

# Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística  
Universidade Federal de Uberlândia

Análise do Discurso Ensino Enunciação  
Escrita Estudos de Tradução Fraseologia  
Funcionalismo Gramatização Leitura  
Lexicografia Linguagem  
Linguística Linguística  
Aplicada Linguística de  
Corpus Léxico Língua Portuguesa  
Semântica Terminologia Tradução

Número atemático



V. 12, n. 3  
Julho/Setembro 2018  
ISSN: 1980-5799



# **Domínios de Lingu@gem**

**Número Atemático**

3º Trimestre 2018  
Volume 12, número 3  
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: EDUFU**

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

---

Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 3, 2018, 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**

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

**Comissão Científica**

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alice Cunha de Freitas (UFU), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecilia 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), 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), 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 Bôscio 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), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), 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), Sostenes Cezar de Lima (UFG), 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), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

## Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Ana Claudia Castiglioni (UFT)  
Ana Crelia Dias (UFRJ)  
Ana Paula Rigatti Scherer (UFRGS)  
Ana Souza (Oxford Brookes)  
André Pedro da Silva (UFRPE)  
Andreia Sanchez Moroni  
(Universidade de Barcelona)  
Antonio Carlos Silva de Carvalho  
(UCS)  
Antonio Carlos Silvano Pessotti  
(UNICAMP)  
Carla Leila Oliveira Campos (UNIFAL)  
Cássia Escoza (USP)  
Cristina Maria Moreira Flores  
(Universidade do Minho)  
Daniele de Oliveira (UFBA)  
Dilma Maria de Mello (UFU)  
Fabíola Sartin (UFG)  
Frederico de Sousa Silva (UFU)  
Guilherme Veiga Rios (INEP)  
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)  
Heberth Paulo Souza (UNIPTAN)  
Jorama de Quadros Stein (UTFP)  
José Cezinaldo Rocha Bessa (UFRN)  
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)  
Leila Maria Franco (UEMG)  
Lia Emília Cremonese (UFRGS)  
Luciana Nogueira (UNIVÁS)  
Magali Rosa de Sant'Anna  
(UNINOVE)  
Marcela Moura Torres Paim (UFBA)  
Marcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)  
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)  
Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)  
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)  
Maria Isabel Hentz (UFSC)  
Marluza Terezinha da Rosa (UFSM)  
Mércia Regina Santana Flannery  
(University of Pennsylvania)  
Natália Cristine Prado (UNIR)  
Neiva Machado Soares (UEA)  
Patrícia Araújo Vieira (UFC)  
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)  
Rogéria Costa Pereira (UFC)  
Rony P. G. do Vale (UFV)  
Silvana Silva (UNIPAMPA)  
Stéfano Paschoal (UFU)  
Thaís Flores Nogueira Diniz (UFMG)  
Thiago Soares de Oliveira (IFF)  
Valdecy Oliveira Pontes (UFC)  
Valdete Andrade (UFU)  
Vania Maria Lescano Guerra (UFMS)

## Sumário

Expediente .....	1331
Sumário .....	1334
Tipologia textual e ensino de língua - Luiz Carlos Travaglia (UFU).....	1336
Again and again: an immediate repetition oral task viewed in light of Swain's output hypothesis - Rafael Zaccaron (UFSC).....	1401
O movimento identitário dos indígenas: cyberbullying e discurso - Vania Maria Lescano Guerra (UFMS), Fabiana Ferrari (UFMS) .....	1428
Versões em conflito: análise da construção narrativa das alegações finais da acusação e da defesa em um processo criminal - Carla Leila Oliveira Campos (UNIFAL-MG), Caio Bini Rocha (UNIPTAN), Luiz Carlos da Costa (UNIPTAN) .....	1453
La evidencialidad en noticias escritas en lengua española - Jane Eyre Martins Caldas (UFC), Nadja P. Pessoa Prata (UFC), Izabel Larissa de Lucena Silva (UNILAB) ....	1484
Reflexões sobre características prosódicas do desenvolvimento da negação: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa - Angelina N. de Vasconcelos (UFAL), Ester M. Scarpa (UNICAMP), Christelle Dodane (Université Paul Valéry).....	1521
Ensino de Latim na licenciatura em Letras: um relato de experiência docente - Thiago Soares de Oliveira (UENF).....	1551
A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino de pontuação - Geovana Soncin (UNESP), Aline Rodrigues (UNESP).....	1571
Resumo acadêmico: análise de uma experiência de ensino da escrita na esfera acadêmica - Marcela Tavares de Mello (FASAP).....	1607
Do espanhol ao português: por uma tradução funcional dos pretéritos perfeito simples e perfeito composto - Denísia Kênia Feliciano Duarte (UFC), Marluce Coan (UFSC), Valdecy de Oliveira Pontes (UFC) .....	1630
Expressividade na escrita escolar: ensino/aprendizagem da língua viva - Sirleide de Almeida Lima (UFG), Sinval Martins de Sousa Filho (UFG).....	1662
O fenômeno dêitico e o processo de flexão (pro)nominal na Libras - Ediane Silva Lima (UFPI), Ronald Taveida da Cruz (UFSC).....	1699
Reflexão sobre pontos de congruência entre texto e hipertexto - Valdinar Cusódio Filho (UEC), Débora Liberato Arruda Hissa (UEC).....	1720

Do monumento dos museus ao monumento das ruas: o texto literário transmidiado em sala de aula - Bruno Cuter Albanese (UNICAMP) .....	1759
Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico - Fernanda Costa Ribas (UFU).....	1784
As construções existenciais e o problema da avaliação linguística - Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (UFAL) .....	1825
O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar - Christiane Guerra (UCS/UniRitter), Mariana Giacomini Botta (UCS/UniRitter) .....	1859
A Internet, agência e os jogos digitais on-line na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de tecnologia da informação - Luciene Maria Garbuió (UNICAMP) .....	1878
Approaches to discourse - Mércia Regina Santana Flannery (University of Pennsylvania).....	1905



# Tipologia textual e ensino de língua

## Textual typology and language teaching

*Luiz Carlos Travaglia\**

---

**RESUMO:** Considerando que o dizer sempre se faz por meio de categorias de textos (tipos, subtipos, gêneros, espécies) e que o objetivo do ensino de língua é desenvolver a competência comunicativa (capacidade de produzir e compreender textos em situações específicas de interação comunicativa) e que então o ensino de língua precisa estar necessariamente vinculado a estas categorias de texto, considerando suas características, este artigo objetiva auxiliar o professor no uso da tipologia textual para o ensino de língua. Para isso apresenta um referencial teórico sobre tipologia que busca instrumentalizar o professor na organização de um ensino centrado em tipologia e a seguir comenta aspectos fundamentais na relação entre tipologia e ensino de língua e finalmente apresenta exemplos que objetivam mostrar ao professor como concretizar a teoria em atividades de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Tipologia textual (tipos, subtipos, gêneros, espécies). Ensino de língua.

**ABSTRACT:** Whereas the saying is always done through categories of texts (types, subtypes, genders, species) and that the purpose of language teaching is to develop communicative competence (ability to produce and understand texts in specific situations of communicative interaction) and that then language teaching must necessarily be linked to these categories of text, considering its characteristics, this article aims to assist the teacher in the use of textual typology for language teaching. For this, it presents a theoretical reference on typology that seeks to instrumentalize the teacher in the organization of a teaching centered on typology and then discusses fundamental aspects in the relationship between typology and language teaching and finally presents examples that aim to show the teacher how to concretize the theory in activities for education.

**KEYWORDS:** Text. Textual typology (types, subtypes, genders, species). Language teaching.

---

### 1. Introdução

O dizer é tipificante. Seja falando/ouvindo ou escrevendo/lendo, nada é dito sem ser por meio de textos e cada texto é de uma categoria, que sempre será adequada à

---

\* Doutor em Linguística. Professor titular aposentado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

interação em uma situação social também típica. Ou seja, os textos se adequam a diferentes situações de interação comunicativa, em que determinadas ações sociais tipificadas acontecem e os textos também são tipificados, constituindo classes típicas de texto. Sendo assim, todos os recursos da língua funcionam em textos de uma dada categoria e esse funcionamento pode ou não ser dependente dessa categoria. Reconhecendo esse fato, as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa como língua materna e as recomendações da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua passaram a recomendar que se trabalhasse a língua em sua dimensão textual-discursiva e utilizando os gêneros, ou seja, fazendo um ensino centrado nos gêneros.

Para trabalhar a língua na dimensão textual-discursiva e considerando os gêneros como centro do ensino, houve um empenho dos linguistas, principalmente da Linguística Textual e dos Estudos do Discurso, para aparelhar os professores com um referencial teórico necessário, para dar suporte à criação de atividades de ensino/aprendizagem que concretizem o trabalho da forma preconizada. Houve assim uma produção significativa nessa área, mas a proliferação de teorias, principalmente importadas de linguistas estrangeiros, infelizmente, mais confundiu os professores do que os ajudou. Além disso, nem sempre ficou claro o que era fazer um trabalho com textos centrado nos gêneros. Como propusemos em Travaglia (2011), essa proposta gerou questões, cujas respostas são necessárias para que o professor realize seu trabalho com mais facilidade e competência. Segundo Travaglia (2011), essas questões seriam:

- A) O que se entende por gênero?; B) Qual das dimensões dos gêneros deve predominar no ensino? A de sua composição interna ou a de seu valor social? Tem-se feito uma apologia dos aspectos sócio-comunicativos e discursivos na produção e compreensão de textos, mas como operacionalizar isto em atividades de sala de aula?; C) Tomar o gênero como o centro do ensino significa o que?: a) Explicitar teoricamente suas características em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e/ou funções, características linguísticas, condições de produção e suporte? Ou não teorizar. Mesmo que não se teorize com os alunos quanto de teoria os professores precisam saber?; b) Aprender os gêneros pela prática por meio da exposição dos

aprendizes a exemplares de cada gênero?; c) Um misto das duas possibilidades anteriores? Nesse caso até que ponto privilegiar uma ou outra?; D) Com que gêneros trabalhar em sala de aula?; E) O trabalho com os gêneros permite trabalhar com os recursos linguísticos de todas as classes e tipos? Em outras palavras, o uso dos recursos linguísticos depende sempre do gênero? (TRAVAGLIA, 2011, p. 509).

As respostas a essas questões, quando existem, nem sempre são satisfatórias, por causa da multiplicidade de perspectivas teóricas. Nesse texto, queremos sugerir ao professor basicamente duas coisas:

- a) um referencial teórico que acreditamos que organiza a questão tipológica e permite considerar elementos tipológicos distintos e sua correlação, o que é fundamental para o ensino;
- b) uma exemplificação concreta de trabalho, focando os textos argumentativos, já que a argumentação não tem sido muito trabalhada nas escolas. Serão então apresentados alguns exemplos, os quais esperamos que permitam ao professor perceber como o trabalho com categorias de texto pode e/ou deve se concretizar.

## 2. Sobre tipologia de textos

Neste item vamos configurar, em linhas gerais, um **referencial teórico** sobre tipologia de textos, para uso do professor, com base na teoria tipológica proposta por Travaglia (1991, [2003]/2007a, 2007b e 2009). Acreditamos que esse referencial é bastante operacional, porque permite ao professor pôr uma ordem em seu conhecimento sobre tipologia de textos e perceber certos fatos que são importantes para o trabalho com categorias de texto no ensino, por exemplo, que determinadas características são ligadas aos tipos que compõem os gêneros e não ligadas ao gênero em si.

### 2.1 As categorias de texto e os tipelementos

Antes de qualquer coisa, é preciso ter o conceito de **categoria de texto**, que é o termo com que Travaglia designa qualquer classificação que uma sociedade e cultura

dê a um texto, tipologizando-o. A “*categoria de texto*” identifica uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo (características linguísticas), funções/objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las. São exemplos de *categorias de textos* em nossa sociedade e cultura brasileiras: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo “*stricto sensu*”, predição, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, atestado, ofício, carta, soneto, haicai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo, relatório, ocorrência, requerimento etc.

Categorias de texto distintas podem ter características comuns, como é o caso de todos os gêneros de caráter narrativo (ver exemplos no Quadro 1) que vão ter em comum características de narração, mesmo que realizadas de diferentes formas. A exploração desse fato no ensino é de suma importância e de boa produtividade, pois ao trabalhar diferentes gêneros com características comuns o que se aprende para um é transferível e transferido para todos os que compartilham as mesmas características. Sempre haverá, todavia, características que permitam distinguir os gêneros entre si, distinguindo, por exemplo, um romance de um conto, uma fábula de uma parábola, e assim por diante. Essa distinção pode acontecer em função de vários parâmetros de caracterização de que falamos mais adiante, mas sobretudo da ação social e da função que o gênero apresenta na utilização da linguagem e na construção de um sentido social.

O estabelecimento desses agrupamentos é importante para o ensino. No Quadro 1, pode-se ver alguns exemplos de gêneros que têm características comuns por serem compostos necessariamente por um tipo de texto que é o dominante (ver adiante, no item 2.3.2, sobre os tipos e a relação entre eles na composição dos gêneros).

Quadro 1 – Gêneros necessariamente compostos por um tipo<sup>1</sup>.

Tipo	Exemplos de gêneros necessariamente compostos por um tipo em termos de dominância
Descritivo <sup>2</sup>	Perfil, qualificação <sup>3</sup> e classificado <sup>4</sup> .
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, artigo de divulgação científica, resumo para proposição de trabalhos a eventos etc.
Injuntivo	Mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outros, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex.: como dirigir) etc.
Narrativo	Atas, notícias, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopeia, poema heroico, poema burlesco etc. Podem ser incluídos aqui os gêneros em que há fusão com o tipo dramático (as peças de teatro): comédia, tragédia, drama, farsa, auto, esquete, ópera, vaudeville etc.
Argumentativo	Textos publicitários em geral, artigos de opinião, editoriais de jornal, petições da área jurídica etc.
Preditivo	Boletins meteorológicos e astronômicos, profecias, programas de viagem e comemorações etc.
Humorístico	Piada, comédia, farsa, esquete humorístico etc.
Lírico	<i>Espécies</i> <sup>5</sup> : Soneto, madrigal, ditirambo, elegia, poemas bucólicos (écloga, idílio), haicai, ode, acróstico, balada, epitalâmio, hino, vilancete, acalanto, barcarola, canto real, trova.

O segundo termo cujo conceito é importante registrar é o termo “**tipelemento**”<sup>6</sup>, com que são designadas classes de categorias de texto, identificando classes de categorias de texto de *naturezas* distintas. Os tipelementos mantêm entre si relações específicas que devem ser consideradas ao se estruturar e propor tipologias, para não alinhar, em um mesmo plano, elementos de naturezas diferentes e distintas e que são importantes no ensino/aprendizagem de línguas.

<sup>1</sup> Este quadro é baseado no Quadro 3 de Travaglia ([2003]/2007, p. 109) com acréscimos e modificações.

<sup>2</sup> O descritivo entra na composição de muitos gêneros, mas são raros os gêneros em que ele é o tipo necessário e dominante.

<sup>3</sup> Segundo proposta de Pimenta (2007).

<sup>4</sup> Segundo proposta de Silva (2007).

<sup>5</sup> Apesar do quadro falar em gêneros, para o tipo lírico temos espécies, segundo a definição de Travaglia ([2003]/2007). Essa lista de espécies foi tomada a Tavares (1974, p. 269-312).

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre os tipelementos ver Travaglia – 2001 e [2003]/2007.

Até o momento, Travaglia ([2003]/2007) e (2009) identificou a existência de quatro tipelementos a que deu os nomes de **tipo**, **subtipo**, **gênero** e **espécie**. Ou seja, as categorias de texto podem ser de quatro naturezas distintas.

## 2.2 Os quatro tipelementos

A seguir falamos brevemente dos quatro tipelementos que foram identificados até o momento.

### 2.2.1 Tipo

O tipo é identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. Até o momento Travaglia identificou apenas oito tipologias. Como se pode ver pela listagem a seguir, os tipos não são muito numerosos. Os tipos que Travaglia identificou até o momento, pertencem a oito tipologias, como indicado a seguir.

- 1) **Tipologia 1:** texto *descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo* (cf. Quadro 2). Esses quatro tipos de textos são dados pela perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer (aquilo de que fala) quanto ao fazer / acontecer ou quanto ao conhecer / saber e sua inserção no tempo e / ou no espaço ou não (cf. TRAVAGLIA, 1991, cap. 2). Essa tipologia será muito importante no ensino porque verificamos que todos os textos analisados de qualquer gênero são compostos por um ou mais desses tipos. Portanto eles, junto com o argumentativo, de que falamos abaixo, são os principais tipos para a composição de gêneros. Representam, portanto, habilidades linguístico-discursivas básicas, fundamentais, que todos precisam dominar para construir, compor textos. Desse modo devem receber particular atenção nas atividades de ensino/aprendizagem de produção e compreensão de textos. No Quadro 2, buscamos sintetizar as principais propriedades desses tipos que vão permitir distingui-los.

Quadro 2 – Propriedades básicas de descrição, dissertação, injunção e narração.

	<b>Descrição</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Injunção</b>	<b>Narração</b>
<b>Perspectiva do enunciador / produtor do texto</b>	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.	Enunciador na perspectiva do fazer / acontecer inserido no tempo.
<b>Objetivo do enunciador</b>	O que se quer é caracterizar, dizer como é.	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações.	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação <sup>7</sup> .	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência.
<b>Forma como se instaura o interlocutor</b>	Como o "voyeur" do espetáculo.	Como ser pensante, que raciocina.	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça.	Como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio (s) ocorrido (s).
<b>Tempo referencial (o tempo da ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica)</b>	Simultaneidade das situações.	Simultaneidade das situações.	Indiferença à simultaneidade ou não das situações.	Não simultaneidade das situações, portanto sucessão.
<b>Tempo da enunciação (o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial)</b>	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior simultâneo ou anterior <sup>8</sup> .	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior simultâneo ou anterior ( nota 11).	O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação.	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior simultâneo ou anterior (nota 11).

<sup>7</sup> Por situação entendemos todos os tipos de processos indicados pelo verbo ou não: ações, fatos, fenômenos, estados, eventos etc.

<sup>8</sup> Embora se possa ter descrições, dissertações e narrações passadas, presentes e futuras o que se observa é que mais comumente em nossa cultura temos: a) mais frequentemente descrições passadas e presentes e raramente descrições futuras; b) frequentemente dissertações presentes, raramente passadas e nunca encontramos dissertação futura; c) mais frequentemente narrações passadas, menos frequentemente narrações presentes e raramente narrações futuras.

Veja exemplos de gêneros que são predominantemente descritivos, dissertativos, injuntivos ou narrativos no Quadro 1.

**2) Tipologia 2: texto argumentativo “*stricto sensu*” e argumentativo não-*stricto sensu*.** Esses dois tipos de textos surgem da perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que o mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz. Quanto ele acha que o interlocutor não concorda, busca fazer o que podemos chamar de um *discurso da transformação*. Nesse caso ele cria os textos argumentativos “*stricto sensu*” em que mobiliza explicitamente recursos para convencer e persuadir o(s) interlocutor(es), buscando fazer com que os receptores do texto deem sua adesão a uma ideia ou proposta de ação ou outra coisa, ou que aumentem sua adesão. Se o produtor do texto vê o interlocutor como alguém que concorda com ele, fará o *discurso da cumplicidade*. Nesse caso temos o texto que não é argumentativo “*stricto sensu*” (cf. TRAVAGLIA, 1991, cap. 2). Pode-se, portanto, dizer que todo texto é argumentativo seja “*lato sensu*”, seja “*stricto sensu*”, pois sempre se tem um objetivo a alcançar.

A linguística já tem estudado e trabalhado uma série de aspectos ligados à argumentação. Assim o conhecimento linguístico sobre argumentação se estende hoje a um grande número de tópicos: o que é um texto do tipo argumentativo e sua caracterização; elementos importantes na argumentação como os argumentos, a conclusão ou tese; as classes e escalas argumentativas que registram que alguns argumentos são mais fortes que outros para sustentar uma dada tese ou conclusão; o locutor e o auditório na argumentação; acordos ou pontos de partida da argumentação; lugares da argumentação; tipos de argumentos; o uso de recursos linguísticos diversos na argumentação tais como: operadores argumentativos, pressuposições, figuras, modalidades, estabelecimento de relações (causa e consequência, oposição, concessão, conjunção, conformidade etc.), repetições,

pausas e silêncios etc. Todo esse conhecimento gera para o professor um compromisso de fazer um tratamento argumentativo da língua e ter uma base para isso<sup>9</sup>.

Como trabalhar a argumentação e os textos argumentativos, assim como trabalhar com qualquer categoria de texto, é a grande pergunta que sempre é feita pelo professor e pelo linguista aplicado. Mais adiante (item 4.4), damos exemplo da exploração desse conhecimento sobre argumentação no ensino, buscando evidenciar sua necessidade e importância e como se pode e deve trabalhar a argumentação.

Veja exemplos de gêneros que são predominantemente argumentativos no Quadro 1.

- 3) **Tipologia 3:** texto *preditivo e não preditivo*. O texto preditivo surge da perspectiva em que o produtor faz uma antecipação no dizer, em que ele diz antes de ser realidade, ou seja, pré diz (texto preditivo) ou não (texto não preditivo) (cf. TRAVAGLIA, 1991, cap. 2). Veja exemplos de gêneros que são predominantemente preditivos no Quadro 1.
- 4) **Tipologia 4:** texto *do mundo comentado e do mundo narrado*. Esses dois tipos detectados por Weinrich (1968) surgem da perspectiva dada pela atitude comunicativa de comprometimento ou não. No texto do mundo comentado o locutor se compromete com o que diz, e no texto do mundo narrado não. Essa é a diferença, por exemplo, entre a descrição feita usando o presente do indicativo (mundo comentado) e a feita usando o pretérito imperfeito do indicativo (mundo narrado).
- 5) **Tipologia 5:** texto *lírico, épico/narrativo e dramático*<sup>10</sup>. O lírico é um tipo, porque é dado por estabelecer um modo de interação que se caracteriza pela

---

<sup>9</sup> Sobre argumentação sugerimos ler os seguintes trabalhos: Abreu (2000), Arruda-Fernandes (2003), Cabral (2010), Koch (1992), Parreira (2008) e Reboul (2004).

<sup>10</sup> Os estudos literários chamam estas três categorias de texto de gêneros. Como estamos considerando que são tipos, fica posto que, para nós, o conceito de gênero não é o mesmo proposto pelos estudos literários.

perspectiva de voltar-se para si mesmo para refletir-se como em uma “confissão” (cf. TAVARES, 1974, p. 117-118) que se importa pouco com o outro, com o alocutário (cf. MOISÉS, 1973, p. 63-69), portanto uma perspectiva altamente subjetiva de si mesmo ou do que lhe é exterior, uma perspectiva que nasce do mundo interior e busca esse mesmo mundo. A perspectiva de busca do mundo exterior pela admiração do acontecido, tanto que o que importa é a complicação que permite perguntar: “qual é o ponto?” seria o gênero *épico* ou *narrativo* da teoria literária (que corresponde ao tipo narrativo referido anteriormente, mas dado por outra perspectiva que o apreende de um outro ponto de vista diferente dessa classificação da teoria literária (ver exemplos no Quadro 1) e a perspectiva de busca do mundo exterior representada pela instância das relações entre os seres dá o tipo *dramático* (gênero dramático da teoria literária). Exemplos de gêneros que são predominantemente dos tipos lírico, épico ou narrativo e dramático podem ser vistos, além das teorias literárias, no Quadro 1, nas linhas do narrativo e do lírico.

- 6) **Tipologia 6: texto humorístico e não-humorístico.** A perspectiva aqui é de se o locutor se empenha em uma comunicação em que o alocutário pode confiar (texto não humorístico) ou se a comunicação é não confiável (texto humorístico). A não confiabilidade da comunicação no texto humorístico vem sempre do fato de que o locutor parece falar de algo, constituindo um determinado mundo textual ou quadro de referência com determinados objetos de discurso e de repente o alocutário é pego de surpresa, pois se vê “jogado” em outro mundo, geralmente por algum recurso, que é chamado na teoria sobre o humor de “gatilho”. Alguns exemplos de gêneros necessariamente humorísticos podem ser vistos no Quadro 1. Geralmente,

nos gêneros humorísticos, esse tipo está em fusão com outros tipos (veja mais adiante sobre a relação dos tipos na constituição dos gêneros).

- 7) **Tipologia 7: *texto literário e não literário***. Embora seja extremamente difícil definir o que seja um texto literário ou não, todos reconhecem sua existência e há nas sociedades e culturas um grande número de textos classificados como tal. Para caracterizar um texto como literário, vamos nos limitar a dizer que os textos literários são dados por uma perspectiva do produtor e do receptor de fazer com o que o texto tenha (o produtor) ou de perceber nele (o receptor) uma dimensão estética. Geralmente são vistos como literários os romances, contos, poemas de várias espécies, crônicas, epopeias, peças de teatro, entre outros.
- 8) **Tipologia 8: *texto factual e ficcional***. Aqui a perspectiva é se o conteúdo do texto é visto como algo real, isto é, algo que realmente tem ocorrência na realidade ou como algo criado pela imaginação do homem. Biografias, por exemplo, são vistas como factuais, enquanto romances e contos geralmente são vistos como ficcionais, mesmo romances históricos ou autobiográficos que na verdade misturam fatos reais com elementos criados pela imaginação.

### 2.2.2 Subtipo

O *subtipo* é um tipelemento que se caracteriza e pode ser identificado por ser uma categoria de texto que na verdade é um tipo, portanto estabelece uma forma ou modo de interação, mas não um tipo independente, e sim *um tipo que é variedade de outro* que lhe é superordenado e que é caracterizado por uma perspectiva única em que os subtipos se encaixam. Entre si os subtipos de um tipo se distinguem por alguns fatores que buscamos explicitar mais adiante. Pela observação feita em nossas pesquisas, os fatores e traços de distinção dos subtipos não são sempre os

mesmos. Até agora só identificamos subtipos de dois tipos: o injuntivo e o dissertativo.

### 2.2.2.1 Subtipos do injuntivo

No texto injuntivo temos o enunciador na **perspectiva** do fazer posterior ao tempo da enunciação, com o **objetivo** de dizer a ação requerida, desejada, dizer o que e/ou como fazer; incitando a realização de uma situação. Assim sendo, **instaura-se o interlocutor** como aquele que realiza aquilo que se requer, que se determina ou que se deseja que seja feito ou aconteça. Quanto ao **tempo referencial** (o tempo da ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica) o injuntivo caracteriza-se pela indiferença à simultaneidade ou não das situações e o **tempo da enunciação** (o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial) é sempre anterior ao tempo referencial de realização da situação, ou seja, tem-se basicamente o futuro para todas as formas verbais. Todos os subtipos terão essas características. O injuntivo apresenta as seguintes variedades ou **subtipos: ordem, pedido, súplica, conselho, prescrição e opção.**

Em Travaglia (1991) propusemos que alguns traços<sup>11</sup> seriam capazes de ajudar a distinguir os subtipos do **injuntivo**, a saber:

- a) cada subtipo representa um ato de fala diferente, uma força ilocucionária distinta;
- b) na interação, as formações imaginárias do locutor sobre si e o alocutário variam em termos de hierarquia;
- c) a quem a realização da situação beneficia ou prejudica: locutor ou alocutário;
- d) quem é responsável pela realização da situação: locutor ou alocutário;

---

<sup>11</sup> Alguns desses traços foram extraídos de KOCH (1981, p. 108 e ss.) em que a autora estuda o verbo poder.

e) o ato de fala implica que grau de polidez, preservando ou não a face<sup>12</sup> do locutor e alocutário. (Travaglia, 1991, p. 48).

No Quadro 3 tem-se uma visão de como esses traços caracterizam cada subtipo.

Quadro 3 – Características dos subtipos do injuntivo.

	Ato de fala	Formação imaginária em termos de hierarquia	Beneficiado	Responsável pela realização da situação	Grau de polidez
Ordem	Determina um fazer	O locutor considera-se como superior ao alocutário na organização social	Locutor ou Alocutário	Alocutário	- Polidez
Pedido/ Súplica	Solicita a realização de uma situação	O locutor se vê como igual ou inferior ao alocutário na organização social	Locutor	Alocutário	+ Polidez
Conselho	Diz qual/como é o melhor fazer	O locutor considera-se com maior experiência que o alocutário	Alocutário	Alocutário	+ Polidez
Prescrição	Ensina fazer ou determina uma forma de fazer	O locutor considera-se com maior saber que o alocutário	Alocutário	Alocutário	Neutro
Optação	Deseja a realização de uma situação	Locutor se vê sem possibilidade de determinar a realização da situação	Locutor ou Alocutário ou ambos	Nem alocutário, nem locutor	+ ou - Polidez (conforme o que se deseja para quem)

Quadro extraído de Travaglia (1991, p. 49).

Como se pode observar as características básicas do injuntivo aparecem em todos os seus subtipos, mas eles se distinguem por uma série de traços.

A **súplica** é uma variedade do pedido em que o locutor/enunciador se coloca como extremamente necessitado, como uma estratégia para “coagir” o alocutário/enunciatário a realizar o que solicita, o que é uma estratégia argumentativa pelo apelo desbragado à emoção. Um exemplo comum de **prescrição** são as receitas médicas. Na **optação** não se diz quem vai realizar a situação ou por que não existe ou por que não se conhece o responsável pela realização de algo (como em “tomara que

<sup>12</sup> Ver Marcuschi (1987, p. 3 e 4)

chova”) ou por que, por normas sociais, o que se deseja, se transformado em uma ordem, por exemplo, pode ter consequências não desejadas. Assim, por exemplo, se alguém deseja “tomara que X morra / quebre a perna”, não será responsabilizado judicialmente caso o X efetivamente morra ou quebre as pernas. Todavia, se alguém der a ordem “fulano mate X” ou “fulano quebre as pernas de X” e isto for realizado, o ordenante pode ser responsabilizado judicialmente, o que pode não ser do seu interesse.

### 2.2.2.2 Subtipos do dissertativo

Na **dissertação**, como vimos, temos o enunciador na **perspectiva** do saber/conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço, com o **objetivo** do enunciador de buscar o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações. Assim sendo, **instaura-se o interlocutor** como ser pensante, que raciocina. Quanto ao **tempo referencial** o dissertativo caracteriza-se pela simultaneidade das situações expressas no texto e o **tempo da enunciação** pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao momento em que o apresentado no texto é real, embora na língua portuguesa tem-se, na quase totalidade dos textos dissertativos, o tempo da enunciação simultâneo ao referencial. Apesar disso, em razão da abstração do tempo e do espaço que caracteriza a dissertação, não se tem o presente como tempo verbal, mas sim o onitemporal, pois as situações são apresentadas como válidas em todos os tempos, atualizando-se no tempo da enunciação. O dissertativo apresenta as seguintes variedades ou **subtipos**: o **expositivo** e o **explicativo**.

O **expositivo** trabalha a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) sem qualquer contraposição (o que levaria à argumentação, com sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição no dizer de DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), nem qualquer problematização (o que vai

acontecer no explicativo). No expositivo teremos, conforme Fávero e Koch (1987), a análise e/ou síntese de representações conceituais, com ordenação lógica a que acrescentamos avaliações ou não de algo, reflexões organizadas sobre um ponto do conhecimento, por meio de categorias composicionais da generalização e especificação que podem aparecer em um esquema dedutivo (generalização – especificação), indutivo (especificação – generalização) ou dedutivo-indutivo (generalização – especificação – generalização). Portanto, a **exposição é a apresentação de um saber/conhecer de forma consensual e lógica.**

São exemplos de expositivo os trechos abaixo (exemplos 1 e 2) de quadros da reportagem “Fobia de compromisso” publicada pela revista VEJA em 10/09/2008.<sup>13</sup>

(01)

## **Fobia de compromisso**

*Adriana Dias Lopes e Anna Paula Buchalla*

### **Dois tumores e 123 genes**

Dois estudos publicados na última edição da revista científica Science desvendam quais os genes por trás da formação de cânceres. Coordenados por médicos do Centro de Câncer da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, os trabalhos traçaram o mapa genético dos tumores malignos de cérebro (glioma) e de pâncreas. Os pesquisadores identificaram sessenta genes envolvidos com a origem do câncer cerebral, o mesmo que acomete o senador americano Ted Kennedy. No tumor pancreático, foram 63 genes encontrados. Associados a um único tipo de tumor ajudam a explicar por que o câncer é uma enfermidade extremamente complexa. “Se você tem 100 pacientes, tem 100 doenças”, diz Bert Vogelstein, pesquisador da Johns Hopkins.

O glioma e o tumor pancreático estão entre os cânceres mais letais e com menores ofertas de tratamento. “A partir de agora, em vez de avaliar o comportamento de milhares de genes na investigação desses cânceres, podemos nos concentrar num número exato deles, o que facilita o trabalho de investigação da doença e o desenvolvimento de novas terapias”, diz Bernardo Garicochea, diretor do serviço de oncologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e médico do Hospital Sírio-Libanês, em São Paulo. Dos sessenta genes relacionados ao glioma, os pesquisadores da Johns Hopkins conseguiram identificar mutações num deles, o IDH1, ao qual estão associados 12% dos casos da doença, principalmente entre os pacientes jovens. No tocante ao câncer de pâncreas, além de determinar os 63 genes, os pesquisadores

---

<sup>13</sup> LOPES, A. D.; BUCHALLA, A. P. Fobia de compromisso. Revista **VEJA**, Seção Comportamento. Edição 1077, ano 41, nº 36, 10 de setembro de 2008, p. 128-132

identificaram doze combinações entre eles, que facilitam o aparecimento da enfermidade. O levantamento foi feito a partir da análise do DNA de 46 pacientes – 22 vítimas do glioma e 24, do câncer de pâncreas.

Outros dois tipos de câncer haviam sido mapeados geneticamente – o de cólon e o de mama. Esses trabalhos também foram conduzidos pela equipe da Universidade Johns Hopkins. Dos 7000 novos casos de glioma registrados anualmente no Brasil, apenas 25% dos pacientes sobrevivem por mais de dois anos. Isso porque se trata de um câncer de proliferação muito rápida. Também no caso do câncer de pâncreas a principal dificuldade para o seu controle está na forma de evolução da doença. Oito de cada dez doentes só descobrem o tumor em estágios avançados. Assintomático, ele cresce sem fornecer nenhuma pista de sua existência.

(02)

## O PESO DO DNA

### A influência dos genes no comportamento

#### SEXUALIDADE

Se um gêmeo univitelino é homossexual, a probabilidade de seu irmão ter a mesma orientação sexual chega a 52%. No caso dos gêmeos bivitelinos, essa relação é de apenas 22%.

#### INTELIGÊNCIA

A genética pode determinar até 70% da inteligência e até 50% das habilidades verbais de memória.

#### MEDO

O medo é uma emoção instintiva e essencial para a preservação da espécie. Estudos recentes mostram que algumas mutações genéticas desregulam a química cerebral e podem levar à síndrome do pânico.

[.....]

#### VIOLÊNCIA

A probabilidade de um homem cometer um crime violento será dez vezes maior se ele for portador de uma mutação no gene MAOA, relacionado à sensação de bem-estar. Variações no gene 5HTT favorecem o suicídio.

Fonte: Marcelo Nóbrega, professor de genética na Universidade de Chicago.

Já o **explicativo** proposto e trabalhado mais detidamente por Adam (1993) como uma das formas de sequência e encampado integralmente por Bronckart (2003) como uma manifestação textual do discurso teórico, apresenta um ponto incontestável do conhecer/saber que é, todavia, problematizado, exigindo uma resolução ou explicação seguida de uma conclusão e avaliação do problema posto. Assim teríamos segundo Adam (1993) e Bronckart (2003) a seguinte explicação para o **expositivo**, tomada a

Bronckart (2003, p. 228 e ss.) de forma resumida com passagens de um exemplo entre aspas e em itálico:

“O raciocínio **explicativo** [...] origina-se na **constatação** de um fenômeno **incontestável** (*as línguas naturais mudam perpetuamente*)”, seja um acontecimento natural ou de uma ação humana que se apresenta, no entanto, “como incompleto ou requerendo um desenvolvimento destinado a responder as questões que coloca ou as contradições aparentes que poderia suscitar (*temos, entretanto, a sensação de que as línguas constituem sistemas estáveis*). O desenvolvimento “é realizado por um agente autorizado e legítimo que explicita as **causas** e/ou **razões** da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita (*essa mudança é tão lenta que não é apreendida por uma mesma geração*). No final do desenvolvimento a constatação inicial encontra-se **reformulada** e geralmente **enriquecida** (*embora a evolução das línguas seja um fenômeno histórico indiscutível, as abordagens sincrônicas podem fazer abstração dessa mudança*)” (BRONCKART, 2003, p. 228 e ss.).

O raciocínio explicativo prototípico geralmente apresenta-se em quatro fases:

- a) a fase de **constatação inicial**, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação etc.);
- b) a fase de **problematização**, em que é explicitada uma questão da ordem do *porquê* ou do *como*, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;
- c) a fase de **resolução** (ou de *explicação* propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder as questões colocadas;
- d) a fase de **conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

Essas fases podem se realizar em formas de extensão e complexidade muito variáveis.

### 2.2.3 Gênero

A terceira natureza das categorias de texto, ou seja, o terceiro tipelemento é o gênero que é identificado e se caracteriza por exercer uma função social específica de natureza comunicativa, atendendo a uma necessidade de uma comunidade comunicativa ou esfera de ação social. O gênero é um instrumento linguístico de ação social estabelecido no curso da história por grupos sociais geralmente denominados de “comunidades discursivas”, em áreas de ação social diversas, como as comunidades religiosas diversas, a jornalística, a da indústria e do comércio, a do entretenimento, a militar, a policial, a acadêmico-científica, a jurídica / forense, a da educação escolar, a artístico-literária etc. Os membros dessas comunidades conhecem e sabem usar os gêneros para desenvolver ações sociais pela linguagem em diversas esferas da ação social. Os gêneros representam assim, um pré-acordo de como agir socialmente pela linguagem e o seu conhecimento é importante para os membros de uma sociedade e cultura. Os gêneros são a natureza das categorias de texto que efetivamente existem e circulam nas sociedades e culturas, pois os tipos, os subtipos e as espécies compõem os gêneros e só aparecem neles. O número de gêneros é sempre muito grande e alguns estudiosos dizem mesmo que são inumeráveis.

Alguns *exemplos de gêneros* são: notícia, reportagem, chamada, notas, “fait-divers”, sub-retranca, editorial, carta ao leitor, entrevista etc. (da *comunidade jornalística*); prece/oração, sermão, homilia, batismo, casamento, ladainha, consagração, votos de religioso, encíclica, bula papal etc. (da *comunidade religiosa*); artigo, comunicação, conferência, dissertação de mestrado, tese, parecer, resenha, resumo de dissertação, resumo de tese, resumo para proposição de trabalho em congresso, etc. (comunidade *acadêmico-científica*); acórdão, alvará de soltura, apelação, auto de busca e apreensão, habeas corpus, indulto, intimação, juntada, sentença, mandado, petição, recurso, denúncia, citação, termo de fiança etc.

(comunidade *jurídica / forense*); boletim, currículo, projeto pedagógico, diário de classe, ficha de disciplina, formulários de matrícula, histórico escolar, perfil de aluno ou profissional a ser formado, elenco de disciplinas, fluxograma de disciplinas, plano de curso, plano de unidade, plano de aula, manual de aluno etc. (comunidade *escolar*); romance, conto, novela, crônica, fábula, parábola, apólogo, mito, epopeia, poema heroico, poemas (soneto, haicai, balada, epitalâmio, égloga, etc.), tragédia, comédia, drama, auto etc. (comunidade *artístico-literária* e do *entretenimento*); certidão, atestado, mandado, procuração (comunidade *cartorial* e outras); caso, biografia, piada, edital, convite, oratório (discurso, brinde etc.), contrato, correspondência, requerimento etc. (de comunidades e áreas de atividade social diversas).

#### 2.2.4 Espécie

A espécie, que é o quarto tipelemento, é identificada e se caracteriza por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo. A espécie pode estar ligada a um tipo ou a um gênero.

São *exemplos de espécies*: a) história e não história (espécies do tipo narrativo). Na narrativa história tem-se uma série de episódios que contêm um conflito, encadeados por relações causais e temporais que caminham para uma resolução e um resultado. Já na narrativa não história tem-se uma série de episódios, mas sem um conflito que caminha para uma resolução; b) textos em prosa e textos em verso; c) históricos, psicológicos, regionalistas, indianistas, fantásticos, de ficção científica, de capa e espada, policiais, eróticos, autobiográficos etc. (para romances ou contos); d) carta, telegrama, ofício, memorando, bilhete etc. (espécies do gênero correspondência /epistolar); e)

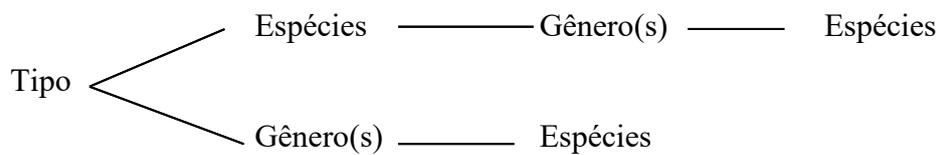
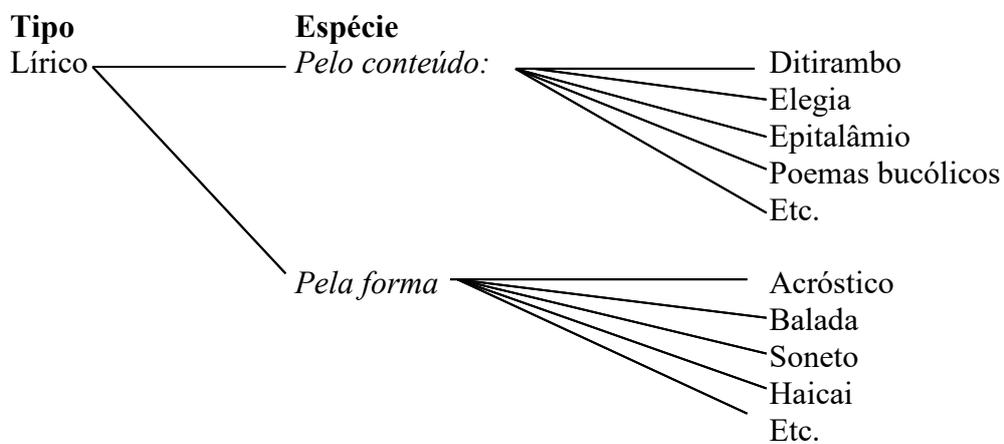
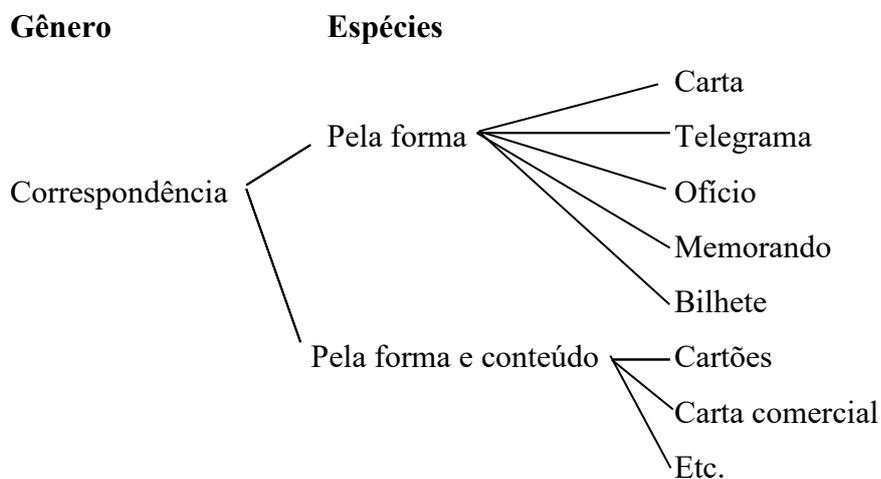
epitalâmio, ditirambo, elegia, écloga, idílio, acróstico, soneto, balada, haicai (espécies do tipo lírico).

## 2.3 Relações entre os tipelementos

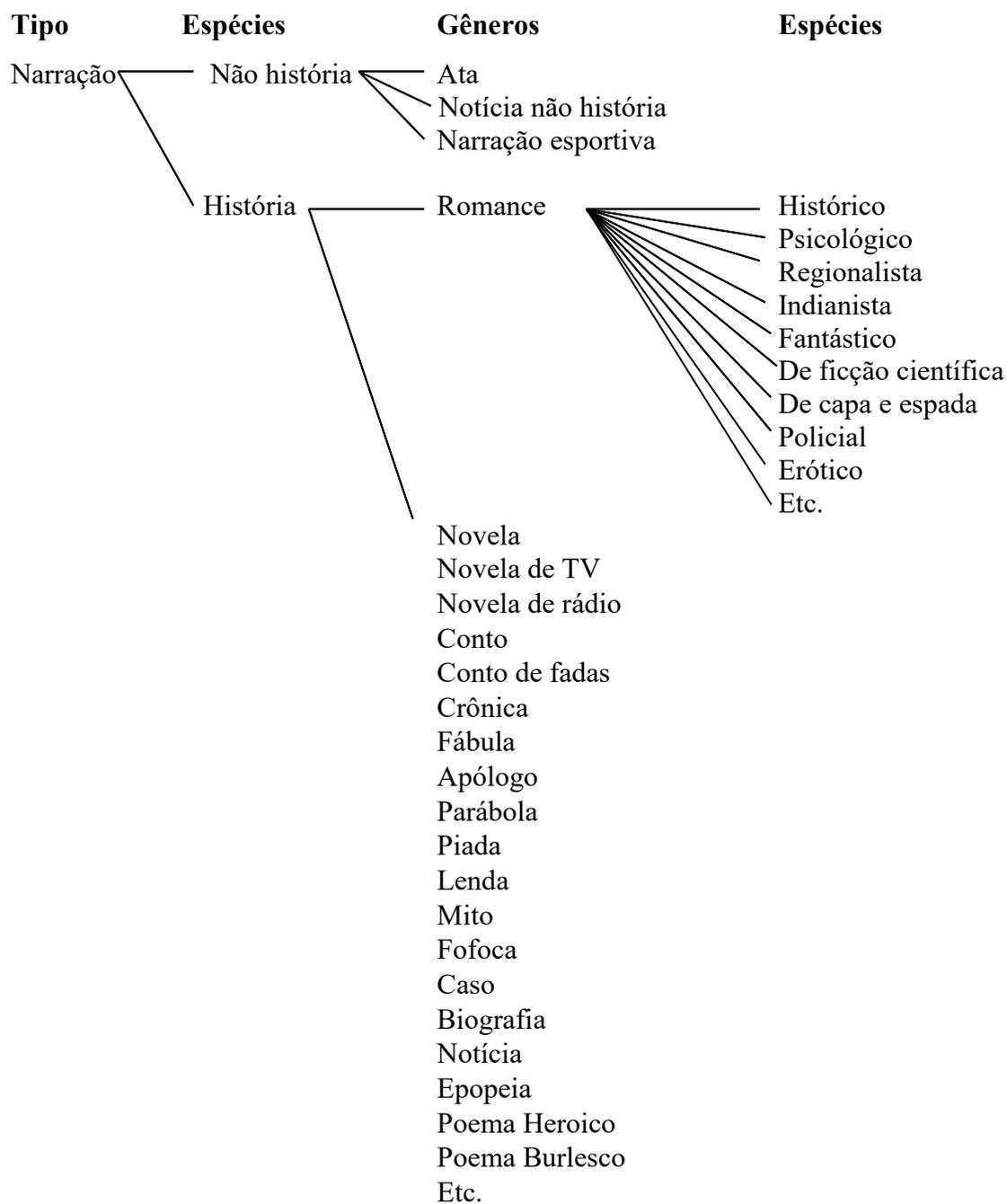
Um aspecto fundamental na teoria que estamos propondo como teoria de base para o ensino é a relação entre os tipelementos, ou seja, as categorias de diferentes naturezas, pois, como se verá, essas relações permitem perceber uma série de fatos que são fundamentais na composição e funcionamento dos textos, uma vez que a não distinção dos tipelementos e o desconhecimento das relações entre eles, de nosso ponto de vista, cria incoerências e repetições desnecessárias, ou mesmo apresentação de características de uma categoria, quando na verdade ela é outra. As relações entre os tipelementos podem ser de vinculação e de composição.

### 2.3.1 Relações de vinculação

Espécies aparecem vinculadas a tipos (como as enumeradas em 2.2.4, letras **a** e **e**) ou gêneros (como as que listamos em 2.2.4, letra **c** — espécies de romances e contos — e **d** em que temos espécies do gênero correspondência). Os gêneros aparecem vinculados a tipos que podem ser neles necessários (isto é, aparecem obrigatoriamente) e dominantes (isto é, mesmo que haja outros tipos compoendo ao gênero eles estão subordinados ao tipo dominante) (veja Quadro 1). Às vezes essa vinculação do gênero ao tipo se faz a uma espécie ou outra do tipo (Veja o Esquema 4). Essas relações podem ser visualizadas no Esquema 1, do qual **não** se deve fazer uma leitura hierárquica, mas apenas de correlação. O Esquema 1 é genérico, e os esquemas 2, 3 e 4 exemplificam relações entre tipelementos conhecidos.

**Esquema 1****Esquema 2****Esquema 3**

## Esquema 4



### 2.3.2 Relações entre os tipos na composição dos gêneros<sup>14</sup>

Os gêneros são compostos pelos tipos/subtipos e espécies, daí a importância dos tipos que são fundamentais na constituição dos gêneros e é por isso que já dissemos que o tipelemento que efetivamente funciona e circula na sociedade são os gêneros. Eventualmente algum gênero entra na composição de outro, embora nem sempre necessariamente. Exemplos disso são, por exemplo, uma carta (correspondência) inserida em um romance, ou alguns gêneros que são constantes em uma missa como as preces, as homílias e sermões, passagens bíblicas (com seu gênero, como a parábola) etc.

Ao compor os gêneros os tipos/subtipos podem manter entre si três tipos de relação: a) o cruzamento ou fusão; b) a conjugação; c) o intercâmbio.

**2.3.2.1 O cruzamento ou fusão** acontece quando dois ou mais tipos de texto de tipologias diferentes (cf. as tipologias apresentadas em 2.2.1) ocupam o mesmo espaço textual. Desse modo as características dos tipos em fusão podem ser encontradas nos mesmos trechos do texto observado. Em alguns gêneros há fusões que são características do gênero, portanto ocorrem sempre. É o caso, por exemplo, do gênero piada em que se tem a fusão dos tipos narrativo e humorístico; do editorial em que se tem a fusão dos tipos dissertativo e argumentativo *stricto sensu*.

Vejam um exemplo de um texto do gênero poema e como ele está composto pelos tipos e espécies.

---

<sup>14</sup> Sobre as relações entre os tipos na composição dos gêneros sugiro também a leitura de Travaglia-2007b.

(03)

**PARA PINTAR O RETRATO DE UM PÁSSARO<sup>15</sup>***Para Eisa Henriquez*

Primeiro pintar uma gaiola  
com a porta aberta  
pintar depois  
algo de lindo  
algo de simples  
algo de belo  
algo de útil  
para o pássaro  
depois dependurar a tela numa árvore  
num jardim  
num bosque  
ou numa floresta  
esconder-se atrás da árvore  
sem nada dizer  
sem se mexer...  
Às vezes o pássaro chega logo  
mas pode ser também que leve muitos anos  
para se decidir  
Não perder a esperança  
esperar  
esperar se preciso durante anos  
a pressa ou a lentidão da chegada do pássaro  
nada tendo a ver  
com o sucesso do quadro  
Quando o pássaro chegar  
se chegar  
guardar o mais profundo silêncio  
esperar que o pássaro entre na gaiola  
e quando já estiver lá dentro  
fechar lentamente a porta com o pincel  
depois  
apagar uma a uma todas as grades  
tendo o cuidado de não tocar numa única pena do pássaro  
Fazer depois o desenho da árvore  
escolhendo o mais belo galho  
para o pássaro  
pintar também a folhagem verde e a frescura do vento  
a poeira do sol

<sup>15</sup> Trechos sombreados: dissertativo; não sombreados: injuntivo

e o barulho dos insetos pelo capim no calor do verão  
e depois esperar que o pássaro queira cantar  
Se o pássaro não cantar  
mau sinal  
sinal de que o quadro é ruim  
mas se cantar bom sinal  
sinal de que pode assiná-lo  
Então você arranca delicadamente  
uma das penas do pássaro  
e escreve seu nome num canto do quadro.

PRÉVERT, J. **Poemas**. Introdução, seleção de poemas e tradução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. p. 15 a 17.

O poema acima apresenta fundidos os seguintes tipos: o *injuntivo* do subtipo *prescrição*, o *lírico* e o *literário*. O poema também é composto pela espécie *poema livre* que surgiu com o modernismo e não tem nenhuma exigência formal ou de conteúdo e também da espécie *em verso* que é dada pela forma. Portanto, um texto do gênero poema que apresenta três tipos e um subtipo fundidos em sua composição e duas espécies. Longe de ser uma complicação teórica, isso representa, na verdade, uma simplificação, pois permite perceber as características de cada tipo e de cada espécie que podem aparecer em outros textos. Assim as mesmas características básicas de uma injunção prescrição vão aparecer em uma receita médica ou em manuais de como fazer determinadas coisas, como dirigir sob neblina ou fazer exercícios físicos com segurança, as do literário vão aparecer em romances, crônicas, outras categorias de poemas e assim por diante. Para o ensino tem uma consequência importante, uma vez que o aluno não tem que aprender, no ensino fundamental e médio, os milhares de gêneros existentes, mas apenas algumas habilidades linguístico-discursivas básicas, sobretudo dos tipos, que vão ser utilizadas em todos os textos de qualquer gênero que ele tenha que vir a dominar em sua vida profissional ou não de acordo com os tipos de interação que tenha que estabelecer em situações tipificadas de ação social pela linguagem que se faz por meio dos gêneros.

**2.3.2.2 A conjugação** de tipos acontece entre tipos de uma mesma tipologia, sobretudo com os tipos descritivo, dissertativo, injuntivo e narrativo. Os tipos conjugados aparecem em trechos distintos dos textos.

Quando os tipos se conjugam pode:

- a) haver tipos que aparecem necessariamente no gênero (a presença do tipo é obrigatória, como nos gêneros do Quadro 1) e um deles pode ser dominante (isto é, um dos tipos é que determina o modo de interação que se está estabelecendo e os demais estão a seu serviço). Nos romances, contos e novelas, por exemplo, o narrativo é necessário e o dominante, embora geralmente se tenha trechos descritivos (que apresentam personagens e cenários) e dissertativos (em que se comenta e/ou explica a ação, os acontecimentos);
- b) haver um tipo que pode ser dominante, mas não necessariamente. É o caso das cartas, espécie do gênero correspondência em que nenhum tipo é necessário (ou seja, tem de aparecer, mas que tem uma forma que a caracteriza como carta;
- c) acontecer de os tipos serem apenas conjugados mas nenhum nunca é dominante, mesmo que apareçam sempre (exemplo da bula).

Quando dizemos que um gênero é narrativo, dissertativo etc., geralmente estamos identificando o tipo necessário e dominante no gênero. Naturalmente essas relações vão ser caracterizadoras dos gêneros, assim como a presença necessária ou não de um tipo na composição do gênero.

No poema *Para pintar o retrato de um pássaro*, visto anteriormente aparecem conjugados dois tipos: o injuntivo (trechos não sombreados) e o dissertativo (trechos sombreados), sendo esses comentários, portanto, também do tipo mundo comentado de Weinrich. O texto “O sol nasce para todos”, apresentado a seguir, apresenta conjugados os tipos dissertativo, descritivo, narrativo e injuntivo conforme a seguinte legenda:

- Dissertativo – Sublinhado

- Descritivo – *Itálico*
- Narrativo – Fonte Arial
- Injuntivo – Sombreado em cinza

(04)

## O sol nasce para todos

### A felicidade habita cada um de nós e desperta todos os dias com o sol

por Anônimo (não verificado)

Um novo ano se inicia e com ele nossas promessas e sonhos. Vestimo-nos de branco, tomamos espumantes, brindamos a chegada de uma nova esperança. Infelizmente, o ritual que acorda o nosso sentimento de fraternidade parece ser enterrado por muitos no dia seguinte.

Meu desejo é para que neste ano de 2008 a solidariedade, o respeito às diferenças e o prazer de celebrar a vida estejam presentes em todos os seus dias. A felicidade não espera no porto, não tem forma definida, nem dono absoluto. A felicidade não tem conta no banco, carro do ano, nem casa própria.

A felicidade habita os olhos de uma mãe, mulher, esposa, gente. Eu vi. Na praia, debaixo da barraca, ela acompanhava a filha com paralisia cerebral que do carrinho admirava os reflexos do sol, ainda tímido naquela manhã. A filha brincava com o chaveiro pendurado. Enquanto a criança, que devia ter uns 7 anos, sorria para a luz, a mãe preparava-lhe o ninho na areia. O pai cavava fundo até o frescor do trono que a criança ocuparia. Fez um muro, um castelo.

A experiência parecia nova. A cada novo movimento, um sorriso e o apoio dos pais. A menina, agora sentada na areia sobre uma grande toalha vermelha, balançava-se de alegria. Os pés ficaram de fora para receber baldes e baldes daquela água densa e gelada. Isso, depois de a mãe lhe fazer provar com uma gota o gosto salgado do diferente. O pai ainda tentou demover a mãe de tal ideia. Afinal, poderia lhe fazer mal. Mas, como viver é correr riscos, a mãe o convenceu de que a aventura valeria a pena para que a menina pudesse ter pleno conhecimento do mar. Depois, ela aprenderia sobre picolé de chocolate.

Assim foi. Jogaram frescobol, nadaram, comeram queijo coalho no espeto, conversaram e se lambuzaram de sorvete, areia e alegria. E como o tempo avançava tanto quanto o sol, chegava a hora de ir pra casa e levar a festa para outro lugar. Bolsas, barraca, carrinho e carinho aos baldes deixaram na praia um vazio e em mim, uma certeza: a felicidade habita cada um de nós e desperta todos os dias com o sol.

Que o vazio deixado por 2007 seja preenchido com novos sabores, novos relacionamentos, novas paisagens e muito sol. Que o diferente habite seus dias e lhe traga muitas alegrias.

<http://bebe.bolsademulher.com/1-a-3-anos/materia/o-sol-nasce-para-todos>

Acesso em 14/10/2014 às 10:06 h

**2.3.2.3** Pode haver um **intercâmbio** de tipos, na verdade também de gêneros e mesmo espécies. Como vimos cada tipo de situação de ação social acaba por gerar uma categoria de texto que é vista como uma espécie de modelo para agir pela linguagem naquele tipo de situação. Se o falante utiliza outro, podemos dizer que há um intercâmbio e isto sempre cria um certo efeito de sentido particular.

Se em uma sala quente alguém que quer que se ligue o ar condicionado ou que se abram as janelas, portanto incitar a realização de uma situação, o que é feito apropriadamente por meio de textos injuntivos, faz uma descrição dizendo “Está quente aqui, não?” tem-se um intercâmbio de tipos, pois esperava-se que essa pessoa produzisse uma ordem ou pedido (injuntivos): “Abra as janelas!” ou “Por favor, abra as janelas, pois está quente” ou ainda “Ligue o ar condicionado”. Certamente o não uso da ordem tem o efeito de marcar o produtor do texto como alguém mais gentil que faz um pedido ou ainda mais sutilmente insinua o que quer que seja feito, contando com a competência do seu interlocutor, dentro da situação específica.

Observe que no texto “Duque de Caxias” reproduzido em (05), o que se faz é uma descrição por meio de pequenos trechos narrativos da espécie não história que como mostramos em Travaglia (2007b), podem facilmente ser substituídos por uma característica dentro da descrição (veja em 05B).

(05)

### O DUQUE DE CAXIAS

Nas mais diversas aplicações de sua inteligência, soube ele permanecer o mesmo. Por mais alto que subisse, em cada degrau da sua esplêndida vida, nunca foi visto vacilar. Soube administrar, combater, governar, tudo em máxima escala, ficando sempre simples e modesto. Distinguiu-o invariavelmente a austera simplicidade de um Cincinato, mas a quem nunca o Estado permitiu voltar do triunfo para a charrua, pois não, têm sido dado férias a tão constante lidar. Por mais que barafuste a inveja, a história não aceitará, que o nome de outro algum dos nossos cidadãos se superponha ao dêste; e ao nosso compatriota passará também o cognome de Duque de Ferro, com que outro general foi saudado. Já lhe conheceis as qualidades morais e físicas. Duma sobriedade exemplar, suporta as maiores fadigas sem demonstrar cansaço. Nunca foi visto desmentir-lhe o vigor do ânimo ou a placidez do espírito, nem nos mais críticos

momentos, que a responsabilidade de um comando em chefe devia converter em séculos de ansiedade. Sempre achou tempo para Deus, para a Pátria, para os amigos, para a Humanidade. Essa estrela que lhe atribuem, acredita nela, não como os fatalistas, mas sim como predomínio da inteligência sôbre as ações, caso êsse em que a sorte, como diz Vieira, não está nas mãos dos fados, senão nas nossas. Se o acaso venturoso entra por um décimo nos grandes resultados obtidos, nove décimos são devidos ao cálculo, à inteligência, à perspicácia, à prontidão.

Monsenhor PINTO DE CAMPOS  
Fonte: OLIVEIRA (1965, p. 77)

(05B)

O Duque de Caxias é um homem constante em seu modo de ser. Firme. Faz tudo com competência, mas com simplicidade e modéstia. Austero e permanente em suas atividades. É de tal modo elevado em seu modo de ser que outro não o superará." [...] É, em qualquer momento, animado e plácido/calmo" [...]. Ele é religioso, patriota, amigo, fraterno."

Ao organizar as atividades para ensino, tendo em vista as categorias de texto e suas interrelações, deve-se trabalhar grupos de gêneros que tenham um tipo como necessariamente dominante, como a narrativa ou a argumentação, aproveitando para o rendimento didático e metodológico o trabalho com as características comuns a todos e explicitação ou não das mesmas. Dessa forma tem-se maior rendimento por se trabalhar com habilidades linguístico-discursivas comuns que tais elementos tipológicos exigem (cf. TRAVAGLIA, 2004).

### 3. Caracterização das categorias de texto<sup>16</sup>

A caracterização de uma categoria de texto se faz basicamente por cinco parâmetros: o **conteúdo temático**; a **estrutura composicional**; o **estilo**: **características linguísticas da superfície textual**; o **objetivo ou função** e as **condições de produção**.

**3.1 O conteúdo temático** refere-se ao que se pode dizer e geralmente é dito em uma categoria de texto, o que nos dá geralmente um certo tipo de informação que pode

---

<sup>16</sup> Sobre a caracterização das categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies) sugerimos também a leitura de Travaglia (2007a).

ser veiculado ou geralmente é veiculado por um tipo/subtipo, gênero ou espécie. Vejamos o conteúdo dos quatro **tipos** que são básicos na composição dos textos:

- A) Na *narração* tem-se acontecimentos ou fatos organizados em episódios os quais contêm indicação e detalhamento (geralmente por meio de descrição) de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens mais acontecimento(s) (ações, fatos ou fenômenos que ocorrem);
- B) Na *descrição* o conteúdo é sempre a localização do objeto de descrição (que é opcional), acompanhada das suas características (cores, formas, dimensões, texturas etc.) e componentes ou partes;
- C) Na *dissertação* o que importa e aparece como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre essas proposições sobretudo as de condicionalidade, causa/consequência, de oposição (ou contrajunção), as de adição (ou conjunção), de disjunção, de especificação / ampliação / exemplificação, comprovação etc.
- D) Na *injunção* tem-se sempre a indicação de algo a ser feito e/ou como ser feito.

Quando falamos de *gêneros* alguns exemplos de conteúdo temático seriam:

- A) O *convite*, a *convocação*, a *intimação*, a *notificação*, (cf. TRAVAGLIA, 2002b, p. 139, 140, 144 e 145) que têm o *objetivo* de solicitar a presença de alguém, sempre *contêm* um chamado para estar em um lugar e/ou evento (cerimônia, festa, apresentação/show, conferência, reunião etc.) para determinado fim (se divertir, se instruir, decidir coisas, cumprir determinado papel dentro de um processo legal na justiça etc.). Alguns elementos de conteúdo aparecem nos quatro gêneros, como: quem solicita a presença, quando e onde se deve comparecer e para o que:

cerimônia, festa, apresentação de alguma natureza (espetáculo, conferência etc.), curso, realizar algo etc. O chamado pode configurar uma obrigatoriedade de atendimento (convocação, notificação, intimação) ou não (convite), conforme quem o faz, mas isso tem a ver com as condições de produção. Ainda se pode observar, na caracterização, um detalhamento maior no conteúdo de alguns gêneros, na dependência de espécies. Por exemplo, no caso do **convite**, conforme o elemento para o qual se convida, se configuram espécies de convite com influência no conteúdo: convite de casamento, de aniversário, para apresentações (espetáculos, conferências etc.), cursos, eventos etc. Assim, um convite de casamento se caracteriza por indicar minimamente: quem se casa, os pais dos nubentes (opcional, mas esperável pelas regras sociais de cortesia), local e data do casamento e se haverá ou não recepção festiva após o ato religioso ou civil. Já num convite para uma apresentação deve-se colocar outro tipo de informação: o tipo da apresentação (espetáculo, conferência, outra), o conteúdo/tema/assunto, quando for o caso (palestras e cursos, por exemplo), quem faz a apresentação, se para estar presente o convidado deverá ou não pagar.

- B) Tavares (1974, p. 237 e 256) ao buscar caracterizar e distinguir a **epopeia** ou **poema épico** do **poema heroico**, usa o critério do conteúdo, dizendo que a **epopeia** é “a narração de um fato heróico grandioso e de interesse nacional” em que se “trata de ‘cantar os feitos dum povo que haja contribuído para a realização de acontecimentos que interessam à vida da humanidade’”. Às vezes se caracteriza a epopeia como um relato de uma saga nacional com heróis nacionais, fundando uma nacionalidade. Já o **poema heroico**, por sua vez, embora também de interesse nacional, trata de assunto menos importante, tais como “façanhas dum varão

notável, qualquer fato histórico ou lendário que haja impressionado a imaginação popular, embora de ordem secundária”. Portanto, o critério da distinção é o que se diz e sua importância para um povo.

No que diz respeito ao conteúdo das **espécies** podemos dar vários exemplos. Vejamos alguns:

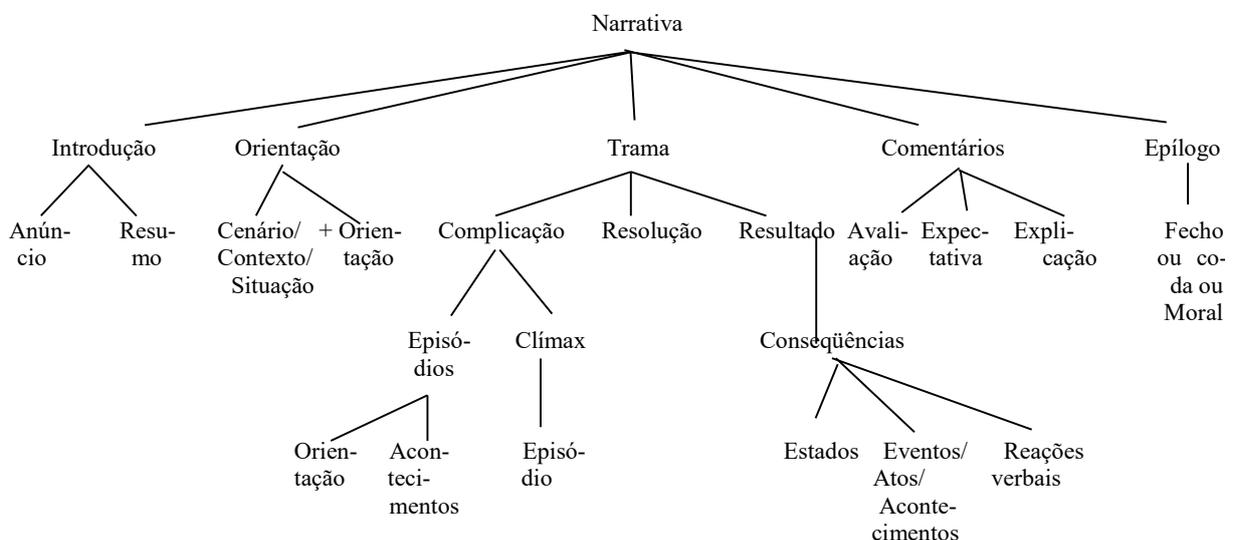
- A) A **narrativa** da espécie **história** tem como conteúdo episódios que aparecem encadeados entre si caminhando para um desfecho ou resolução e um resultado, enquanto a narrativa da espécie **não história** contém episódios que estão lado a lado no texto, mas não se encadeiam, nem conduzem a uma resolução e a um resultado;
- B) A **descrição estática** tem como conteúdo dizer como são objetos e seres, caracterizando-os, enquanto a **dinâmica** caracteriza movimentos, eventos (uma dança, uma tempestade, uma festa), dizendo como são;
- C) Quanto aos **poemas do tipo lírico**, várias de suas espécies são distinguidas pelo conteúdo, assim: a) *ditirambo* é o poema que celebra os prazeres da mesa, principalmente na hora do brinde de modo jovial e entusiástico; b) a *elegia* comporta as composições de tristeza e de luto; c) o *epitalâmio* é composição destinada a celebrar bodas e núpcias; d) os *poemas bucólicos* têm por assunto a vida do campo e apresenta duas espécies diferenciadas pela forma: o *idílio* (que é monológico) e *écloga* (que é dialogada); e) o *genetliaco* que celebra o nascimento e aniversários de nascimento.

Como se vê é o conteúdo caracterizando tipos/subtipos, gêneros e espécies.

**3.2 A estrutura composicional** vai englobar vários critérios diferentes: a superestrutura, a disposição de elementos do texto, elementos de versificação, composição dos gêneros por tipos e espécies, dimensão esperada do texto de dada categoria, se o texto é representativo, expositivo ou misto, as linguagens utilizadas no gênero, o tipo de argumento, se o texto é composto em prosa ou verso. Vejamos alguns detalhes sobre esses elementos de estrutura composicional.

**3.2.1 A superestrutura** é um dos principais elementos da estrutura composicional. Ela é constituída por categorias que podem ser obrigatórias ou facultativas, e que se organizam hierarquicamente. Assim, por exemplo, os textos do tipo narrativo da espécie história encaixam-se todos na superestrutura geral, proposta por Travaglia (1991) e apresentada no Esquema 5.

### Esquema 5



Dessas categorias as únicas obrigatórias são a “complicação” e a “resolução”. Assim, é possível fazer um texto narrativo história com apenas duas orações como em (6), mas um texto como o de (7) que ficou apenas na orientação, estará indevidamente formulado e não funcionará adequadamente na comunicação. O mesmo vale para as

superestruturas dos demais elementos tipológicos e, dessa forma, constituir a superestrutura é uma atividade de formulação textual fundamental.

(6) Eu quebrei o vaso de minha tia e dei outro para ela.

(7) Era uma vez um passarinho muito teimoso que morava em um bosque dentro da cidade. Ele tinha costume de sair do bosque e ir catar sementes no meio da rua.

Com frequência uma categoria da superestrutura é realizada por um tipo de texto. Assim, por exemplo, na superestrutura da narrativa acima, a orientação é sempre descritiva; o anúncio, o resumo, a complicação e a resolução são narrativas; de acordo com o tipo de resultado teremos descrição (estado), narração (eventos, atos, acontecimentos, algumas reações verbais) ou dissertação (as reações verbais em sua maioria); os comentários são geralmente dissertativos (avaliação e explicação) ou narrativos preditivos (expectativas); o epílogo ou conclusão será narrativo (fecho) ou dissertativo (coda e moral). Os diferentes gêneros realizam a superestrutura geral de maneiras diferentes e a maneira de realização da superestrutura pelo gênero servirá como caracterizadora do gênero.

Para o ensino, portanto, será importante, o conhecimento das superestruturas das categorias de textos, especialmente dos tipos descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo e argumentativo e também dos gêneros. Como dissemos em Travaglia (2004)

*Este tipo de conhecimento gramatical sobre a superestrutura **permitirá ao aluno controlar a composição estrutural de seu texto**: apresentou lugar, época e personagens como necessário para narrar os acontecimentos em foco? Os acontecimentos que constituíram um problema, uma complicação foram resolvidos como? Qual ou quais foram seus resultados? Precisam ser explicados de algum modo? O produtor vai ou não apresentar uma avaliação? Como se marcou o fim dos acontecimentos? Etc.*

É graças a este tipo de conhecimento sobre a categoria de texto que o professor pode fazer com que um aluno que tenha produzido

um texto como o de (7)<sup>17</sup> perceba que não fez uma história, mas que ficou apenas na apresentação dos elementos de tempo e lugar em que ocorre a história e do personagem participante (orientação). Portanto que não produziu o texto do tipo solicitado pelo professor [...] (TRAVAGLIA, 2004).

A não observação desses aspectos na formulação textual gera textos com problemas.

Alguns tipos, gêneros ou espécies incluem *outros aspectos na superestrutura* vista. Assim alguns gêneros narrativos da espécie história, incluem personagens típicos ou prototípicos e outros elementos: a) *contos de fadas*: reis e rainhas, príncipes e princesas, fadas, bruxas, objetos e animais mágicos ou fantásticos; b) *piadas*: o português e a loira burros, o judeu e o árabe avarentos, o papagaio e o mineiro espertos, o genro e sogra que se odeiam etc.); c) *romances* da espécie *de ficção científica* normalmente incluem aparelhos e recursos de alta tecnologia, descobertas científicas ainda não existentes no mundo real, seres alienígenas, geralmente episódios com ocorrência no futuro; d) *romances policiais* trazem sempre as figuras dos policiais, detetives, investigadores criminosos e vítimas.

### 3.2.2 Outros elementos da estrutura composicional

**3.2.2.1** Pode-se observar se há **disposição especial de elementos do texto**, como é o caso das letras iniciais dos versos no acróstico; das palavras em poemas figurativos ou de elementos em linguagem verbal ou não verbal que entram na composição do gênero etc.

**3.2.2.2 Elementos de versificação** tais como: a) número de versos e tipos de verso quanto ao número de sílabas métricas e o ritmo: heroico, alexandrino, sáfico, redondilha maior, redondilha menor, octossílabo etc.; b) número de estrofes e tipo de

---

<sup>17</sup> No original era exemplo (2). Mudamos para adequar ao exemplo apresentado neste texto que é diferente do de Travaglia (2004).

estrofe quanto ao número de versos: dístico, quadra/quarteto, quintilha, oitavas etc.; c) esquemas de rimas: emparelhadas, alternadas, continuadas etc.; d) tipos de rima: consoante, toante, interna etc. Quando seu uso for obrigatório ou altamente frequente na categoria de texto, seriam incluídas entre os elementos caracterizadores dentro do parâmetro da estrutura composicional. Alguns exemplos podem deixar claro do que se fala aqui: a) **balada**: poema composto de três oitavas e uma quadra final, às vezes substituída por uma quintilha, que é o ofertório, versos octossílabos, três rimas cruzadas ou variáveis; b) **soneto**: composição de quatorze versos, distribuídos em duas quadras e dois tercetos, sendo o último verso chamado de “chave de ouro” por conter a essência do poema; c) **haicai**: poema de forma fixa, estrofes de três versos com um total de dezessete sílabas métricas assim distribuídas: primeiro verso - cinco sílabas; segundo verso - sete sílabas; terceiro verso - cinco sílabas.

**3.2.2.3 A composição dos gêneros por tipos e espécies.** Aqui são importantes os tipos e espécies que compõem os gêneros e a forma como eles se inter-relacionam: em conjugação, em cruzamento ou fusão ou em intercâmbio; se o tipo tem que aparecer obrigatoriamente no gênero, isto é, ser necessário ou não na composição do gênero e se algum dos tipos presentes é dominante ou não (no Quadro 1 foram apresentados exemplos de gêneros em que um tipo aparece obrigatoriamente e como dominante) e ainda se há tipos relacionados com categorias da superestrutura como exemplificado em 3.2.1.

**3.2.2.4 Dimensão,** ou seja, o tamanho médio dos textos de um dado gênero. Embora nunca se possa estabelecer e nunca se estabeleça um tamanho exato para um gênero há um padrão esperado de dimensão. Vejamos alguns exemplos: a) Uma *epopeia* (como “Os Lusíadas” de Camões) é sempre muito maior que um “*poema heroico*” (como o “Uruguai” de José Basílio da Gama, “Caramuru” de S. Rita Durão, “I-Juca Pirama” de Gonçalves Dias, “Navio Negreiro” de Castro Alves, “O Caçador de

Esmeraldas” de Olavo Bilac, “Juca Mulato” de Menotti del Picchia<sup>18</sup>); b) Sempre se espera que um *romance* seja muito maior que um *conto*; c) uma *piada* é sempre constituída de um ou poucos episódios caracterizando-se por ser uma narrativa bem curta; d) são também narrativas curtas os *apólogos*, *fábulas* e *parábolas* que, geralmente, são menores que um conto (não considerando os chamados minicontos); e) nas programações de cinema os textos do gênero *resumo de filme* são bem curtos, do mesmo modo que os *classificados*; f) o *brinde* é um tipo de discurso oral sempre muito breve.

**3.2.2.5 Se o texto é representativo, expositivo ou misto.** Na composição **representativa** a forma essencial parece ser o diálogo e no **expositivo** o monólogo, mas não é só isto que caracteriza um texto como expositivo ou representativo. Na verdade o **representativo**, como o nome diz, faz com que o receptor do texto tenha diante de si uma reprodução de determinada situação, enquanto no expositivo tem-se um relato ou um comentário da situação. Portanto, a composição representativa se manifesta como uma reprodução de uma situação, como se o receptor do texto presenciasse o transcorrer dos fatos. Assim, por exemplo, temos: a) os **gêneros teatrais**, compostos pelo tipo dramático (comédia, tragédia, drama, farsa, auto, esquete etc.) são quase todos representativos (talvez os monólogos não o sejam) em oposição aos **gêneros narrativos** que não são cruzados ou fundidos com o dramático (ver Quadro 1), que são basicamente expositivos, podendo ter trechos representativos (romance, conto, novela, piada etc.); b) outros gêneros essencialmente representativos são as histórias em quadrinhos, as tiras, os filmes, as óperas entre outros, que se caracterizam por ser compostos também por mais de uma linguagem (ver 3.2.2.6); c) os **gêneros dissertativos** (ver Quadro 1) parecem ser essencialmente expositivos.

**3.2.2.6 Linguagens utilizadas no gênero.** A(s) linguagem(ns) que entra(m) na composição do gênero é um outro critério da estrutura composicional importante para

---

<sup>18</sup> A classificação destes textos como poemas heroicos é tomada a Tavares (1974, p. 259 a 265)

a caracterização dessas categorias de texto. Há muitos gêneros dos que já citamos que são compostos exclusivamente pela língua, sobretudo quando escritos, mas há gêneros em que a presença de várias linguagens é caracterizadora dos mesmos: a) *as histórias em quadrinhos* e *as tiras* são compostas pela linguagem verbal (língua), geralmente dialogada, e pelas imagens em desenhos que além de apresentarem personagens e cenários, contextos de ação, representam outras formas de linguagem utilizadas na interação face a face como gestos e expressões fisionômicas. Em alguns casos esses gêneros lançam mão também das cores para sugestão, por exemplo, de atmosferas, sentimentos, estados de espírito; b) os *filmes* e *novelas de televisão* utilizam uma grande número de linguagens: língua, gestos, expressões fisionômicas, imagens (em desenho ou fotografia), música, luz e suas variações, cores e, menos sistematicamente, arquitetura, escultura, dança e determinados sons que evocam elementos psicológicos ou onomatopeizam sons e ruídos da realidade representada ; c) os *textos publicitários* podem usar linguagens diversas (a língua; as imagens como desenhos, fotos; todas as linguagens usadas nos filmes, quando são em vídeo), contudo não há uma obrigatoriedade de nenhuma linguagem daí podermos hipotetizar que as linguagens utilizadas pela publicidade não são caracterizadoras das mesmas. Isto pode ser o caso para outras categorias de texto; d) a linguagem básica das *notícias* e *reportagens*, sejam impressas, sejam nos telejornais e outras formas de transmissão possíveis, é a língua. As outras formas de linguagem (imagem: desenhos e fotos, música, sons, cores, gestos, expressões fisionômicas, infográficos, gráficos etc.) parecem ter um papel de apoio, ilustração, esclarecimento, complementação etc.;

**3.2.2.7 O tipo de argumento utilizado** pode ser caracterizador de gêneros necessariamente argumentativos ao lado de outros elementos relacionados à argumentação, e que caracterizam o gênero, seja em oposição a outro ou não. O que nos mostram algumas pesquisas como a de Arantes (2006), que evidencia as

seguintes correlações e diferenças entre fábulas, parábolas e apólogos: nos *apólogos* o tipo de argumento mais usado é a comparação (95%, sendo 80% de comparação em si e 15% de argumento do sacrifício, para ela um tipo de comparação); nas *fábulas* a argumentação é feita principalmente com argumentos pelo exemplo (73,3%) e pragmáticos que têm a ver com a consequência (26,7%) e ainda os argumentos de autoridade (10%) e nas *parábolas* a argumentação usa sobretudo, argumentos pela analogia (56,7%), pelo exemplo (10%) pela comparação, justiça e reciprocidade (6,7% cada)<sup>19</sup>. Essa autora ainda observou outras diferenças relativas a como a argumentação é feita nesses três gêneros com referência a acordos ou pontos de partida da argumentação e ao auditório. Esses elementos são importantes para distinguir esses gêneros tão próximos em sua função ou objetivo sociocomunicativo e em sua constituição por tipos. Também Parreira (2006, p. 144 a 152), estudando o uso de operadores argumentativos no gênero jornalístico **editorial**, observa que os tipos de argumento mais usados pelos editoriais são os argumentos pragmáticos (51%), os por ilustração (25,3%), os por compatibilidade/ incompatibilidade (11,7%) e por definição (6,8%) (cf. PARREIRA, 2006, p. 150, tabela 11) que juntos são responsáveis pela quase totalidade dos argumentos usados nesse gênero (94,89%), ficando apenas 5,11% para todos os outros tipos de argumentos (p. 151, 152). Por outro lado Parreira (2006) registra que 80,5% dos argumentos de um editorial são “argumentos fundamentados na estrutura do real” e 19,5% são “argumentos quase-lógicos”. Esses dados têm um reflexo na superfície textual quanto aos operadores argumentativos mais usados no editorial, o que relatamos adiante, ao falar das características da superfície textual.

---

<sup>19</sup> Arantes (2006) registra outros tipos de argumento para cada gênero, mas que aparecem em porcentagem bem menor. As porcentagens às vezes ultrapassam 100% por causa do modo de computar os tipos de argumentos em cada gênero.

**3.2.2.8 Prosa ou verso.** A categoria de texto ser em prosa ou em verso, é uma questão de espécie por ser definido apenas pela forma. Alguns exemplos seriam: a) categorias como epopeia, poema heroico, poemas líricos em geral que se caracterizam por ser em verso; b) já categorias como romance, conto, ata, atestado, editorial, artigo científico etc. se caracterizam por ser em prosa.

Algumas categorias tiveram uma forma e passaram a ser feitas em outra no correr da história. É o caso das fábulas, inicialmente apenas em verso e que depois passaram a ser em prosa e a ter versões em prosa de textos outrora em verso.

Este é um critério que serve para distinguir grandes grupos de categorias, todavia ficamos em dúvida se ele se inclui no parâmetro da estrutura composicional ou no das características da superfície linguística. Em princípio parece-nos ser um critério de estrutura composicional com consequências gerais na superfície linguística, mas permanece a questão.

Evidentemente, pode haver outros critérios relacionados à estrutura composicional.

**3.3 O estilo: características linguísticas da superfície textual** que trata dos elementos composicionais de formulação da sequência linguística são o terceiro parâmetro de caracterização das categoriais de texto.

Esse item da caracterização é importante para o ensino de língua com base nas categorias de textos, principalmente os tipos/subtipos e gêneros porque vai nos dar as características linguísticas que são dependentes da categoria de texto e permite o trabalho gramatical nos planos fonológico, morfológico, sintático, pragmático e nos níveis lexical e frasal, além dos elementos do plano textual. A seguir apresentamos a título de exemplo alguns fatos da superfície linguística relativos a algumas categorias de texto.

**3.3.1** – Aqui apresentamos algumas características linguísticas de descrição, dissertação, injunção e narração, relativas ao verbo, segundo resumo feito em Travaglia (2002), da pesquisa de Travaglia (1991), sobre o funcionamento textual-discursivo do verbo no Português do Brasil. Observa-se que o uso dos tipos de verbos e situações por eles indicadas e das formas e categorias verbais tem a ver com os quatro tipos de textos que consideramos básicos na composição dos gêneros. Assim Travaglia (1991, 2002) registra, entre outros, os seguintes fatos:

- 1) nos textos *descritivos*, ao contrário do que geralmente se diz, predominam os verbos dinâmicos<sup>20</sup>. Já os estáticos aparecem muito na descrição estática, mas eles não são a maioria: mais ou menos 50%. Na descrição estática são comuns os verbos de ligação, o que com frequência leva a um alto número de frases nominais, que aparecem também sem verbo. Os textos descritivos só são possíveis com o aspecto imperfectivo. Por ser um tipo de texto do conhecer o predomínio quase total é da modalidade epistêmica da certeza. Às vezes aparece a possibilidade (menos de 1%). A hipótese de Travaglia (1991, p. 261) é “de que o tempo<sup>21</sup> para a descrição será dado sempre pela relação entre o tempo referencial e o da enunciação<sup>22</sup>, portanto o que se observa é o seguinte: a) passado para as descrições passadas” (estáticas e dinâmicas, narradoras e comentadoras) (observou-se ocorrência de 100%); b) “onitemporal para as descrições presentes de comentário” (estáticas ou dinâmicas) (observou-se ocorrência de 100%); c) “presente para as descrições presentes de narração” e d) “futuro para as narrações futuras”;

---

<sup>20</sup> Utiliza-se aqui a classificação de verbos proposta por Travaglia (1991, capítulo 3). Verbo dinâmico é aquele em que o processo expresso apresenta diferença entre duas fases distintas do processo.

<sup>21</sup> Entenda-se aqui a categoria de tempo e não as formas verbais. Para Travaglia (1991) o verbo no Português faz as seguintes marcações temporais: passado, passado até o presente, presente, presente para o futuro, futuro, onitemporal; além, é claro, da ausência de marcação temporal.

<sup>22</sup> Travaglia (1991, capítulo 5) propõe e distingue três tipos de tempos envolvidos na formulação dos textos: o referencial, o do texto e o da enunciação.

- 2) nos textos *dissertativos* aparecem todos os tipos de verbos (dinâmicos, estáticos e gramaticais) e são os textos com maior porcentagem de verbos gramaticais, sobretudo os auxiliares modais das mais diferentes modalidades, os ordenadores textuais, as expressões e os verbos de relevância. Estes seriam caracterizadores dos textos dissertativos. Os textos dissertativos só podem ser formulados com os aspectos imperfectivo, começado, cursivo e os de duração ilimitada (indeterminado e habitual), já que pretendem apresentar fatos como válidos para todos os tempos. Como a dissertação é um texto do conhecer conceitual, é o tipo de texto com o maior número de modalidades presentes, mas predominam as modalidades da certeza (cerca de 84%), da possibilidade (cerca de 10%) e da probabilidade (aproximadamente 4%). Ainda aparecem obrigatoriedade, permissibilidade, necessidade e volição (todas com menos de 1% e colocando a obrigação, a permissão, a necessidade e o desejo como objeto de análise); Aparecem todos os tempos verbais (categoria), mas a predominância é do onitemporal (por volta de 68%) ou do tempo não marcado (22%), seguidos do futuro (4%), do presente (3%), e do passado até o presente (1,5% - esse tempo é característico da dissertação). Entende-se a predominância do onitemporal e do não marcado, tendo em vista as propriedades da dissertação de apresentar ideias vistas como válidas para todos os tempos, o conhecer abstraído do tempo.
- 3) os textos *injuntivos* são constituídos essencialmente de verbos dinâmicos (ações). É comum, no discurso indireto, verbos enunciativos, ligados à condição do produtor do texto de incitador e do receptor de potencial executor das ações: mandar, ordenar, determinar, pedir, suplicar, sugerir, recomendar etc. Os textos injuntivos são marcados pela não atualização do aspecto e só são possíveis com as modalidades imperativas (obrigação, permissão, ordem, proibição, prescrição) e com a volição e que são características dos textos

- injuntivos, daí aparecerem auxiliares modais de modalidades imperativas, sobretudo obrigação e prescrição. O tempo característico é o futuro independentemente da forma verbal (100% dos verbos com tempo atualizado).
- 4) Os textos *narrativos* são constituídos essencialmente por verbos dinâmicos (ações, fatos, fenômenos, transformativos) e os verbos gramaticais predominantes são os marcadores temporais e os auxiliares aspectuais, o que é coerente com a propriedade dada pela perspectiva de inserção no tempo e também os auxiliares semânticos (que dão detalhes ou nuances dos fatos narrados). Aparecem verbos enunciativos de contar e assistir, já que o produtor é o contador e o receptor é o assistente dos episódios: presenciar, assistir, ver (tudo/o que acontecer/suceder/ocorrer), contar, relatar, narrar, falar/dizer (tudo/o que acontecer/suceder/ocorrer). Narrações só são possíveis com o aspecto perfectivo que caracteriza a narração. Dos aspectos de duração os mais característicos da narração são o durativo, o iterativo e o pontual. As modalidades características desse tipo de texto são a certeza e a probabilidade, uma vez que são os textos que dão a conhecer os acontecimentos. Também para a narração o tempo atualizado depende da relação entre o tempo referencial e o da enunciação: a) presente na narração presente (cerca de 86% dos verbos com tempo atualizado) em que o passado aparece com função retrospectiva; b) passado na narração passada (em torno de 98% dos verbos com tempo atualizado). Na narrativa passada o presente aparece com função de relevo, geralmente emocional; c) futuro nas narrações futuras que são mais raras.

3.3.2 Outro exemplo, fora dos elementos do verbo, é o fato de que nos **textos narrativos** (em que a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer é a do fazer ou acontecer inserido no **tempo**) a formulação linguística vai exigir o uso de recursos da língua para marcação de tempo, daí a presença maior em textos narrativos

de recursos da língua marcadores de tempo, pois, além da marcação de tempo feita pelos verbos, observa-se o uso muito frequente nesse tipo de texto de recursos tais como: a) expressões: era uma vez; b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003; c) conectores de valor temporal (conjunções, iniciando orações adverbiais temporais: “quando havia fadas e bruxas andando pela Terra”, “enquanto ela não se arrependeu”, “quando chegar o verão”; preposições ou locuções prepositivas — após, antes de, depois de etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então; d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, às 15 horas; e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório etc.), entre outros; f) tempos verbais: passado, presente, futuro etc.; g) etc.

É interessante observar que **alguns desses recursos são mais usados para certos tipos de narrativas**. Assim, por exemplo, as narrativas ficcionais como contos de fadas, geralmente se inserem num tempo pouco específico (Era uma vez, há muito tempo atrás, quando havia fadas e bruxas andando pela Terra), já as narrativas nas notícias costumam ter indicações temporais mais precisas, com datas, por exemplo. Outras formas de narrativa parecem que apresentam uma inserção no tempo dada apenas pelo tempo verbal como algo passado (veja, por exemplo, piadas, fábulas, apólogos, parábolas) ou futuro (como no caso das profecias e previsões).

**3.3.3 Na verdade o uso de conectores e de tipos de relações entre cláusulas** tem se revelado ligado ao tipo de texto: a) nos **descritivos** predominam os conectores de conjunção, somando as características que formam o “quadro” resultante da descrição e aparecem também os de contração, permitindo a oposição de características para o mesmo fim; b) nos **dissertativos**, como importam as relações entre ideias constituintes do conhecer, aparecem conectores para os mais diferentes tipos de

relações: conjunção, contração ou oposição, disjunção ou alternância, causa / consequência (explicativas, justificativas, causais, condicionais, finais, consecutivas, conclusivas), comparação (comparativas, conformativas), comprovação, especificação (incluindo a exemplificação) entre outras; c) na **narração** já falamos da importância dos conectores para marcar as relações temporais; d) na **injunção** são importantes os conectores de sequenciamento de ações (em textos injuntivos que ensinam a fazer e como fazer com diversos passos) e de justificativa (para justificar o incitamento feito para determinada ação).

**3.4 O objetivo e a função sociocomunicativa** são o quarto parâmetro de caracterização das categorias de texto. É comum o objetivo ou função sociocomunicativa aparecer como um ato ou macro-ato de fala. Para exemplos, ver os objetivos de descrição, dissertação, injunção e narração no Quadro 2 e os objetivos de alguns gêneros no Quadro 4.

Quadro 4.

	<b>Grupos de gêneros</b>	<b>Função básica comum</b>
01	Aviso, comunicado, edital, informação, informe, participação, citação	Dar conhecimento de algo a alguém
02	Acórdão, acordo, convênio, contrato, convenção	Estabelecer concordância
03	Petição, memorial, requerimento, abaixo assinado, requisição, solicitação	Pedir, solicitar
04	Alvará, autorização, liberação	Permitir
05	Atestado, certidão, certificado, declaração	Dar fé da verdade de algo
06	Ordem de serviço, decisão, resolução	Decidir, resolver
07	Convite, convocação, notificação, intimação	Solicitar a presença
08	Nota promissória, termo de compromisso, voto (religioso)	Prometer
09	Decreto, decreto-lei, lei, resolução	Decretar ou estabelecer normas
10	Mandado, interpelação	Determinar a realização de algo
11	Averbação, apostila	Acrescentar elementos a um documento, declarando, corrigindo, ratificando

(TRAVAGLIA, 2002b, p. 152).

Pimenta (2007) define os objetivos/funções de um grande número de gêneros forenses, como: a) *ordem de serviço*, a “função sócio-comunicativa deste gênero textual é detalhar o que o investigador deve fazer” (PIMENTA, 2007, p. 90). É um gênero produzido pelo delegado de polícia e dirigido a investigadores policiais; b) a *denúncia* é um gênero produzido pelo Ministério Público, dirigido ao Juiz de Direito, com o objetivo de solicitar ao juiz (petição) que leve a julgamento dada pessoa por crimes relatados e qualificados no gênero (PIMENTA, 2007, p. 110); c) a *citação* é um gênero produzido pelo Juiz de Direito cuja “função sócio-comunicativa é citar somente o réu ou acusado para comparecer em juízo e apresentar defesa” (PIMENTA, 2007, p. 110); d) a *defesa prévia* é um “gênero textual redigido pelo defensor do acusado com a função sócio-comunicativa de negar os atos imputados ao réu e narrar os fatos segundo a defesa, neste momento, o réu pode inclusive negar todo seu depoimento contido no IP<sup>23</sup>” (PIMENTA, 2007, p. 113); e) *apelação* que é um gênero textual que pode ser redigido tanto pela acusação quanto pela defesa e cujo objetivo/função é interpor recurso contra sentença proferida em primeira instância solicitando a uma instância imediatamente superior a reforma total ou parcial dessa sentença (cf. PIMENTA, 2007, p. 132) e f) o *ofício* que é um gênero “redigido pelo escrivão da secretaria da vara criminal ao Instituto de Identificação e Estatística” com o objetivo de “comunicar sobre a remessa dos autos ao juiz competente” (PIMENTA, 2007, p. 145).

**3.5** O quinto parâmetro de caracterização das categorias de texto são as **condições de produção** que incluem quem produz, para quem, quando, onde (geralmente um quadro institucional), o suporte etc.

**3.5.1 Quem produz** a categoria de texto nos quadros de uma comunidade discursiva ou esfera de ação social. Ao falar dos objetivos de gêneros jurídicos definidos por Pimenta (2007), no final do item 3.4, explicitamos alguns produtores

---

<sup>23</sup> IP = inquérito policial.

institucionalmente autorizados no quadro forense. Outro exemplo é o dos gêneros do grupo 5 do Quadro 4 em que temos o *atestado* que deve ser produzido por pessoa com habilitação profissional (atestado médico) ou cargo que lhe dá sustentação para atestar (atestado de bons antecedentes); a *certidão* que sempre é produzida por um tabelião ou funcionário público, já que ela é sempre a transcrição de registros públicos; o *certificado* sempre emitido por uma autoridade de alguma instituição e finalmente a *declaração* que pode ser produzida por qualquer pessoa na condição de cidadão que se responsabiliza perante a lei e/ou instituições pelo que foi declarado. O texto do batismo (um gênero) só é aceito como um ato de fala válido se feito por um sacerdote ou um cristão, conforme as circunstâncias; do mesmo modo o casamento tem que ser produzido por um sacerdote ou juiz. Por vezes temos gêneros que se distinguem exclusivamente pelo produtor, como a *queixa crime* (delegado) e a *denúncia* (pelo promotor). O critério de “**quem produz**” inclui tanto o *indivíduo* (geralmente *ocupando um lugar social*) como a *comunidade discursiva* (SWALES, 1990), ou esfera de ação social (BAKHTIN, 1992), ou formações sociais (BRONCKART, 2003) ou domínio discursivo (MARCUSCHI, 2002 e 2008).

**3.5.2** Podemos considerar o **suporte** como parte das condições de produção. O **suporte** é definido de modo geral como o espaço-objeto que porta o texto, em que o texto ganha materialidade — “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 3 e 2008, p. 174) e também o que se chama de **serviço**. Araújo (2006), contudo, como Marcuschi, alerta que nem sempre essa relação é tranquila, pois verificamos casos em que ocorre o contrário: o suporte é determinante para distinguir o gênero. Exemplificando, tomemos o texto de (8):

(8) Paulo,

Parabéns! Você passou no vestibular!

Um abraço!

Sua mãe, Maria.

Esse texto, se for escrito em um pequeno pedaço de papel e colocado por Maria sobre a mesa da sala, para que Paulo, ao chegar de uma viagem tenha contato com o fato exposto, tal texto é um *bilhete*. Se Paulo estiver trabalhando, chegar em casa “correndo” para apenas tomar um banho e ir à Faculdade [...], ao ouvir na secretária eletrônica esse texto<sup>24</sup>, ele muda para um *recado*. Se Paulo fizer uma viagem de negócios, e no local em que estiver, abrir sua caixa de mensagens na internet, e deparar com esse texto, ele terá um e-mail, contendo um *comunicado*. Em outra situação, se Paulo tiver feito um vestibular em uma cidade distante onde sua mãe mora, e caso Paulo não possuísse telefone, sendo que o resultado lhe será informado por sua mãe que lhe enviará um *telegrama* com esse texto, temos assim um novo gênero. Podemos perceber que em todos os gêneros, o conteúdo não mudou, teve o mesmo fim, no entanto, o que determinou a caracterização do gênero<sup>25</sup> — *bilhete, recado, comunicado, telegrama* — foi exatamente o suporte, ou seja, o gênero acabou por ser identificado graças a sua relação com o suporte” (ARAÚJO, 2006, p. 39).

#### 4. A realização do trabalho em sala de aula

Como se pode depreender do que foi dito até aqui, o trabalho com as categorias de texto em sala de aula exige a existência e o conhecimento pelo professor de um referencial teórico organizado e coerente, que permite a organização das atividades de sala de aula da maneira mais econômica e rentável possível, uma vez que há muito para trabalhar e o tempo disponível em termos de aulas não é muito grande. Para esse fim é preciso atenção para alguns aspectos.

---

<sup>24</sup> O autor escreveu “ouvir na secretária eletrônica esse fato”. Trocamos “fato” por “texto”, por acharmos mais adequado ao que estamos defendendo.

<sup>25</sup> Não consideramos todos como gêneros, pois alguns (bilhete e telegrama por exemplo) são espécies do gênero correspondência, mas no ensino para os alunos pode-se tratar tudo como gênero.

**4.1** Esquemáticamente podemos dizer que a **“categoria de texto”** **sobredetermina ou determina**, basicamente, **os seguintes aspectos na formulação de um texto**, que depois deverão ser trabalhados na compreensão:

- 1) a *seleção de informações* de uma dada natureza para constituir o texto e sua distribuição por “partes” ou “categorias” de superestrutura do tipo de texto em uso (cf. TRAVAGLIA, 1999) e pelo esquema geral de organização de tópicos e subtópicos no texto;
- 2) a constituição / formulação de uma estrutura esquemática básica, a que a Linguística Textual chama de *“superestrutura”* e que é própria da categoria de texto que se está produzindo;
- 3) *elementos composicionais de formulação da sequência linguística*, advindos da correlação entre marcas e propriedades próprias da categoria de texto em formulação e que configuram as características de superfície linguística de cada tipo de texto (cf. TRAVAGLIA, 2002, p. 30).

Advém desse fato a importância das categorias de texto para o ensino de produção e compreensão de textos e ainda para o ensino sobre os recursos da língua (conhecimento linguístico ou gramática), cujo uso está diretamente conectado à categoria de texto, embora acreditemos que haja elementos da língua cujo funcionamento não é categorias de texto dependentes.

**4.2** Como temos categorias de textos de quatro naturezas diferentes (tipos/subtipos, gêneros e espécies) e embora os tipos/subtipos sejam em número pequeno, e as espécies também sejam não muito numerosas, todos estão de acordo que os gêneros são muito numerosos em todas as culturas e sociedades. Como as orientações oficiais têm sugerido que o ensino de Língua Portuguesa se centre nos gêneros fica sempre a questão de com quais trabalhar. Nesse momento é preciso **critérios para decidir que gêneros terão tratamento prioritário e mais aprofundado na escola**. Os próprios PCNs apresentam alguns critérios que lembramos aqui, de

forma bem sucinta: a) incluir *os textos das diferentes disciplinas*; b) *não esquecer os gêneros orais* e, portanto, a escola deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais; c) *priorizar os textos que caracterizam os usos públicos* da linguagem; d) *“levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos”* e lembrar que as *“pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam”* (PCN, 1998, p. 53). O que nos leva a inferir que o elenco de gêneros a serem trabalhados para a compreensão será mais amplo que o elenco daqueles cuja produção será objeto de ensino/aprendizagem; e) selecionar os *textos que por suas características e usos, “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”* (PCN, 1998, p. 24).

Os PCN, além de apresentar esses critérios para seleção dos gêneros a serem trabalhados, apresentam, como sugestão e pontuando que não são exaustivas, listas de gêneros a serem trabalhados dizendo que o bom senso do professor determinará o que é mais ou só para compreensão. Cremos que nesse caso estão gêneros como mitos e lendas, trava-línguas, parlendas, cordel, verbetes de dicionário e enciclopédia, estatutos, declaração de direito, piadas, cuja capacidade de produção não é prioritária para a maioria das pessoas. Não vamos reproduzir tais listagens, pois elas estão disponíveis para quem quiser consultá-las.

Em Travaglia (2002a), também propusemos critérios para a seleção de categorias de texto (incluindo tipos/subtipos, gêneros e espécies) a serem trabalhados no ensino e, mesmo conscientes de que qualquer listagem dessa natureza é sempre limitada e limitante, propusemos uma listagem de categorias de texto, sem distribuição por séries, como ponto de partida para a reflexão do professor e para ajudá-lo na estruturação de seu trabalho. Naquele momento propusemos como fundamentais dois critérios: a) trabalhar com tipos que sejam fundamentais para a composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não

de todas, da maioria das outras categorias de textos, especialmente dos gêneros; b) a utilização que o aluno terá que fazer de cada categoria em sua vida, de um modo geral, o que reforça o primeiro fator de escolha. (cf. TRAVAGLIA, 2002a, p. 211)

Considerando o que dizem os PCN e o que observamos em nossa experiência, ensaiamos aqui uma organização de todos esses critérios, acreditando que o professor deve nortear sua escolha dos gêneros, cuja produção e compreensão vão trabalhar em sala de aula nos Ensinos Fundamental e Médio, pelos seguintes parâmetros:

- 1) *Trabalhar tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos, dando a eles importância igual.* Nesse caso não se pode esquecer que os gêneros escritos são em maior número e que os alunos têm menor intimidade com os gêneros escritos e, portanto, estes exigem um trabalho mais detido para levar ao seu domínio. Todavia, alguns gêneros orais, como entrevista, debate (de opinião e deliberativo), exposição, palestra, dramatização e representação teatral, seminário<sup>26</sup>, apesar de não serem muito utilizados nas relações sociais do dia-a-dia, terão que ser trabalhados, tanto quanto os escritos.
- 2) *A utilização que o aluno necessariamente fará de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão, ou seja, os gêneros que qualquer pessoa utiliza em sua vida.* Os gêneros que cada um terá de usar em função da profissão que venha a exercer ou de atividades menos comuns às pessoas em geral, deverão ser objeto de trabalho específico com os grupos que se utilizarão deles. Por exemplo, já identificamos mais de uma centena de gêneros forenses (da comunidade jurídica), presentes em processos. Obviamente somente aqueles que forem ser advogados, promotores, juízes, etc. precisarão dominar a produção desses gêneros. Já a compreensão poderá ser necessária eventualmente para os cidadãos que não exerçam essa profissão, mas sua baixa frequência parece indicar que eles não precisam necessariamente ser trabalhados, inclusive tendo em vista o critério seguinte.

---

<sup>26</sup> Para muitos o seminário é um gênero, para outros é uma atividade. Estamos com o segundo grupo.

- 3) *Trabalhar com os gêneros de ocorrência mais frequente e/ou constante na vida das pessoas.* Esse critério levará com certeza ao trabalho com os gêneros utilizados na escola<sup>27</sup> tais como: verbetes de dicionários e enciclopédias; textos didáticos em geral de qualquer área do conhecimento, construídos quase sempre com o tipo dissertativo do subtipo expositivo, que é exatamente a categoria de texto do conhecer abstraído de tempo e espaço; textos de divulgação científica. Aqui vai entrar também a questão de que sempre se vai trabalhar mais gêneros na compreensão (ouvir, ler) do que na produção (falar, escrever). Esse critério nos coloca no impasse entre questionar a validade da presença de alguns gêneros na listagem dos PCN, quando incluem na produção de textos gêneros de produção pouco frequente como: palestras, canção, textos dramáticos, verbetes de enciclopédia, contos e mesmo notícias (cf. listagem para o 3º e 4º ciclos – PCN, 1998, p. 57) ou admitir que esses gêneros são importantes apesar de pouco usados, em função de outro(s) critério(s), como o de 5 abaixo.
- 4) *Trabalhar com textos tanto de uso privado quanto com os de uso público, observados os demais critérios.* Como visto, os PCN recomendam priorizar os gêneros de uso público, mas isto fica difícil de aceitar como um critério realmente válido, se considera a vida das pessoas em geral. Além disso, nem sempre é fácil decidir se um gênero é de uso público ou privado. Por exemplo, cartas, convites, bilhetes são públicos ou privados? Na verdade, os únicos gêneros inequivocamente de uso privado parecem ser o diário pessoal, notas pessoais, lista de compras. Dessa forma torna-se difícil operacionalizar tal prioridade, já que praticamente todos os gêneros são de uso público;
- 5) Tendo em vista a plena participação na sociedade letrada, deve-se optar por textos de gêneros que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (PCN, 1998, p. 24). Esse critério se opõe a critérios

---

<sup>27</sup> Cf. critério dos PCN, especificado anteriormente.

de frequência (como 3) e de necessidade de uso (como 2), mas não os invalida. Apenas faz com que se considere, para o trabalho de ensino-aprendizagem, gêneros que são importantes para participar efetivamente da sociedade letrada tais como artigos científicos ou de divulgação científica, textos de crítica (de exposições, filmes, espetáculos, obras literárias ou não), polêmicas, obras literárias (romances, contos, novelas, crônicas, epopeias, poemas, etc.), exatamente porque esses gêneros trabalham respectivamente a reflexão, o pensamento mais elaborado e abstrato e a fruição estética.

- 6) Ao trabalhar com tipos, que são as categorias que compõem os gêneros, *trabalhar com tipos* que em nossa pesquisa chamamos de *fundamentais* porque entram na composição de quaisquer outros textos, *isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros*. Como já pontuamos anteriormente, nossa pesquisa revelou até agora que, para a produção (e também para a compreensão), os tipos fundamentais, em ordem de importância, seriam: a) descrição, dissertação, injunção e narração; b) argumentativo *stricto sensu*; c) preditivo. Mas, por exemplo, a distinção entre textos do mundo narrado e do mundo comentado é importante para entender tanto ao produzir quanto ao compreender a diferença entre uma descrição que se faz/fez, usando o presente do indicativo de outra que utiliza o pretérito imperfeito do indicativo, já que, na primeira, o produtor se compromete com o que diz (texto do mundo comentado) e pode ser cobrado por isto e na segunda não (texto do mundo narrado). Como vimos, os gêneros que necessariamente têm dado tipo como dominante, permitem a organização de agrupamentos de gêneros que, por sua proximidade, desenvolvem habilidades e competências linguístico-discursivas que lhes são comuns e isto é importante para a organização do ensino e a decisão sobre com que categorias de texto trabalhar.

Percebe-se, portanto, que os critérios não são absolutos, mas devem ser aplicados para a seleção de gêneros a trabalhar de maneira conjugada, relativa e

relativizada no jogo de importância e pertinência para a preparação dos alunos para a vida em uma sociedade letrada. Por isto, qualquer listagem, por mais pensada que seja em função de critérios diversos, sempre será incompleta e questionável em determinados aspectos. Não vamos, por isso, apresentar aqui qualquer listagem de gêneros a ser trabalhada. Acaba restando sempre uma parte para o bom senso do professor em sua atuação organizadora e mediadora do ensino-aprendizagem.

Nossa sugestão final nesse aspecto é que tenhamos em mente que os tipos que chamamos de fundamentais para a composição dos gêneros, representam habilidades linguístico-discursivas básicas que todo falante deve dominar. Assim, pode-se organizar o trabalho em sala de aula, usando gêneros diversos que tenham um mesmo tipo como necessário e dominante, pois todos eles estarão desenvolvendo habilidades linguístico-discursivas básicas que depois o aluno vai usar para compor qualquer gênero que venha a ter necessidade de produzir, mas também de compreender em sua vida profissional ou não.

**4.3** Ao trabalhar com a estrutura composicional das categorias de textos (sobretudo os gêneros) e outros parâmetros de caracterização, nosso ponto de vista é que a teorização sobre as características deve ser a mínima possível. Assim, supondo que o aluno vá produzir um texto argumentativo *stricto sensu* de qualquer gênero, é preciso que ele atenda alguns passos tais como: a) estabelecer em primeiro lugar o objetivo que quer alcançar, ou seja, qual a ideia ou ação para a qual ele quer obter a adesão ou o aumento de adesão do público/auditório destinatário do texto; b) levantar que elementos (fatos, dados, depoimentos, proposições de autoridades no assunto, consequências de adesão à ideia ou ação, comparações e analogias etc.) ele pode usar como argumentos; c) propor uma organização dos argumentos que seja mais eficaz, decidindo quais apresentar primeiro e quais apresentar por último e sob que forma; d) decidir se usará estratégias para conquistar o auditório como o humor por exemplo, ou o apelo à emoção ou à razão etc. Executando essas tarefas ele deve passar à composição do texto.

Um exemplo mais concreto dessa transformação do conhecimento das características da categoria de texto em atividades/tarefas linguístico-discursivas é o que apresentamos a seguir, considerando a superestrutura do gênero “requerimento”. Suponhamos que o aluno vá aprender a fazer requerimento (uma solicitação de algo a que se tem direito por lei). Nesse caso pode-se levar o aluno a executar as seguintes tarefas que se relacionam diretamente com as partes da superestrutura do gênero: a) especifique a quem pede; b) diga quem é você (qualificação); c) especifique o que está solicitando; d) especifique por que tem o direito (qual a lei que lhe dá o direito, se esta não for amplamente conhecida para o caso em questão e as condições que você preenche de acordo com a lei); e) se necessário, diga para onde deve ir a resposta; f) faça o fecho tradicional; g) coloque local e data; h) coloque seu nome e a condição que você ocupa e que é pertinente no caso, se for necessário; i) assine acima do seu nome.

Nesses casos, mostrar modelos e chamar a atenção para características da composição da superfície linguística (estilo) também é uma atividade pertinente. Assim pode-se apresentar como exemplo um requerimento como o de (9), mostrando ao aluno inclusive a questão da disposição das partes no papel e alguns aspectos linguísticos básicos como a forma de tratamento que se usa para a pessoa a quem endereçamos o requerimento (Em 9: Exmo. e V. Exa.); o uso da expressão “vem, muito respeitosamente, *requerer/solicitar*” ou assemelhada; o uso do fecho convencionalizado “Nestes termos, / (Solicita e) Aguarda deferimento)” etc.

(9)

**[a]** Prof. Dr. José XPTO

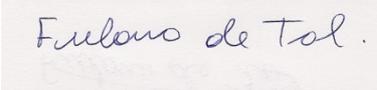
Exmo. Sr. Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais

**[b]** Fulano de Tal, brasileiro, casado, carteira de identidade MG-XX.XXX.XXX, CPF XXX.XXX.XXX/XX, MASP XXX.XXX, lotado na Escola Estadual de Uberlândia – Uberlândia – MG, **[d]** tendo sido aprovado em concurso de habilitação para o magistério de Ensino

Fundamental e Médio, conforme publicação no Diário Oficial do dia 12/11/2006, página 06, coluna 03, e tendo o título de Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, conforme atesta cópia autenticada do diploma (em anexo), [c] vem, muito respeitosamente, *requerer/solicitar* a V. Exa. sua nomeação para o referido cargo e sua lotação como efetivo na Escola Estadual de Uberlândia, com os benefícios devidos a sua qualificação.

[f] Nesses termos,  
Aguarda deferimento

[g] Uberlândia, 22 de novembro de 2006



Fulano de Tal.

[i]

[h] Fulano de Tal

#### 4.4 Um exemplo: trabalhando com argumentação.

Para finalizar, vamos apresentar, por meio do texto (10) um exemplo concreto de atividades que poderiam ser usadas com os alunos para a compreensão de um texto argumentativo *stricto sensu* e que estariam, ao mesmo tempo, levando o aluno a aprender como se constitui e constrói um texto dessa categoria<sup>28</sup>.

(10)

##### Que tal moer o seu próprio café?

Certa vez foi feita uma enquete para saber qual o cheiro de que as pessoas mais gostavam. Para surpresa geral, não foram os perfumes caros e sofisticados, nem as flores ou os vinhos que ficaram em primeiro lugar; foi o prosaico, conhecido e bom aroma de café, até para aqueles que preferem outra bebida. Quem resiste àquele cheirinho gostoso passeando pela casa logo de manhã? Há pessoas que dizem acordar com o cheiro do café coado “na hora”.

Há uma variedade imensa de textos e tratados sobre os benefícios do café, sobre seus componentes, espécies, maneiras de melhor apreciá-lo. Receitas em que ele é a estrela principal não faltam: pode ser apreciado quente ou gelado, simples ou

---

<sup>28</sup> - Ver mais sobre o trabalho com os textos argumentativos em TRAVAGLIA (2010)

acompanhado e assim por diante. Pode ser encontrado em vários lugares, vendido sob as mais diversas formas e com embalagens as mais variadas.



Em décadas passadas comprava-se o café em grãos crus que eram torrados em panelas ou torradeiras rudimentares e depois moídos nos famosos moinhos caseiros. Hoje esse processo raramente é usado. Porém moer o café logo antes de sua preparação traz vantagens e benefícios muito grandes.

Em primeiro lugar, antes de moer, podemos ver os grãos, pegá-los com as mãos, apreciar sua cor, tamanho, textura analisar o teor de torrefação: os grãos mais escuros proporcionam um café mais forte; os mais avermelhados, um café mais suave. Uma outra vantagem de se moer o café é que ao serem moídos os grãos liberam substâncias de aroma específico, delicioso. Tais substâncias ativam, segundo alguns cientistas e pesquisadores, áreas do cérebro responsáveis pela sensação de bem-estar, pela comunicação entre neurônios, o que potencializa a aprendizagem e desenvolve a



atenção. O fato de moer o café traz também vantagens psicológicas: para os mais idosos, remete à infância, lembra o contato com a natureza, com entes queridos e para os mais jovens proporciona um aprendizado e estabelece um saudável elo entre as gerações. Além disso, um ponto interessante que podemos observar é que em casas especializadas na arte de servir café, ele é moído na frente do consumidor e este pode começar a apreciá-lo antes mesmo de recebê-lo na sua xícara. Uma última e não menos importante vantagem de se moer o café é o exercício físico que se pode fazer logo de manhã, para começar bem o dia: uma musculação que tornará forte seu bíceps, sem academia.

E então, vamos reativar aquele antigo moinho que está apenas decorando a parede de sua área de lazer?

Neuza Gonçalves Travaglia  
Outubro de 2014

Vejamos algumas atividades que poderiam ser feitas a partir do texto (10)<sup>29</sup>.

- 1) O texto “Que tal moer o seu próprio café” tem por objetivo:
  - a) Levar as pessoas a gostarem de café.
  - b) Levar as pessoas a retomarem o hábito de moer o café. **X**

<sup>29</sup> Em cada atividade sugerimos em *Times New Roman* 10, em itálico, uma provável resposta.

- c) Ensinar as pessoas a fazerem café.
  - d) Levar as pessoas a tomarem mais café e quem não toma a passar a tomar.
- 2) A autora usa seis argumentos para convencer as pessoas a aderirem à ideia que apresenta, como objetivo. Quais são eles?

*Apresentar vantagens e benefícios de moer o café imediatamente antes de seu preparo, tais como: a) permitir-nos observar cor, tamanho e textura dos grãos e seu grau de torrefação diretamente ligado ao sabor mais (grãos mais escuros) ou menos (grãos mais avermelhados) forte; b) a liberação de substâncias de aroma específico, delicioso que é tão apreciado, o que já foi referido no primeiro parágrafo; c) esse aroma ativar, segundo alguns cientistas e pesquisadores, áreas do cérebro responsáveis pela sensação de bem estar, pela comunicação entre neurônios, o que potencializa a aprendizagem e desenvolve a atenção; d) apresentar vantagens psicológicas para os mais idosos e os mais jovens; e) o fato de casas especializadas na arte de servir café moerem o mesmo na frente do consumidor para só então prepará-lo para ser bebido; f) o exercício físico que se faz ao moer o café.*

- 3) A) Em dois dos argumentos a autora usa o respaldo de autoridades sobre café. Quais são os argumentos e quem são as autoridades (pessoas ou instituições) utilizadas?

- a) *O fato de a moagem liberar substâncias aromáticas e que também são responsáveis pela ativação de áreas do cérebro responsáveis pela sensação de bem estar, pela comunicação entre neurônios, o que potencializa a aprendizagem e desenvolve a atenção – autoridade: alguns cientistas e pesquisadores.*
- b) *O fato de em casas especializadas na arte de servir café moerem-no imediatamente antes da preparação – autoridade: os profissionais das casas especializadas que são entendidos na arte da preparação do café.*

B) Qual palavra a autora usou para introduzir as primeiras autoridades citadas?  
*Segundo*

C) Usando essa palavra, introduza uma autoridade (pessoas e/ou instituições) que também poderiam ser citadas, colocando um argumento que poderia ser tomado a essas pessoas ou instituições como conhecedoras do assunto.

*Resposta pessoal. Exemplo: Segundo os técnicos do Instituto Brasileiro do Café a moagem imediatamente antes da preparação preserva qualidades do café que se perdem com o tempo entre sua moagem e preparação.*

- 4) A) No primeiro parágrafo, qual palavra introduz como muito importante o argumento usado a favor da ideia de que o aroma do café é o preferido por todos? Qual é este argumento? *Até. O argumento é o fato de que mesmo quem não toma café prefere o seu aroma a outros.*

B) Ainda no primeiro parágrafo, por que a pergunta “Quem resiste àquele cheirinho gostoso passeando pela casa logo de manhã?” é um argumento a favor da mesma ideia?

*Porque ela é uma pergunta que não foi feita para ser respondida, mas para insinuar que ninguém resiste ao aroma do café, portanto todos o apreciam muito. É como se estivéssemos falando de música e perguntássemos: Quem não gosta de música?*

- 5) No parágrafo quatro qual expressão é usada para somar mais um argumento a favor da ideia que você identificou na questão 1 e que apresenta esse argumento como importante. *Além disso.*
- 6) Agora você: usando ou a palavra **até** ou a expressão **além disso**, construa uma pequena argumentação. Escolha a ideia e apresente um argumento que você considera o mais forte para a ideia que você quer que alguém aceite, usando **até**, ou como um argumento importante que se soma a outros usando **além disso**.  
Exemplos:
- a) Até sua mãe duvidou de você. (Ideia: ninguém acreditou em você)
  - b) Vamos votar no João para prefeito porque ele é da cidade, tem experiência administrativa, além disso é honesto.

*Resposta pessoal.*

- 7) Escolha um dos argumentos da autora e tente rebatê-lo, ou seja, mostrar que ele não é válido para nos levar a aderir à ideia proposta pela autora.
- 8) Em que elementos do texto aparece explicitamente a ideia a que a autora quer nossa adesão? *No título e na pergunta do parágrafo final*
- 9) Qual palavra no último parágrafo, sugere que ali temos uma conclusão dos argumentos apresentados? *Então*

Como o professor deve ter percebido, as atividades 1 e 8, levam à identificação do que em argumentação chamamos de tese ou conclusão e o que no texto pode sugerir-la ou explicitá-la; relacionado a isto em 9, faz-se perceber palavras introdutoras dessa tese ou conclusão; a atividade 2 leva à identificação dos argumentos; em 3, faz-se o aluno aprender sobre tipos de argumentos, no caso um argumento por autoridade que é muito comum em muitos gêneros de textos argumentativos e ao mesmo tempo a aprender construí-los; Em 4A, 5 e 6 são trabalhados operadores argumentativos; em 4B, chama-se a atenção para o uso de perguntas retóricas na argumentação e sobre um dos aspectos de seu funcionamento; em 7, trabalha-se a questão dos contra argumentos. Não se teoriza, mas faz-se o aluno aprender os mecanismos da argumentação presentes nos textos argumentativos stricto sensu sejam eles de que gênero forem.

## 5. Considerações finais

Embora de forma extremamente sucinta cremos:

- a) ter oferecido ao professor, com base nas teorias propostas por Travaglia em artigos referidos no início desse texto, um referencial teórico organizado que, revelando interrelações entre categorias de texto de naturezas diferentes, permite ao trabalhar a caracterização das categorias de texto,

para produzi-las e compreendê-las, saber o que é comum a vários gêneros, por exemplo, por terem determinado tipo como aquele que o compõe e é ou não dominante nele e como caracterizar as categorias de texto. Esse referencial, com certeza, ajuda o professor a organizar sua visão sobre os aspectos tipológicos e, conseqüentemente, a organizar melhor seu trabalho de produção e compreensão de textos e mesmo o ensino de gramática ou conhecimento linguístico, quando ele tem a ver com as categorias de texto/

b) além disso, chamamos a atenção para alguns pontos que são importantes e fundamentais no trabalho com as categorias de texto (particularmente os gêneros) em sala de aula e sem os quais fica difícil fazer um trabalho pertinente e produtivo de ensino/aprendizagem.

Fica também para o colega professor, a sugestão de que seja qual for o referencial teórico adotado, ele deve estar devidamente claro e organizado para o professor, para que ao trabalhar ele não seja vítima de equívocos que podem complicar sobremaneira o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

### Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A arte de argumentar – Gerenciando razão e emoção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000. 139 p.

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue**. Paris: Nathan, 1993. 336 p.

ARANTES, M. B. **A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Uberlândia, ILEEL/Universidade Federal de Uberlândia.

ARAÚJO, E. L. de. **ERA UMA VEZ... Coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Uberlândia, ILEEL/Universidade Federal de Uberlândia.

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. Introdução aos estudos sobre argumentação in FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (orgs.). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 137-147.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Os gêneros do discurso: pp. 277-325)

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. 165 p.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003. 353 p.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010. 157 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia - Departamento de Letras/UFU, v. 3, n. 1, p. 3-10, junho de 1987.

KOCH, I. G. V. O verbo *poder* numa gramática comunicativa do Português. In **Cadernos PUC** n° 8. São Paulo: EDUC / Editora da PUC, 1981. p. 102 -113.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984. 240 p.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. Cap. 2 (p. 29-65).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife, UFPE, 2003. 23 p. (cópia de original).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MOISÉS, M. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**. (6ª ed. rev.). São Paulo: Melhoramentos, 1973. 359 p.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa – MEC / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

PARREIRA, M. S. Operadores argumentativos e técnicas de argumentação em editoriais de jornal. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de. (orgs). **Gêneros de texto:** caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 271-297

PIMENTA, V. R. **Textos forenses:** um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero "sentença". 2007. 207 + 294 (Anexos) f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Uberlândia / Instituto de Letras e Linguística, 2007.

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. 253 p.

SILVA, P. H. **Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia.** 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Letras e Linguística.

SWALES, J. M. **Genre analysis – English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 288 p.

TAVARES, H. Ú. da C. **Teoria literária** (5ª ed. rev. e atual). Belo Horizonte: Itatiaia, 1974. 526 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** 1991. 330 + 124 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991. Disponível em [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia)

TRAVAGLIA, L. C. Seleção e organização de informações e a produção de textos. In: DUARTE, L. P. (coord.). **Para sempre em mim:** homenagem a Ângela Vaz Leão. Belo Horizonte: CESPUC, 1999: 197-204

TRAVAGLIA, L. C. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. In: **Estudos Lingüísticos XXX.** Marília, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

/ Fundação de Ensino “Eurípedes Soares da Rocha, 2001: 01- 06 (Revista Publicada em CD-ROM: artigo 200).

TRAVAGLIA, L. C. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. In: **Revista do GELNE**, vol. 4, nºs 1/2. Fortaleza: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste / Universidade Federal do Ceará, 2002. p 32-37.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, N. M. O. B.(org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002a . p. 201-214.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, A. (org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002b: 129- 153 (Coleção Ensaio - nº17)

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L; BASTOS, N. M. de O. B.; MARQUESI, S. C. (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007: 97- 117. Disponível em [http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_tipelementos\\_e\\_a\\_construcao\\_de\\_uma\\_teor%C3%82tipologica\\_geral\\_de\\_textos.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_tipelementos_e_a_construcao_de_uma_teor%C3%82tipologica_geral_de_textos.pdf)

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, pp. 114 – 138.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, vol. 51 nº 1: 39-79. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e [http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_a\\_caracterizacao\\_de\\_categorias\\_de\\_texto.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_a_caracterizacao_de_categorias_de_texto.pdf)

TRAVAGLIA, L. C. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. **Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)**. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. - Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1297-1306. [http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/anais\\_das\\_relacoes\\_possiveis\\_entre\\_tipos\\_na\\_composicao\\_de\\_generos.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/anais_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao_de_generos.pdf)

TRAVAGLIA, L. C. Sobre a possível existência de subtipos. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa: ABRALIN

/ UFPB, 2009. p. 2632-2641. ISBN 978-85-7539-446-5. Disponível em [http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_sobre\\_possivel\\_existencia\\_subtipos\\_texto.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_sobre_possivel_existencia_subtipos_texto.pdf)

TRAVAGLIA, L. C. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In GOUVÊA, L. H. M.; GOMES, R. S. (orgs.). **Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, texto e enunciação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. P. 139-166

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In **Anais do SIELP**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519. Disponível em [http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo\\_67.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_67.pdf) e [http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_oqueeumensinodelinguaportuguesacentradonosgeneros.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_oqueeumensinodelinguaportuguesacentradonosgeneros.pdf)

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968. 430 p.

Artigo recebido em: 04.02.2018

Artigo aprovado em: 08.05.2018



# Again and again: an immediate repetition oral task viewed in light of Swain's output hypothesis

## De 'novo': uma tarefa oral de repetição imediata analisada a partir da hipótese da produção de Swain

Rafael Zaccaron\*

---

**ABSTRACT:** Using Swain's (1985) output hypothesis as a basis, this article investigated the effect an immediate repeated oral task had on the performance of participants. Two groups of beginner learners of English as an additional language in Brazil performed a decision-making oral task in groups. Drawing from Lynch and MacLean's (2001) carousel task, the learners changed groups and repeated the oral task in three successive cycles. A qualitative analysis of two learners' oral production is discussed in terms of accuracy. Furthermore, their perception on the immediate repeated task is also examined.

**RESUMO:** Tendo como por base a hipótese da produção de Swain (1985), esse artigo analisa o efeito que uma tarefa oral envolvendo repetição imediata teve na performance dos participantes. Dois grupos iniciantes de aprendizes de inglês como língua adicional no Brasil desempenharam uma tarefa oral de decisão em grupos. Inspirada na tarefa-carrossel de Lynch e MacLean (2001), os aprendizes desse estudo foram reagrupados de forma diferente e repetiram a tarefa oral em três ciclos sucessivos. Uma análise qualitativa baseada na produção oral de dois participantes é discutida em relação à acurácia. Além disso, a percepção dos aprendizes em relação a tarefa de repetição imediata é discutida.

**KEYWORDS:** Immediate repetition. Tasks. Oral performance. Additional language.

**PALAVRAS-CHAVE:** Repetição imediata. Tarefas. Performance oral. Língua adicional.

---

### 1. Introduction

A task can be defined as a meaning-focused activity in which learners need to rely on their linguistic and non-linguistic resources in order to achieve a communicative outcome (ELLIS, 2009a). Task repetition, in turn, is defined by Bygate and Samuda (2005) as "repetition of the same or slightly altered tasks – whether whole

---

\* UFSC. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês.

tasks, or parts of a task” (p. 43). Considering the aforementioned definitions, immediate task repetition fulfils both Ellis’ and Bygate and Samuda’s propositions, additionally they occur in successive cycle(s).

Task repetition may be viewed as a negative resource by some L2 teachers (BYGATE & SAMUDA, 2005). One of the possible reasons for this is the link that repetition per se has to behaviorism pedagogy (LARSEN-FREEMAN, 2012). Research, on the other hand, has shown robust data validating the beneficial aspects of task repetition on learners’ performance (BYGATE, 2001b; LYNCH; MACLEAN, 2000, 2001; FINARDI, 2008; BEI, 2013, among others). Yet, only a few studies focused on immediate task repetition (LYNCH; MACLEAN, 2000, 2001). Therefore, more research that investigates this task condition can contribute to the large body of research in the additional language acquisition<sup>1</sup>.

The focus of the present study is on the effect immediate repetition task has on accuracy of the output of additional language learners of English in Brazil. Different from most studies on task repetition that are based on a quantitative analysis (BYGATE, 2001b; FINARDI, 2008; BEI, 2013), the present piece of research adopts a qualitative stance for data analysis. A similar approach is found in Lynch and MacLean (2000, 2001). This investigation agrees that attention resources are limited and play a role in speech production (LEVELT, 1989; SCHMIDT, 2001). Therefore, the use of task repetition considers that learners might move their attention from message content, once it has been formulated, to a focus on form over the cycles (BYGATE, 2001b; BYGATE; SAMUDA, 2005). Moreover, the immediate repetition cycles were planned possibly to allow learners to notice gaps in their production, test hypothesis and reflect

---

<sup>1</sup> This paper adopts the term additional language for (a) language(s) learnt other than the mother tongue in opposition to the terms foreign and second language. According to Saraceni (2009) “English should no longer be presented and taught as a foreign language, and hence as somebody else’s language, but as an additional language to be added to one’s linguistic repertoire, with the advantage of international currency” (p. 184). The term second language is only used on instances when quoted as such by the cited author.

language aspect through metatalk; these are the three concepts of Swain's (1985) output hypothesis. A secondary objective was to unveil learners' perception on the repeated task. In order to achieve these objectives, the following research questions were posed:

I – Does learners' production gain accuracy from repetition?

II – How do learners perceive the immediate repeated task?

## **2. Review of Literature**

### **2.1. The Output Hypothesis**

Speaking is one of our most complex cognitive skills according to Levelt (1989), thus this complexity can be extended to speaking in an additional language. Research on how we produce and acquire speech has flourished over the last 50 years. The same movement happened for research concerned with second language acquisition (RITCHIE; BAHTIA, 1996). While Krashen's (1985) input hypothesis highlighted the importance of input for the acquisition of an additional language and Long (1996) shifted the focus to the interaction on his interaction hypothesis, Swain (1985) further argued that interaction and input alone were not enough for language learning to occur, instead learners had to produce pushed output.

In her output hypothesis, Swain argues that learners can notice their linguistics gaps while performing a production task. According to Swain and Lapkin (2005), noticing is viewed as an opportunity to "trigger cognitive processes that are involved in second language learning" (p. 371). These cognitive processes are fundamental in Swain's hypothesis and they are present within the three claims that constitute the output hypothesis.

The first one is that output may generate noticing. This is relevant when considering that there should be some level of noticing for learning to occur (SCHMIDT, 2001; SKEHAN, 1996). On Swain's view, learners might notice gaps in

their knowledge online “learners may notice that they do not know how to express precisely the meaning they wish to convey *at the very moment of attempting to producing it*” (2000, p. 100). In the process to rectify the gap, learners may turn to additional resources (e.g. asking a peer or a teacher) and through this action new knowledge can be generated or existing knowledge be consolidated, according to Swain (2000). As far as her research and other studies that aimed at testing the output hypothesis go, a substantial number made use of communicative tasks (KOWAL; SWAIN, 1994; SWAIN, 2001, to name a few), validating the use of this important pedagogical tool, strengthening the link between tasks and output for additional language. Because a clear link between output and learning still remains elusive (DE BOT, 1996), therefore more research is needed.

The second claim is related to hypothesis testing by the learner. De Bot (1996) reviewed three studies, which tested Swain’s proposal, analysing think-aloud protocols finding that hypothesis testing was present in all three. The third function states that output may lead to metacognition awareness through metatalk. Swain (1998) noticed that learners were using the time allotted for communicative tasks to discuss language aspects. In that respect, she adds that collaborative tasks can focus both on meaning and form (SWAIN, 2001). Finally, Swain (2000) has also highlighted the importance of the co-constructed knowledge in what she terms “collaborative dialogues”. From this perspective these interchanges are viewed as knowledge-building dialogues that additionally entail linguistic knowledge. The collaborative knowledge is at the intersection between language use and language learning (SWAIN, 2001).

Considering the output hypothesis, it is foreseen that once the message had been conceptualized, learners could move their attention to formal aspects of the language freeing up processing space (LARSEN-FREEMAN, 2012). Accordingly, this view places the output of learners’ interaction in prominence. In this context, the immediate task repetition may offer extra opportunities for noticing, hypothesis testing and metatalk to occur.

## 2.2 Immediate Task Repetition

There is a vast literature on repetition in second language acquisition (LARSEN-FREEMAN, 2012). This study, however, is concerned only with repetition within the task-based approach, more specifically its immediate form. Literature about immediate task repetition is scarce; therefore a panorama on task repetition theory is presented in order to establish valid links with studies closely related to the present one.

Extending Bygate and Samuda's (2005) definition, provided in the introduction, Larsen-Freeman (2012) contributes to the discussion adding the motivation a learner might have to repeat a task "the learner is learning to adapt his or her language resources to new situations and in pursuit of new goals" (p. 206). In adapting and 'recycling speech' – a term used by Lynch and MacLean (2000; 2001) to refer to speech 're-used' in a cycle of immediate repeated task – it is believed that learners may shift their attention to different aspect of their interlanguage, as seen in the previous section. In turning their attention to different aspects of the message, during the repeated task, it might be possible for learners to notice their linguistics gaps, which is a requirement for language learning to happen.

In the classroom context, Larsen-Freeman (2012) sees repetition as a valuable activity "for being able to make the adaptations learners need when faced with a different context or task" (p. 204). When considering the possible effects of task repetition for learners, Duff (2000) notes "the academic and cognitive benefits of repetition are to hear multiple occurrences of a potentially problematic term, to practice articulating the term, and to join together with other classmates in the common pursuit of new knowledge" (p. 135). These two propositions have a clear pedagogic link. Also, they are in line with the task implemented in this study and the collaborative dialogue proposed by Swain.

In relation to the process involved in task repetition, Bygate and Samuda (2005) argue that online planning favours production as “speakers are likely to be better able to attend to the conceptualisation, the formulation and even the articulation of their messages” (p. 41) when compared to allowing planning time for learners to plan the task strategically. The rationale behind this proposition is that working memory will be under a lighter overload during online planning. Concerning the limited attention capacities, Oxford (2006) adds “the more that a learner tries to hold in his or her head at a given moment, the harder the learning is and the more likely there will be a cognitive overload” (p. 51) highlighting the positive aspect of task repetition planning that occurs online. Next, a few studies that have close ties to the present one are reviewed.

Bygate (2001b) conducted a seminal piece of research on task repetition, in which subjects performed two different tasks: a picture-cued narrative and an interview over a period of 10 weeks. Participants’ productions were analysed for three different speech measures, viz. accuracy, complexity and fluency. Three hypotheses guided Bygate’s study. The first predicted that the narrative task would produce less accurate and less fluent but more complex output. The second hypothesis predicted that task repetition would improve fluency, accuracy and complexity on the repeated tasks. Finally, hypothesis three predicted that the effects of task repetition would also occur in other types of tasks. The results showed improved performance by the subjects when repeating the same task type, especially in terms of complexity, which was gained at the expense of accuracy and fluency.

One study has direct relevance for this piece of research, due to the link established between immediate repetition and task performance. It is Lynch and MacLean (2000) that had its results reviewed and extended in 2001. Fourteen English language learners, who were enrolled in an English for Specific Purposes course performed a task called poster-carousel that required participants, in dyads, to

respond repeatedly to questions from fellow students about a poster they had previously prepared. After preparing the poster a student of each dyad stood next to it and was instructed to answer questions posed by the visitors in successive cycles. Altogether, each host had six visitors. Taking into account that questions would be similar, there was substantial opportunity for recycling. The results showed general improved performance in different linguistic aspects.

After searching a number of different journal sources (e.g., CAPES, Scielo, ResearchGate) the only studies focusing on immediate repetition of an oral task in additional language found were Lynch and MacLean (2000, 2001) and Bei (2013) although the latter made use of a story-telling task that does not involve collaborative dialogue. Therefore, the present study intends to tap on this gap.

### **3. Method**

#### **3.1 Participants**

The participants of this qualitative small-scale study were eight learners from two different groups, four in each class, enrolled in a private language institute in Brazil. Their age ranged from 15 to 52 years old. The first group was composed of four adult learners whereas the second group consisted of 3 adults and 1 teenager student. The participants had previously agreed to take part in the study, signing individual consent forms, including the under-age participant whose form was signed by his mother. The researcher was also the teacher of both groups.

Both groups were in the second semester of the English course as an additional language and were considered to be beginners. Although learners were assigned to a group following a placement test, both groups had learners that showed slightly different levels of proficiency. This was possibly due to their prior exposure to the L2 as learners or extended contact with the target language out of class. Prior to the study, both groups had lessons about food and the use of

comparative forms in the target language. Therefore, the planned task was intended as a freer task, which could serve as an opportunity to allow learners to use potentially recent acquired knowledge.

### **3.2 Instruments and Procedures**

The instruments used in the present study were: a decision-making task and a semi-structured interview, which were both audio recorded. There were also notes taken by the researcher during learners' interaction. Next, these instruments and procedures are described.

The decision-making task chosen for this piece of research consisted of learners' agreement on a restaurant they should go, which was selected from three leaflets offered to participants containing menus from different restaurants. The task required learners to justify their choice of restaurant and try to convince the partner(s) to reach an agreement. Generally, there was no time constraint for task completion.

First, the researcher offered an example of the upcoming task as a pre-task, presenting and comparing the different leaflets of three restaurants to the whole group, eliciting and asking for contributions about where the group should go to after class. This interaction served to demonstrate the need to show arguments to validate the choice (e.g., restaurant X did not have many options of dishes, restaurant Y had only junk food, etc.). This procedure was carried on until an agreement was reached. After that, the group was split in two dyads and each pair was given three leaflets from restaurants. Prior to task performance, two minutes were allowed for the menus to be analysed and questions to be asked.

Secondly, the oral instruction for the task was that learners should reach an agreement about the restaurant choice based on arguments, as the modelled task. At this moment two mobile phones started recording the interactions. Once each pair had decided about the restaurant, new dyads were formed and the menus were changed,

with one of the menus familiar to each participant of the new dyad kept from the previous cycle, plus a new menu added, totalling three restaurants. Learners were then asked to perform the task a second time<sup>2</sup>. Finally, after the two pairs had reached a decision for the second time, the four learners were grouped together and asked as a group to explore all available options (six different menus now) and reach a consensus. In total, each learner performed the same task in three successive cycles.

The third and final part of data collection, which was also recorded, involved a semi-structured interview (DÖRNYEI, 2007, p. 136) that followed a sequence from general to specific questions (see Appendix B). In order to minimise possible misunderstandings, the interviews were conducted in Portuguese. The format of the interview allowed students' contributions not only answering but also posing further views on the task.

The aforesaid procedures were repeated with the second group on a different day. All recordings from both sessions were transcribed (see Appendix A) for subsequent analysis. Based on the contributions during the interview, two learners - R and N - who demonstrated opposite views upon the task (i.e., they explicitly classified the overall task as positive and negative) were selected to have extracts from their production analysed in this study.

## 4. Results

### 4.1 Interviews

First, a brief presentation of the interviews responses is offered, in table 1. Next, the analyses of transcripts of the task production from the two learners chosen are examined to evaluate whether there was an impact in terms of accuracy.

---

<sup>2</sup> Unfortunately, due to a technical issue with one of the voice recorder two interactions from the first group could not be retrieved.

Table 1 – Summary of the interview contributions.

1 What helped you to complete the task? (more than one option was possible)	Modelling	5
	Previous cycle	2
	Others	2
2 In which cycle did you perform best? (more than one option was possible)	First	2
	Second	4
	Third	5
	Can not determine	1
3 Could you correct any mistakes over the cycles?	Yes	5
	No	3
4 What was your perception of the task?	Positive	6
	Negative	1
	Neutral	1
5 Was the task too repetitive?	No	8

The first question aimed at identifying what helped learners to complete the task having in mind its objective, that is, the agreement on the restaurant. A considerable number of participants mentioned the pre-task modelling as the main source of help. The repeated previous cycle(s), even when elicited, were only mentioned by two students. Other aspects, such as familiarity with partner and clear restaurant menus, were also mentioned twice.

Next, when learners were asked in which cycle they perceived their performance as the most appropriate, a mixed number was yielded. Still, most learners viewed both their second and third performances as the most appropriate. One learner - F - said she could not determine it. Concerning their awareness of error correction, five learners answered that they were able to notice and correct mistakes, totaling 62% of the sample.

Finally, the last two questions attempted to unveil learners' perception of the task. A considerable number of students, 75%, deemed the task as positive. On the other hand, one participant thought the task was negative, while another learner judged the task neither positive nor negative.

## 4.2. Production Transcripts

Now the extracts from transcripts (see appendix A) of the two selected participants' task production are analysed.

### 4.2.1. Learner R

R displayed an overall positive attitude towards the task. It is worth mentioning that he signalled his first cycle as his most appropriate performance. According to him "the best one was the first, on the second turn I got lost having the new menus"<sup>3</sup> (my translation). However, regarding error corrections he adds "it was possible to notice (the mistakes) because we could recollect things that we had seen previously"<sup>4</sup> (my translation), denoting that he may have corrected his speech. R lost accuracy on the second cycle when compared to his first performance.

In the following passages, the focus is on the adjective-noun construction, underlined, which seemed to offer a challenge to R. This construction can be an issue for L1 Portuguese speakers since the syntactic order is inverse in this language.

1<sup>st</sup> cycle R: I don't like, very much, vegetarian food, L. I *preFER* pizza, junk food (laughs).

2<sup>nd</sup> cycle R: I, I like to eat food s-spacey, F.  
R: Salads. I like, like eat Caesar salad.

R: I, I eat, I eat, I eat...

F: Spicy rice?

R: Spicy rice. Yeah.

R: No, I don't like. I prefer Caesar salad, spicy rice.

3<sup>rd</sup> cycle R: I, I don't agree, R. I prefer Japanese food because food is very tasty is *more tasty* than Maze Grill, and you F?

<sup>3</sup> "a primeira foi melhor, a segunda eu me perdi com os novos menus"

<sup>4</sup> "deu pra perceber (os erros) porque a gente conseguiu voltar coisas que a gente tinha visto lá atrás"

In the first cycle the correct construction “vegetarian food” appears. In the second cycle R hesitates and produces “food space”. This hesitation might indicate that he was either unsure about its construction or trying to retrieve vocabulary. The next correct adjective-noun construction is “Caesar salad” still in the second cycle. However this might have been retrieved as a language chunk, especially considering that “Caesar salad” can occur in Portuguese. The following episode is very significant; R repeated, “I eat” three times. It denotes that he encountered difficulties as seen in Levelt (1989). We cannot be sure whether the problem was of a semantic or syntactic order. But this construction required an object that was provided by his partner. The cue, “spicy rice”, was appropriately used not only in the next turn, but also recycled afterwards. Finally, there is the appropriate use of “Japanese food”. All in all, it is not possible to infer from the transcripts whether repetition impacted on this correction, considering how the appropriate form was present in varied cycles. A similar pattern was found for issues with indefinite and definite article, plus the use of null subject (see appendix A) that seemed to have not benefitted nor suffered from the repeated cycles.

A challenging aspect for R was pronunciation. The same issue occurred with the less proficient student in Lynch and MacLean (2000). The underlined words are the ones that showed variance in pronunciation over different cycles and are the focus of this analysis. The number in brackets refers to the number of that particular occurrence within the cycle.

		Pronunciation
1 <sup>st</sup> cycle	R: Yes? I <u>preFER</u> (x2) Pizza Expert. R: Is more, more <u>cheap</u> ?	Stress on second syllable Appropriate “cheap”
2 <sup>nd</sup> cycle	R: I. I like to eat food <u>s-spacey</u> , F .(x3) R: ...is an <u>expensive</u> or <u>cheaper</u> ? R: Is more <u>sheapie</u> , no? Is more <u>sheap</u>	/speɪsɪ/ Appropriate: “cheaper” /ʃi:pɪ/ and /ʃi:p/

	R: I <u>prefer</u> Caesar salad. <u>Spicy</u> rice(x2)	Appropriate: “prefer” “spicy”
	R: ... is a very <u>cheaper</u> , is a more <u>cheaper</u>	Appropriate: “cheaper”
3 <sup>rd</sup> cycle	R: I agree, L. I <u>prefer</u> too.(x2)	Appropriate: “prefer”
	R: Price is a <u>sheaper</u>	/ʃi:pər/

In the first cycle, R produced a prosodic error pronouncing the verb “*preFER*” with the wrong stress twice. Interestingly, in the second cycle his interlocutor produced the appropriate form “*pre’fer*” which was only used correctly by R 78 seconds afterwards and once again in the third cycle twice. It could be that the interaction prompted his correction as a recast. However such a long gap between the appropriate forms, in such a demanding cognitive task, might indicate self-correction in opposition to automatic recast. This line of thought is in consonance with his perception of error correction during the interview, when he said he was able to “access things that were seen before”, rendering a possible positive effect for the task repetition. As a matter of providing a recast example, the word “spicy” in cycle two, was wrongly uttered /speɪsɪ/ moving to the correct cue provided /spaɪsɪ/ that is used appropriately twice by R.

Finally, the pronunciation of “cheap” seems to follow the same u-shape curve seen previously for the adjective-noun form. This lexis has a voiceless postalveolar affricate word initial that was erroneously pronounced as a sibilant. It is appropriately pronounced in cycle 1 and at the beginning of cycle 2 too. However, during the second cycle it is pronounced as /ʃi:pɪ/ and /ʃi:p/ to be followed again by the appropriate word in its comparative form “cheaper”. Different from the syntactic issue that presented correct-wrong-correct occurrences, in this case an additional wrong occurrence happened in the third cycle when /ʃi:pər/ was produced. The task repetition seems to have not influenced this issue.

#### 4.2.2 Learner N

From the second group analysed, N showed a negative perception of the task repetition, according to her “it would have been better if we could had done the first part (cycle) only, because it would have been possible to develop further with the first partner<sup>5</sup>”. (my translation) This is consistent with her answer when she indicated the first cycle as her most appropriate performance. Following next, few excerpts where N shows accuracy variation over different cycles are presented, which are underlined for this analysis.

- 1<sup>st</sup> cycle N: is cheaper than Nando’s restaurant  
 N: I have food ve-veg-vegetarian(x3) but  
 N: is more *expensive* that Green restaurant
- 2<sup>nd</sup> cycle N: but I like Chinese food  
 N: Healthy food? (x2)  
 N: and than Kazan

Similar to R’s difficulties, N also had issues with the syntactic adjective-verb construction. In the first cycle this mistake occurred four times, as in “food vegetarian” for instance. The cycle that followed next provided N with the opportunity to use this structure again. In the first episode the correct use for “Chinese food” could be due to an automatic language chunk use. But the next two occasions when prompted by her colleague’s cue N produced the appropriate “healthy food”. What denotes that “Chinese food” was used as an automatic language chunk was her uncertainty when saying healthy food, which she uttered as a single question waiting for her partner’s reaction. In the attempt to produce what Swain calls pushed output, learners go beyond their consolidated knowledge and test hypothesis.

---

<sup>5</sup> “seria melhor se a gente tivesse ficado só na primeira parte, pois daria pra desenvolver melhor só com o primeiro par”

Another aspect where variance of forms was found was the use of the conjunction “than” for the construction of the comparative form. Initially, in her first sentence of the primary cycle the construction was appropriate: “cheaper than Nando’s”; however, it also appeared incorrectly as “is more *espensive* that Green restaurant”. In the second cycle N used the form correctly again. These two modifications, the syntactic word order and the incorrect use of “that”, were not mentioned during the post-task interview when N was asked to remember an error she was able to correct.

However, there was an error N was able to remember during the interview. Her use of the pronoun “I” instead of “it” or “the restaurant” when she said her intention was to express the kind of food the restaurant had (e.g., “I have *food ve-veg-vegetarian*”). N was one of the few to recall and mention the error she corrected in her speech “that I was saying I”<sup>6</sup> (my translation), which her partner of the first cycle added “It’s a matter of pronouns. When she was talking about the restaurant, she was using the singular first person pronoun”<sup>7</sup> (my translation). In this respect, the task provided the opportunity for both noticing and metatalk to occur between learners, corroborating two claims Swain established in her output hypothesis. The repeated cycle offered the opportunity for N to adjust her utterance using the appropriate pronoun. In terms of pronunciation, although N showed quite a few issues for this linguistic aspect, modified pronunciation over cycles was seldom found.

1<sup>st</sup> cycle N: and Nando’s restauRANT (x4)  
N: healster

2<sup>nd</sup> cycle N: I think go to Kazan restaurant  
N: Healthy food?

<sup>6</sup> “Que eu tava falando I”

<sup>7</sup> “É, questão de pronomes. Quando estava falando do restaurant ela usava a primeira pessoa”

During the first cycle N pronounced the word “*restau’rant*” placing the stress wrongly on the last syllable four times. It is worth noting that she also pronounced it correctly once in the initial cycle and used “*restaurant*” again with the appropriate stress in the second cycle. A second issue was the pronunciation of the word “*healthy*” that was pronounced as /*helstər*/ in the first cycle, which N was able to amend in the second cycle. The possibility that N was hypothesis testing when uttering “*healthy food?*” is also valid to raise. However, it is difficult to infer if she was testing the syntactic structure of the sentence, the pronunciation of the word or both.

## 5. Discussion

First, the overall performance of the participant who had a positive view on the task is discussed. When considering the performance of R over the three different cycles, the first one was when he produced fewer errors in relation to the number of clauses produced, besides, during the post-task interview he also indicated cycle 1 as his best performance. One of the reasons for it could be that the focus of his attention on the following cycles was to re-conceptualize his initial speech. Therefore accuracy could have been penalized at the expense of other aspects, as postulated by Skehan (1998) and seen in Bygate’s (2001b) results. This is supported by R’s contribution during the interview when he stated that he was “*lost*” when the menus were changed. Still, R was able to adjust some errors in his speech over the repeated cycles.

N’s, who negatively viewed the task, performance in the different cycles is difficult to be compared. She displayed a lack of involvement with the task in cycle 2 and 3, especially in the latter when she barely spoke. This appeared to be her own choice as her interlocutor paused on a few occasions waiting for her contribution in both cycles. It is important to consider her perception, not only on this task, but also about the language course as a whole. N had previously complained to the teacher she was not progressing at the same pace as her classmates. Although she was

making improvements in her performance, as noticed in this study. Clearly she was not aware of how she was progressing. This is similar to the result Lynch and Maclean (2001) found with less proficient learners. Often these learners are not aware of their improvements.

Considering what Duff (2000) said about repetition offering an opportunity for learners to hear and practice a problematic term, especially in terms of articulation, both learners' production present evidence of this cognitive process happening. The collaborative dialogue helped learners to test and improve their pronunciation.

Although there were a few occurrences of noticing over the cycles as seen in the results, these occasions were not sufficient for learners to eradicate errors. It is relevant to consider that this study used a demanding cognitive task that required online planning (BYGATE; SAMUDA, 2005). Furthermore, the approach adopted was not to constrain learners to focus in any particular aspect of the language. They were free to complete the task. In this respect, Krashen (1998) has criticised the output hypothesis for providing reduced empirical research showing that noticing happened through output. To which de Bot (1996) counterbalanced the argument affirming that Krashen missed Swain's hypothesis point, as the emphasis of it should be placed on quality of those occurrences, rather than quantity. All in all, considering the answers from the interviews, all learners perceived the immediate repetition task as an opportunity for self-correction and to some extent they were able to do so, rendering the task a positive outcome.

The results of this piece of research corroborate Swain's (1985) output hypothesis, a similar result found in Bei (2013). The output helped learners in realising gaps in their production of the target language, to test hypothesis and also reflect about language aspects through metatalk. This finding strengthens the link of the output hypothesis to immediate task repetition.

## 6. Limitation of the Study

This study had a few limitations. The first concerns the nature and size of the sample, which is small. A second aspect of the sample was that it consisted of a large age range and that makes it difficult to extend and or compare the results to other studies. Additionally, when opting for a naturalistic environment for data collection, namely the classroom, that may have caused less control over the oral task performance, hence diminishing the opportunity for learners to focus on form. Finally, still regarding opportunities for focus on form, the small number of cycles may have also restricted the occurrence of those.

## 7. Conclusion

Nowadays, when the focus of teaching an additional language seems to be directed to introducing novelty in the classroom through technology, and teachers move fast from one task to the next one, that often means a few students who are not quick learners might lack the necessary opportunity for further practice a particular linguistic aspect. Working with task repetition in the classroom, which might initially seem obsolete to some for its link to behaviourism, has been endorsed by research (BYGATE, 2001b) as it actually offers the opportunity for students to improve their performance in a cycle of task repetition as seen in Lynch and MacLean (2000, 2001) and in the present study.

In summary, the data from this piece of research have shown that the use of immediate task repetition yielded benefits in accuracy for the two learners whose oral production were analysed. The combined analyses of both interviews and task productions corroborated Swain's output hypothesis. Furthermore, the majority of the participants had a positive perception about the immediate repetition task, endorsing it as a pedagogical tool that promotes opportunities for cognitive processes to happen. However, not all participants noticed their improvement over the cycles.

This is a relevant finding. If learners are not able to perceive their development over the immediate repeated task, this turns the post-task stage into a crucial step so learners can assess their own progress. Moreover, the positive perception participants had about the repeated task highlights the fact they did not perceive it as repetition per se. Therefore, the challenge when working with repetition in the classroom is to offer slightly modified tasks over the repeated cycles, so that learners might feel motivated to perform them and students who have high and low performance can benefit from this movement.

### **Acknowledgments**

I would like to express my gratitude to the two anonymous reviewers for their very constructive and valuable comments to improve an earlier version of this manuscript

### **Referências Bibliográficas**

- BEI, G. X. Effects of immediate repetition in L2 speaking tasks: a focused study. **English Language Teaching**. N. 6/1, p. 11-19, 2013.
- BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org). **Researching pedagogic tasks – second language learning and testing**. Harlow: Longman. 2001b.
- BYGATE, M.; SAMUDA, V. Integrative planning through the use of task repetition. In ELLIS, R. (org). **Planning and Task Performance in Second Language**. Amsterdam: John Benjamins., 2005, p. 37-74. <https://doi.org/10.1075/llt.11.05byg>
- DE BOT, K. The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. **Language Learning**. n. 46, p. 529–555, 1996. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01246.x>
- DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: University Press. 2007, p. 336.

DUFF, P. Repetition in foreign language interaction. In HALL, J. K.; VERPLAETSEL, S. (Eds.) **Second and foreign language learning through classroom interaction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates., 2000, p. 91-108

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**. n. 19/3, p. 221–246, 2009a.

FINARDI, K. Effects of task repetition on L2 oral performance. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. N. 47/1: p. 31-43, 2008.

KOWAL, M.; SWAIN, M. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. **Language Awareness**. n. 3/2. p. 73-93, 1994.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985, p. 1-32.

KRASHEN, S. Comprehensible Output? **System** n. 26/2, p. 175-182, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. On the roles of repetition in language teaching and learning. **Applied Linguistics Review**. n. 3/2, p. 195 – 210, 2012.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989. p. 543.

LYNCH, T.; MACLEAN, J. Exploring the benefits of repetition and recycling of a classroom task. **Language Teaching Research**. n. 4/3 p. 21-250, 2000.

LYNCH, T.; MACLEAN, J. A case of exercising: effects of immediate task repetition on learners' performance. In BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.), **Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 141-162.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. (eds.), **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996, p. 413-468

OXFORD, R. L. Task-based language teaching and learning: An overview. **Asian EFL Journal**. n. 8(3), p. 94-121, 2006.

RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. Introduction. In \_\_\_\_\_ (eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996, p. 41-68

SARACENI, M. Relocating English: towards a new paradigm for English in the world, **Language and Intercultural Communication**, n. 9/3, p. 175-186, 2009.

SCHMIDT, R. Attention. In: P. Robinson (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task based instruction. **Applied Linguistics** n. 17(1) p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In GASS, S.; C. MADDEN, C. (ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 64-81.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, n. 58 (1), p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. **International Journal of Applied Linguistics**, n. 15(2), p. 169-186, 2005.

## APPENDIX A

This appendix contains the transcriptions of the repeated task recorded in audio for the two learners analyzed.

### Convention of transcription

A, L, F, R, H, N and F – students

T – teacher/researcher

[ ] – speech in brackets indicate overlapped speech

= - equal signs at the end/beginning of utterances indicate no gap between the two lines

caPItals - words in capitals indicate loud utterance or wrong stress

*italics* – indicate an error considering the standard norm

### GROUP ONE

First cycle (R and L)

R: Hello L=

L: =Hello. How are you, today?

R: I'm fine, fine. And you?

L: Fine. Thanks.

R: Ahm. What what kind of restaurant. Do you like L?

L: Ahm. I prefer, the Green Restaurant.

R: Yes? I *preFER* Pizza Expert.

L: Mmm... erh... erh.

R: What kind of... food, *have* in Green Restaurant?

L: Breakfast, hot stuff [drink], jacket potato=

R: [Alright] =okay=

L: =salads. Erh.

R: I don't like, very much vegetarian food, L. I *preFER* pizza, junk food (laughs).

L: Mmm. Pizza so so.

R: É?

L: It is, more expensive.

R: Is. Is Gre- the Green Restaurant is *more more cheap*. Than Pizza Expert Expert, but, but, Pizza Expert, is *a* very tasty.

L: I eat. I prefer eat.

T: Okay guys, have you decided? Is it finished?

R: Okay, I, I go to eat in Green restaurant, L. Yes?

L: Yes.

R: Okay.

L: Let's go.

R: Let's go.

## Second cycle (A and F)

R: Hello, F.

F: Hello, R. Erh... very options, restaurant, three?

R: Yes, yes. What kind of restaurant do you go to eat, F?

F: I like to restaurant Nando's. I prefer.

R: Nando's restaurant? Oh! food, food very *spacey* in Nando's restaurant, yes?

F: Yes. And you?

R: I. I like to food *s-spacey*, F.

F: Spacey? Hummm. Very spacey. HOT.

R: Yes.

Schuffling paper sounds.

R: What, what dishes in Nando's restaurant? Erh, chicken... chicken.

F: Combination, price.

R: What price is? What price is? is an expensive or cheaper? *Is more cheaper*, no F?

F: Cheapers. YES.

R: I... is... a types of *spaces* *estra* hot *medium*.

F: *Madium*?

R: *Madium*, yes?

F: Yes, *Madium*!

R: *Estra* hot, don't like?=  
 F: =Salad. No, *estra* hot, very, very *space*.

R: Salads. I like like eat Caesar salad.

F: Caesar salad?

R: Yeah.

F: I agree, I agree. Price interesting.

R: *Is more sheapie*, no? *Is more sheap*?

F: No.

R: No?

F: No.

R: I. I eat... I eat... I eat.

F: Spi[cy rice]?

R: [Spicy rice], yeah.

F: Spicy rice?

T: Guys, have you decided? Is it finished? You explained why? All good?

R: Yes.

F: Yes.

F: Burgers.

R: No, I don't like, I don't like.

F: No?

R: No, I don't like. I prefer Caesar salad, spicy rice.  
 F: Yes.  
 R: *Andy*. chicken drum sticks.  
 F: Okay.  
 R: Is a new dish Nando's.  
 F: Okay, I prefer.  
 R: chicken drum is a very cheaper is a more cheaper than Caesar salad.

Third cycle A, L, R and F

F: Hi.  
 A: Hi guys.  
 R: I prefer Maze Grill.  
 A: I, I don't agree, R. I prefer Japanese food, because food is very tasty, is *more tasty* than Maze Grill. And you, F?  
 F: I prefer Nando's.  
 A: Nando's?  
 F: Very cheaps.  
 L: I prefer, *Yummy restauranchi*.  
 A: I agree, L. I prefer too.  
 F: Why?  
 L: Because. I prefer seafood.  
 F: Price?  
 A: Price is a *sheaper*.  
 F: *sheapers*?  
 A: Yes, yes.  
 L: Is this free home delivery?  
 A, R and F: OH!  
 A: Very good, L.  
 F: Yes. I think Maze Grill?  
 R: Erh  
 A: Is don't. free home delivery?  
 R: Maze Grill *no don't*. No delivery.  
 A: And. *Yummy* restaurant. Is a *lotchy* dish, type of dish.  
 F: I, I prefer *Yummy*.  
 T: So, everybody is going to *Yummy*, or not R?  
 R: Yes, yes.  
 A and F: Yes.  
 F: I agree. *Yummy*, very option.

## GROUP TWO

## First cycle N and R

N: I think there. I think that Kazan restaurant. *is it have, it have?* it cheaper, is cheaper than Nando's restaurant.

R: Okay, I like Nando's because they have salads erh vegan food, burgers and appetizers.

N: Okay but. The Green restaurant is, *have food healster and testy, is?* Erh. *I have food ve-veg- vegetarian. But.*

R: Erh, Nando's *have, extra* hot, hot, medium food.

N: [Laughs] I, I don't, I like, but erh: I. I like chilli but chilli? Chilli? I. I eat food. *light*. And Nando's *restauRANT* not light (laughs) and is more *expensive* than Green restaurant.

R: I like the sandwiches of the Green *restaurant*. It is good and cheaper.

N: Okay, is cheaper, do you think? I think the *sandwish, sandwish* is good, but. *Not eat*. The Green restaurant is cheaper erh is very cheaper (laughs).

N: I.

R: I think we should go to the Green *restaurant*.

N: Okay. Finished now.

## Second cycle F and N

F: N, what do you think we go to Kazan restaurant?

N: I think is. Good, is good, is cheaper, but I like Chinese food.

F: Okay, erh but Kazan is, is healthier than Chinese food and than Maze Grill, do you agree? or in Maze Grill, is steak house?

N: Steak house.

F: Special, the-there there are *specials*, meat, meats.

N: But is more *expensive*.

F: It's very *expensive*. Maze Grill is more *expensive* than Yummy and than Kazan.

N: And than Kazan.

F: I think we should. Go to Kazan.

N: (whispers for herself) should go to Kazan. Erh, what, what *the kind of?*

F: In Kazan, Kazan is healthy food, no, is vegetarian vegetarian (asking the teacher)?

T: Yes, it could be. But salmon, vegetarian? (laughs) it's also vegetarian, but not only.

F: Healthy food.

N: Healthy food?

F: Healthy food. And Yummy is Chinese food.

N: Chinese food.

F: What do you think?

N: I think, go to, Kazan restaurant.

F: Yes? Okay.

Third cycle All together

F: Guys, I think, we should go, to. Erh, Hachet.

H: Hachet.

F: Hachet Burguers, because. Erh, erh, there are many *type of amburguers*.

H: Okay (laughing) I think, no, I think we should go to Kazan Otoman restaurant.

F: Okay.

H: I, I think, we should try the kost selection.

F: Uhum.

H: It's different food.

F: Uhum.

H: And you guys (laughs) do you think?

R: I think we should go to Pizza Experts (laughing) and create our own pizza.

F: N?

N: I prefer pizzeria, Pizza Experts.

F: But, but I think, Pizza Expert is more expensive, than Hachet Burguer.

H: I don't. I don't think so, erh. The Green restaurant is healthier than the others.

F: Uhum.

R: And cheaper too.

H: Yes.

F: Uhum. Erh, Mmm I think we should go, to Green restaurant (laughs).

H: What kind of food, do you like, at Green restaurant?

F: Ther- there are *sandwich*, soups, quesadillas. Mm I like, all this food.

H: I think quesadilla is spicier than, other food.

F: Uhum.

N: Spicier.

H: And you, N? What do you think, N? (laughs)

N: I think, we go.

F: Do you agree?

N: Yes.

F: And you, R?

R: Okay.

H and F: Okay.

T: So you've decided where you're going to.

F and H: Yes.

T: Where are you going to?

F and H: The Green restaurant.

## APENDIX B

### Semi-structured interview

1 – Na sua opinião, o que mais te ajudou a completar a tarefa de forma apropriada?

When learners were unable to answer the questions, the following questions were added in order to guide them.

2 – Considerando o exemplo do professor e o fato de você já ter feito a tarefa anteriormente. Algum desses fatos te ajudou a completar a tarefa?

3 – Na sua opinião, sua performance mais apropriada, a que você considera que se saiu melhor, ocorreu na primeira, segunda ou terceira tentativa?

4 – Por que você a considerou melhor, mais apropriada, considerando o objetivo da tarefa?

5 – Você conseguiu corrigir algum erro notando o que seu colega falava? Pode citar o exemplo?

6 – Qual a sua impressão da atividade como um todo?

If not mentioned during question 6 or throughout the interview, the following questions were added.

7 – Você achou a tarefa muito repetitiva?

8 – Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Artigo recebido em: 07.05.2017

Artigo aprovado em: 11.08.2017



# O movimento identitário dos indígenas: cyberbullying e discurso

## The indigenous identity movement: cyberbullying and discourse

Vania Maria Lescano Guerra\*

Fabiana Ferrari\*\*

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo identificar e problematizar, por meio da Análise do Discurso de origem francesa (CORACINI, 2007; PÊCHEUX, 1988) e de uma perspectiva discursivo-desconstrutiva e transdisciplinar, representações de/sobre sujeitos indígenas incluídos no mercado de trabalho produzidas na rede social Facebook. Partimos do pressuposto de que os discursos postados por indígenas e brancos acerca do indígena no mercado de trabalho estão a inscrever-se em um novo acontecimento discursivo: o *cyberbullying*. O corpus desta pesquisa reúne regularidades contidas em um recorte de publicações coletadas on-line (*posts* ou comentários), que estão/foram divulgadas na mídia Facebook, em 8 de novembro de 2012. O processo analítico se dá pelo método arqueogenealógico (FOUCAULT, 1990; 2007), entendendo que, a partir da materialidade, é possível compreender os sentidos, as regularidades enunciativas, as formações discursivas e os interdiscursos que ecoam na memória discursiva dos dizeres inscritos nesse ambiente virtual.

**ABSTRACT:** This work aims to identify and problematize, through Discourse Analysis of French origin (CORACINI, 2007; PÊCHEUX, 1988) and from a discursive-deconstructive and transdisciplinary perspective, representations of/about indigenous subjects included in the labor market produced in the social network known as Facebook. We start from the assumption that the discourses posted by indigenous and white people about the indigenous in the labor market are inscribing themselves in a new discursive event: *cyberbullying*. The *corpus* of this research brings together regularities contained in a clipping of publications collected online (*posts* or comments), which are/were released on the Facebook media on November 8, 2012. The analytical process is based on the archaeological method (Foucault, 1990, 2007), understanding that from the materiality it is possible to understand the meanings, the enunciative regularities, the discursive interdiscourse and formations that reverberate in the discursive memory of the narratives inscribed in this virtual environment.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Discurso. Cyberbullying. Povos indígenas.

**KEYWORDS:** Identity. Discourse. Cyberbullying. Indigenous people.

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [vguerral@terra.com.br](mailto:vguerral@terra.com.br).

\*\* Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e bolsista da CAPES. E-mail: [psicoferrari@hotmail.com](mailto:psicoferrari@hotmail.com).

## 1. Introdução

O discurso constitui um cenário em que estão envolvidos a língua, o sujeito e seu espaço histórico, social e cultural. Nessa linha, este trabalho tem por objetivo problematizar, por meio da Análise do Discurso de origem francesa e de uma perspectiva discursivo-desconstrutista e transdisciplinar, representações de/sobre sujeitos indígenas incluídos no mercado de trabalho produzidas na rede social Facebook. Assim, busca-se, especificamente: investigar o papel da memória que atravessa o discurso dos/sobre trabalhadores indígenas postados no Facebook, verificando a possível ocorrência de manifestações históricas, de formas de discriminação, preconceito e exclusão; estudar o processo identitário do trabalhador indígena discursivizado na rede social Facebook; e rastrear efeitos de sentido dos dizeres articulados nos *posts* e comentários. Vale dizer aqui que este trabalho é fruto de um recorte operado em uma pesquisa de dissertação de mestrado, que contou com um corpus maior. Ressaltamos que o corpus da pesquisa maior que originou este artigo foi mais abrangente do que esse trabalho, ou seja, do que o recorte que ora apresentamos.

Partimos do pressuposto de que os discursos postados por indígenas e brancos acerca de si no mercado de trabalho inscrevem-se em um novo acontecimento discursivo: o *cyberbullying*. Posto isso, o corpus desta pesquisa reúne regularidades contidas em um recorte de publicações coletadas on-line (*posts*/ comentários), que estão/foram divulgadas na mídia Facebook, em 8 de novembro de 2012. O processo analítico se dá pelo método arqueogenealógico proposto por Foucault (1990; 2007), entendendo que, a partir da materialidade discursiva, é possível compreender os efeitos de sentido dos discursos, as regularidades enunciativas, as formações discursivas e os interdiscursos que ecoam na memória discursiva dos dizeres inscritos no ambiente virtual.

Valemo-nos do arcabouço teórico da Análise do Discurso de origem francesa (AD), a partir dos estudos de Coracini (2007; 2011), Pêcheux (1988; 1990), Orlandi (1999),

Guerra (2015) e Authier-Révuz (1990; 1998), em uma visada transdisciplinar de pesquisa que considera a produtiva relação com a psicanálise (LACAN, 2008; FREUD, 1929). Esse processo (re)configura papéis sociais, (re)categorizando a representação do outro a partir do prisma daquele que, intradiscursivamente, entrelaça dizeres, de modo a atualizar o discurso por meio de já ditos que se naturalizam no bojo da sociedade hegemônica e reverberam estereótipos, excluindo aqueles que afirma incluir.

## 2. A virtualidade do ciberespaço: *bullying* e discurso

Com este trabalho, temos a convicção de (des)construir conceitos e fazer emergir discussões e reflexões a partir de uma visão transdisciplinar, fazer resvalar efeitos de sentidos sobre a inserção do indígena no mercado de trabalho em pleno século XXI, em um mundo considerado globalizado e com várias mudanças, porém ainda carregado de estereótipos, de preconceitos e de injustiças sociais.

Sabemos que a academia proporciona ao pesquisador essa busca do (des)construir, (re)significar, resvalando reflexões, nesse caso, acerca da constituição identitária do sujeito indígena que atua no mercado de trabalho brasileiro. Esperamos que esse conhecimento, a partir dos sentidos da representação que o sujeito elabora sobre si e sobre o outro, bem como o que o sujeito hegemônico elabora sobre ele, no domínio discursivo da internet, possa contribuir para a discussão de “novas” formas de exclusão e inclusão e, pois, (novas) relações de poder.

Na tentativa de compreender a função e o papel que desempenham na relação homem e máquina na contemporaneidade, por meio do ciberespaço, observa-se que inscrição dos sujeitos nas novas tecnologias se estabelece por meio de relações de força ao longo das mudanças sociais e tecnológicas. Um meio de aperfeiçoamento profissional, de busca por novos saberes, de informatização das informações é o computador e sua comunicação em rede em âmbito mundial. Desde

que o computador foi criado em 1945, nos Estados Unidos (USA) e na Inglaterra as inovações e reformulações desse sistema de processamento de dados não param de ser ampliadas a partir das criações humanas. E a vida digital, que surge na terceira revolução industrial, repercute no surgimento do ciberespaço, um novo meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet.

Para Lévy (2001), o ciberespaço é considerado como uma "geografia móvel da informação", normalmente invisível, algo sensível. O termo foi logo adotado pelos desenvolvedores e usuários das redes digitais, que (re)criam um próprio conceito e passam a chamar o ciberespaço de "rede". Esse novo espaço de comunicação proporcionado pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores (re)configura a representação dos indivíduos sob uma interpelação por meio da lingua(gem) ao transmitirem informações oriundas de fontes digitais ou à digitalização, instaurando uma nova representação de vida social: a vida digital.

Castells (2003) aborda a chamada sociedade do conhecimento, perpassada por discursos e conteúdos ocorridos no final do século XX com a transformação ideológica e o surgimento da era tecnológica. Essa nova era de sociedade da informação ou conhecimento se transforma em sociedade da aprendizagem. Por causa dessa minimização de espaço entre os sujeitos, as informações se tornam rápidas a ponto de a sociedade moderna ser comparada ao descentramento, pois as relações de poder-saber estão em todo lugar.

Como novo espaço surgido com o advento da internet, o ciberespaço também está no meio organizacional apoiando as organizações desde as de pequeno porte até as de grande porte e tem sido considerado mecanismo de aprendizagem e meios de coordenar as interações nesse universo on-line de conhecimentos. O mundo tecnológico, hoje, tem disponibilizado ao internauta a proximidade com o outro sujeito, e isto tem mostrado benefícios e danos. Estar conectado em rede quer dizer estar interligado com sujeitos conhecidos ou não, sem proximidade física. Estar

conectado ainda quer dizer que os sujeitos publicam, postam, compartilham informações, não se importando mais em serem exclusivos ou inovadores, mas envolvendo naqueles segundos sentimentos (in)conscientes direcionados a nada ou a alguém, tentando amá-lo ou odiá-lo, instigando criatividade e imaginação.

De alguma forma, essa publicidade provoca no internauta indignações e curiosidades. Ao (re)postar sua vida, suas conquistas, suas dores, nas mais diversas formas de postagem, o internauta está sujeito a receber comentários sobre o que postou. Esses comentários podem ser elogios ou críticas leves ou agressivas. Essa agressão on-line tem mostrado o quanto a tecnologia pode facilitar ao agressor; ao ser agredido: sua forma de interpretação do conteúdo transforma-se em conteúdos recalcados, ou em conteúdos manifestos em seus comportamentos (agressividade e silenciamento).

A essas posturas negativas na mídia chamamos *cyberbullying*: prática de agressões em meios digitais. Segundo Maldonado (2011), *cyberbullying* é a prática da crueldade on-line, que pode agredir o sujeito silenciosamente e muitas vezes anonimamente, dificultando a identificação do agressor e a dificuldade do agredido para sair da situação. Esse discurso do agressor, responsivo, está investido de (re)significâncias para e por esse sujeito agressor; portanto isso irá denunciar aquilo que foi apagado, ainda que inconsciente (ORLANDI, 1999).

As representações estabelecidas nas/pelas mídias sociais, via memória discursiva, afetam os sujeitos, de modo que eles se inscrevem em posições-sujeito que transitam entre a relação de forças permeada pelo saber-poder, entrando na ordem do discurso, (re)produzindo dizeres do/sobre o outro no ciberespaço. Por causa disso, os sujeitos assumem, (in)conscientemente, práticas que reverberam formações discursivas excludentes, como observado em Maldonado (2011), assumindo uma posição-sujeito agressor, ou seja, que pratica o *bullying/cyberbullying*.

Conforme Teixeira (2013), a palavra *bullying*, de origem inglesa, advém de *bully* (valentão, briguento) e não possui correspondente na língua portuguesa, mas representa uma prática que envolve agressividade e é marcada por uma disparidade de poder entre quem o pratica e a vítima. *Bullying* é uma forma constante de assédio contra um mesmo sujeito, que sofre danos físicos ou psicológicos que influenciarão diretamente outras áreas de sua vida. Quando se ouve/fala de alguém violento, logo se pensa em violência física entre sujeitos fortes: alguém bate e o outro apanha, ou um sujeito tem poder por ter batido e ser considerado o mais forte, enquanto o outro é perdedor por ser o mais fraco.

Essa vitimização emocional de alguém em uma rede social é um processo muito rápido, pois a mídia tem o poder de difundir opinião e formar opinião sobre determinado assunto em frações de segundos (FERRARI, 2017). No local de trabalho, o *bullying* é silenciado, pois a agressão física dificilmente acontece, já que, entre adultos, a violência é mais emocional, psicológica, proporcionando ao sujeito agressor o prazer de conseguir “se dar bem”. Silva (2010), em seu livro *Bullying: mentes perigosas nas escolas*, afirma que o termo *bullying* só passou a ser estudado na década de 1970, porém a prática é tão antiga quanto à instituição escola, embora esse tipo de agressão não esteja presente somente nas escolas. O *bullying* está presente na infância, adolescência e vida adulta em diferentes contextos e cenários na família (entre pais e filhos, entre irmãos, cônjuges), no trabalho (chefes ou colegas tiranos), nos relacionamentos amorosos. Esse abuso, considerado um mecanismo de poder, intimidação, prepotência, só é considerado *bullying* se incluído o abuso físico, verbal e a exclusão social.

Barbai (2015) vê o *bullying* não apenas como uma palavra que procura ferir o outro de forma constante, mas também o envolvimento de questões culturais e processos de conflitos sociais. Esse ataque ao outro, seja no ambiente escolar ou organizacional, demonstra o poder a alguém que, de forma (in)consciente, tenta

agredir esse outro por diferir daquilo que o agressor constrói como identificação, como vontade de verdade. Observa-se que, em geral, essa prática é silenciada, pois o agredido não reage às agressões. Essa ausência de reação configura o silenciamento, visto pelo autor como um reforço à violência, materializado por meio de repetição. Além disso, Barbai também verifica que o Facebook é uma ferramenta que permite ao usuário retomar relacionamentos com indivíduos que deixaram de fazer parte do seu círculo de amizades por algum motivo, seja pela distância, falta de tempo, ou ampliar seu círculo de amigos. Usar essa ferramenta é, por um lado, permitir uma extensão de relacionamentos pré-existentes, possibilitando a conservação da amizade, e conquistar novos relacionamentos. Por outro lado, o Facebook é um espaço que favorece visibilidade, popularidade e autoridade, na medida em que permite ao usuário postagens que ganham relevância, transformando-se em capital social, ainda que seja para agredir ou humilhar.

### 3. As (situ)ações históricas dos povos indígenas no Brasil

A história indígena no Brasil foi marcada pela imposição de uma unidade nacional que desconsiderava a diversidade cultural: o intento do colonizador era inculcar no indígena a cultura eurocêntrica. No livro *A Conquista da América, a questão do outro*, Tzvetan Todorov (1983) discorre sobre a chegada dos europeus ao território americano no final do século XV, analisando passo a passo essa investida, observando os relatos dos conquistadores e realizando suas reflexões, mas também ignorando a voz do indígena. O pesquisador consulta diversas fontes para escrever, como as cartas de Colombo, até *Las Casas e Sahagún*, dando voz apenas aos espanhóis, por serem mais bem vistos e aceitos aos olhos dos homens brancos, deixando a “versão” dos indígenas de fora. O indígena não era visto como indivíduo, não representava em si totalidade social, cidadão e sim um elemento de uma coletividade (FERRARI, 2017).

Os colonizadores adjetivavam os indígenas como se fossem bestas ou animais mitológicos, monstruosos e de forma alguma os reconheceram como habitantes da nova terra. Dessa forma, os desencontros de interesses na visão europeia sobre a nova terra encontrada deixam explícito o papel de conquistadores sobre os conquistados: analisar as condições para que pudesse ser feita a dominação. Desde aquele período, foi-se construindo, no imaginário social, uma representação do indígena marcada por estereótipos ou preconceitos. Um imaginário que submete os indígenas à inferiorização e lhes destina um lugar à margem, impedindo ou dificultando, por variadas formas, seu acesso ao universo branco.

Na visão de Mignolo (2003), a modernidade tem um resvalar do colonialismo, pois continua controlando e garantindo posições de poder, ressignificando uma visão renascentista de centro do mundo, com poder de controlar tudo e todos. A partir do século XVI iniciou-se a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Quijano (2005), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial, que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Como premissa desse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob a visão desse mito da modernidade, em que a civilização moderna se autoconsiderou como a mais desenvolvida e superior, essa “civilização” teria a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são chamados de atrasados (QUIJANO, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na composição das humanidades e das ciências sociais, que não somente descreveram um mundo, como o “(re)inventaram” e classificaram como moderno/colonial. Ao lado desse sistema de categorizações dos povos do mundo, houve um artifício de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos (indígenas, negros) e outras sociedades.

Del Priore (2010, p. 13) afirma que os portugueses ignoraram a identidade cultural dos indígenas, acusando-os de não terem conhecimento de agricultura ou religião, não levando em consideração uma cultura indígena já instalada muito antes desse “descobrimento” de terra nova. E mesmo sendo a população indígena, à época colonial, majoritária, os indígenas foram assujeitados às normas criadas pelo branco e foram acometidos de doenças, estupros, trabalhos exaustivos, escravidão, em uma relação de total desrespeito à condição humana. Diante dessa questão social de extrema relevância, órgãos oficiais e movimentos sociais têm tomado iniciativas para “corrigir” os erros do passado ou restituir a essas populações alguns de seus direitos.

No passado, o sujeito trabalhava para produzir o que consumia, fossem roupas, alimentos ou moradia. Tudo era produzido a partir da terra. Com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da sociedade, começou a surgir a propriedade privada. Com isso, os indivíduos mais fortes se apropriaram das terras, deixando os mais fracos sem possibilidades de realizar trabalho, pois não havia terras onde ele pudesse ser executado. O âmbito do trabalho no Brasil, ao longo dos tempos, sofreu significativas mudanças e transformações econômicas, políticas e sociais. Podemos considerar três épocas marcantes nas relações de trabalho: a escravidão, no período colonial; a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre; e a nacionalização da força de trabalho na indústria.

Para Spivak (2010), mesmo quando o indígena está inserido nas profissões contemporâneas, enquadra-se na perspectiva de luta de classes, e a sociedade hegemônica tenta suprimir-lhe o direito à voz. A autora traz à baila um histórico impasse: ao falar do/pelo subalterno, os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes. O intelectual é cúmplice na persistente constituição do Outro como a sombra do Eu (*Self*). Essa união do S/sujeito, intelectual crítico, a uma transparência por meio de negações, associa-se, segundo a autora, aos exploradores da divisão internacional do trabalho, com interesses capitalistas. Os indígenas não

estão só nas aldeias; estão nas cidades, cada vez mais urbanizados e acrescentamos: estão participando do mundo do trabalho. Imbricado nessa ideia de progresso e sobrevivência e ao mesmo tempo controlado e descontrolado por ter que tomar decisão entre sair da aldeia e permanecer em sua cultura, o indígena acaba por decidir conhecer o desconhecido: o mundo do branco.

Uma das dificuldades a serem enfrentadas no mundo organizacional é a inserção do indígena em algumas profissões, porque ora há falta de mão de obra qualificada/especializada, ora de mão de obra masculina. A industrialização e a tecnologia têm exigido a qualificação dos trabalhadores para atender essa mudança (DRUCKER, 1968). O indígena, ao perceber esse “prazer” capitalista, a conquista de objetos tecnológicos (tablets, celulares, acesso à internet) pelo branco, sai da aldeia e busca qualificação e cursos de graduação de diversas áreas.

Convém explicar que o termo “trabalho” não é novo, sendo considerado pela civilização um termo multifacetado e carregado de imprecisões e ideologias. E, para se compreender o trabalho e suas relações com o homem e a sociedade, inclusive o mercado de trabalho, deve-se analisar como o conceito de trabalho chegou ao mundo contemporâneo. Em 1988, promulga-se a “Constituição Cidadã”, para cuja redação houve uma grande mobilização dos indígenas, que desempenharam um papel fundamental de pressão no acordo final votado e aprovado pelo plenário, em cujo artigo 231 consta: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Em 1996, a LDB 9394/96 vem incluir a educação indígena no rol das preocupações institucionais e oficiais brasileiras, entre outras prerrogativas legais.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), parte III, trata da contratação e condições de emprego e indústrias rurais (art. 20 a art. 23). A

convenção aborda a evolução e as mudanças relacionadas aos povos indígenas mundiais desde 1957. Ao indígena passava a ser “permitida” a circulação em diferentes espaços, em que se incluem o acadêmico, o político e, por extensão, o mundo do trabalho, reconhecendo-se sua condição de cidadão brasileiro, de sua cultura, de sua história, de suas raízes.

No entanto, até hoje, os traços fenotípicos do indígena incomodam o branco no mundo organizacional e, nos discursos apropriados pela sociedade hegemônica, os subalternos não têm voz nem vez (GUERRA, 2015). Essa representação do sujeito soberano sobre as pessoas da margem, segundo Quijano (2005), está perpassada, mesmo com todo o decorrer da história política, econômica e social, pelo poder colonizador que os silencia na busca pela homogeneização, pela “integração”.

Ressaltamos que uma das dificuldades a serem enfrentadas no mundo organizacional é a inserção do indígena em algumas profissões, porque ora há falta de mão de obra qualificada/especializada, ora de mão de obra masculina. Embora exclua os sujeitos indígenas, a sociedade hegemônica permite que estes circulem nesse mundo, mas esse dever de hospitalidade que faculta o seu acolhimento ao mesmo tempo traça limites e normas, formulados na língua de acordo com as regras da cultura branca. Não se trata de uma explícita negação da hospitalidade ao indígena, mas esse indígena recebe as boas vindas apenas quando afasta a sua estranheza e se molda ao perfil imposto pelo sujeito branco, negando-se sua alteridade e contrariando-se a ética. Derrida (2003), do ponto de vista ético-político, aponta para uma convivência tolerante entre as pessoas, ainda que a palavra tolerância lhe cause certas reservas, e seus motivos parecem ser mais fortes do que aqueles que sustentam a hostilidade entre os seres humanos.

Esse pensamento refere-se à possibilidade de um Estado reconciliado e democrático por vir, ainda que a ambivalência hospitalidade/hostilidade permaneça. Dessa forma, a inserção do indígena no mercado de trabalho do branco

hegemônico provoca rupturas, desestabilizando todo um complexo discursivo em torno das questões identitárias do indígena, ou seja: desestabilizando certa rede de filiação histórica, “perturbando a rede de memória” (PÊCHEUX, 1998, p. 53) e reivindicando existência na ordem do discurso.

Na mobilização dessa constituição identitária, pesquisamos, por meio de alguns autores, a noção de sujeito. Numa visada psicanalítica, a Análise do Discurso passa a compreender o sujeito diferentemente daquele pautado na certeza; traz a dúvida, a lacuna, aquilo que não é possível apre(e)nder. Conforme os estudos de psicanálise, observa-se que Freud propõe uma mudança ao pensamento de Descartes (de “penso, logo existo” para “desejo, logo existo”), refletindo que o sujeito é um ser desejante, do desejo sexual, inominável, um desejo de outra coisa. Assim, o sujeito uno, inteiro e identificável de Descartes (e do cientificismo) tornou-se não identificável, mas sujeito a identificações e dividido para a Psicanálise. Em uma releitura de Freud, o sujeito para Lacan é trabalhado como efeito de linguagem e do inconsciente. Por meio dessa ruptura, “o sujeito do qual seguimos o rastro é o sujeito do desejo” (LACAN, 2008, p. 157); não se trata simplesmente de falar da língua e “da fala, mas de falar no fio da fala, por assim dizer” (LACAN, 2008, p. 33).

#### **4. O processo analítico: em busca dos gestos de leitura**

A Análise do Discurso (AD) compreende o sujeito a partir de sua inserção em uma conjuntura social, histórica e ideológica: sua voz é constituída de um conjunto de vozes sociais e, portanto, não é mais empírico, individual, cartesiano, dono (origem) de seu dizer, o que torna possível afirmar que o sujeito é heterogêneo, interpelado pela ideologia (relação sujeito-língua, o simbólico) e descentrado (CORACINI, 2007). Pensar a linguagem e as relações (inter)discursivas estabelecidas nos discursos do/sobre o indígena no mercado de trabalho, a partir do suporte teórico da AD, é problematizar as fronteiras da subjetividade, o

ser/estar em um entrelugar discursivo. Assim, as representações de indígena, de mercado de trabalho, de ambiente profissional, de ciberespaço, de práticas, de ciberpráticas e de *bullying* podem ser interpretadas por intermédio do estudo do discurso que entende a língua como equívoco, o ato falho, o lapso. Em A ferramenta imperfeita, Paul Henry (2013) parte de uma indagação sobre a noção de pressuposição e configura uma característica embaraçante da linguagem ordinária: o fato de haver um impossível que lhe escapa. Como instrumento de comunicação e de troca, do pensamento e de sua expressão, a linguagem acaba traindo o pensamento, por ser causa de mal-entendidos, ilusões e erros.

É por meio do estudo do discurso que se pode afirmar que, para dizer, é preciso não dizer, e que é a inserção dos sujeitos discursivos nas formações discursivas historicamente determinadas que dá sentidos ao dizer (ORLANDI, 2007). A AD oportuniza ao analista do discurso compreender que é na língua e por ela que o sujeito se revela como heterogêneo e não transparente, mesmo desejando ter um dizer sempre consciente (CORACINI, 2007). Posto isto, a materialidade discursiva foi selecionada, considerando a forma como a identidade indígena é concebida e promulgada nas redes sociais: as recorrências de práticas discursivas incrustadas na memória do sujeito tendem a alocar esse sujeito em estereótipos marcados, cerceando seus direitos e práticas sociais. Temos, neste trabalho, a oportunidade de conceder voz a esses sujeitos que destacam sua identidade de indígena e de trabalhador e analisar como esses discursos são concebidos socialmente (GUERRA, 2012). Importa mencionar que esse gesto de interpretação não esgota as possibilidades de análise, mas se apresenta como um ponto de partida possível para se refletir acerca do indígena e das representações que se constroem sobre ele no bojo das práticas discursivas e sociais.

Diante da extensão deste artigo, trazemos apenas o excerto R4, integrante da pesquisa de Ferrari (2017), que veicula a matéria postada no Facebook, em 22 de

abril de 2017, na página do jornal *Midiamax*, com o seguinte lead: “Professor da (UFMS) Universidade Federal do Mato do Grosso do Sul xinga índio, revolta internautas e acaba excluindo página”.

Figura 1 – A Postagem no Facebook.



Os comentários do professor da UFMS<sup>1</sup> sobre a matéria articulada por ocasião do “Dia do Índio” causaram tanta indignação nos internautas que a página acabou sendo retirada do Facebook pelo próprio comentarista, no entanto há reprodução dessa postagem em outras publicações, chats e compartilhamentos por leitores indignados com os dizeres ali inseridos, em decorrência do processo de replicação e (com)partilhamento das informações postas em circulação de forma pública no ciberespaço, facilitado pelas próprias ferramentas tecnológicas.

R4 – a: **Índio não serve pra nada mesmo**; atraso da nação.

R4 – b: São **inúteis** e acho **bem bosta sustentar vagabundo** com meu trabalho” (grifos nossos).

<sup>1</sup> O sujeito enunciador em R4 é professor graduado em Ciências da Computação, atua na UFMS, no *campus* de Três Lagoas, Unidade II, porém está afastado de suas atividades desde 2015 para cursar doutorado na USP (Universidade de São Paulo).

Essas performances criativas (sujeitos atuantes em situações de inventividade), por intermédio de diálogo com o outro em meio a trocas ininterruptas de críticas, ideias, agressões, sugestões, tornam-se fascinantes e propagam-se com o compartilhamento, segundo Couto (2014), dando forças e sentidos à postagem. É aqui que os hábitos de exibição, visibilidade, agressão se borram em fronteiras do aceito e do não aceito, do anonimato ao popular. Os agressores descobrem que compartilhar sua agressão se torna fácil e divertido, pois lhes dá popularidade e satisfaz as curiosidades de todos os tipos de pessoas, independente de escolaridade ou classe social. Para Sibilia (2003), os sujeitos são aspirantes à fama, ao sucesso, à visibilidade, celebrando mais a sua personalidade do que os conteúdos compartilhados.

Vale dizer que a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul desenvolve vários tipos de estudos e pesquisas de/sobre o indígena, a promoção da cultura e da língua dos povos, sobretudo àqueles que compõem o estado de Mato Grosso do Sul e suas fronteiras geográficas. Temos mestrandos e doutorandos indígenas nos cursos de pós-graduação, assim como docentes e funcionários administrativos indígenas que pertencem ao quadro da IES.

Em R4, o enunciador, ao dizer **acho bem bosta sustentar vagabundo**, retrata uma visão estereotipada do indígena como não trabalhador, improdutivo. Seu dizer, constituído pelas discursivizações ligadas ao preconceito e exclusão, vem reafirmar a visão de que o indígena não tem lugar no bojo da sociedade hegemônica, restando-lhe a escória da margem. Sob a ótica de Sousa Santos (2010), mesmo com as disputas dos indígenas para conseguir espaço no mercado de trabalho e nas universidades, há uma fronteira ainda não permitida, não aceita pela sociedade branca, que se situa entre o ser sujeito trabalhador e ser indígena, pois ocupam lados opostos (trabalhador/vagabundo), em um lócus onde os invisíveis não podem tornar-se visíveis. Uma linha vigiada pelo branco com pensamentos de (in)exclusão que atravessa a sociedade hegemônica colonizadora. Os “sub-humanos” não são

considerados (SOUSA SANTOS, 2010, p. 38), portanto não têm direito a espaço no mundo trabalhista, transformando essa visão em um abismo infindável nas formas culturais de existência.

Segundo Grosfoguel (2009), trata-se de um pensamento de fronteira fundamentalista ou essencialista sobre os que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Exatamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém por meio de olhares subalternos. Uma fronteira com resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade.

Segundo Castells (2008), a nossa visão tradicional histórica, atravessada por proclamações calculadas e interesses hegemônicos, ficou perdida e inconsistente quando nos defrontamos com a mudança de uma nova sociedade de sujeitos germinados por uma nova história, cujos choques interculturais colidem mais visivelmente nas fronteiras. O que está em jogo é a posição de poder da sociedade hegemônica para com o sujeito outro que não pertence à identidade padronizada, homogeneizada, fixa, branca, dita superior.

A possibilidade do discurso do internauta nessa rede social faz que os códigos e mensagens sejam homogeneizados e (re)produzidos, repercutidos no ciberespaço, pela internet, não podendo se restringir a um ponto de vista apenas hegemônico. As possibilidades de (re)categorização são infinitas, porém inscrevem-se nos já-ditos e pré-construídos e passam a se instalar na memória discursiva. Assim, o professor, ao direcionar seu dizer ao sujeito outro de forma hostil, com a expressão **não serve pra nada**, aloja o indígena em uma condição de imprestável, uma vez que o significado do verbo dicionarizado **servir**, precedido do advérbio **não**, renega a esse sujeito a utilidade do ser e reforça sua identidade negativamente (NEVES, 2011, p. 329-330). Isso porque, quando o falante compõe um enunciado negativo, ele indica ter mais suposições sobre o conhecimento do ouvinte do que quando compõe um enunciado afirmativo. A negação é usada como interação para polemizar após um enunciado

afirmativo. Dessa forma, a expressão **não serve** vem alocar o indígena como **vagabundo** no interior de uma **nação**, motivo de vergonha, infâmia e desonra aos povos que ali estão.

As escolhas linguísticas do sujeito virtual são carregadas de uma carga pejorativa e excludente, pois o significado dicionarizado do substantivo **nação**, segundo Ferreira (2009, p. 571), “comunidade ou agrupamento político independente, com território demarcado; população que habita esse território, grupo de pessoas que estão ligadas por costumes, origem, etnias de qualquer outra nacionalidade”, refere-se ao outro, à sociedade hegemônica branca, excluindo os povos indígenas dessa nação. Pela memória discursiva emergem as inúmeras lutas das etnias indígenas pela demarcação de seus territórios e os conflitos violentos que envolvem suas terras e latifundiários, bem como o descaso do poder público.

No estado de Mato Grosso do Sul, com uma população aproximadamente de 77 mil indígenas, os seus direitos não são considerados nos moldes em que a Constituição os apresenta. O confronto entre os indígenas Terena, latifundiários que ocupam suas terras e policiais; as mortes e a inoperância do Estado para evitar esse confronto; o indígena de 24 anos da etnia Guarani-Kaiowá que também foi morto em disputa por terras; todos esses fatos vêm corroborar o que mencionamos. Em outras palavras, a Constituição Federal de 1988, que garantiu vários direitos aos povos indígenas, especialmente o direito aos seus territórios tradicionais, permanece “no papel”, na teoria, na(s) prática(s), amplamente divulgada(s) na mídia, a realidade é outra.

Acrescente-se ainda o uso de **vagabundo** para referir-se ao sujeito indígena: ao substantivar o adjetivo, o sujeito que comenta não apenas agrega uma desqualificação a um nome, mas nominaliza uma caracterização negativa, o que nos permite afirmar que “indígena” é, para ele, sinônimo de “vagabundo”.

Aqui observamos que o sujeito enunciador mobiliza uma prática coercitiva, pois, por intermédio de um conjunto de enunciados, expõe sua visão estratificada do

indígena, como aquele que está à margem do mercado de trabalho e do mundo capitalista, já que ao escrever **não tenho que sustentar vagabundo com meu trabalho**, o sujeito destaca sua condição de incluído e detentor do poder de consumo, em detrimento da posição do outro. O sujeito em questão ancora a pessoa na periferia social por meio de binômios rico/pobre, graduado/analfabeto, assinalando sempre aquilo que ele não é, em uma visão dicotômica que evoca saberes positivistas e visadas logocêntricas.

Em R4, o sujeito não admite que o indígena possa ser inserido em seu mundo, ou em sua nação, pois o considera incapaz de estudar e de trabalhar, incapaz de ter autonomia e destaque no cerne da sociedade que os envolve. O discurso nada mais é do que a reverberação da verdade nascendo diante de seus próprios olhos (FOUCAULT, 2014): uma verdade construída pelo sujeito e arraigada em suas ideologias excludentes, fossilizadas no bojo da sociedade.

A desconsideração em relação aos povos indígenas do Brasil, leva inevitavelmente à construção de representações essencialistas dos grupos indígenas e de suas culturas. Muitos indígenas são violentados verbal, emocional e fisicamente por estarem ocupando um espaço que não é aceito pela sociedade hegemônica. Um poder perpassado pelo estímulo à diluição dos povos indígenas na população circundante, com objetivo de extinção de aldeamentos e vilas de indígenas no país.

Spivak (2010) afirma que essa violência, essa exclusão às pessoas da margem e o silêncio que sobre elas é imposto fazem que apareçam como populações estáticas, opacas, desprovidas de ação, sem lugar e participação na sociedade. Segundo Kunzler e Conte (2005), a ideia de violência precede a lei: a violência tem mobilidade inerente ao homem e é destrutiva, mediada pelo impulso de dominação e pela eliminação do outro. Em R4, verificamos que a ideia de violência se mostra a partir de duas posições: ora na direção de eliminar o outro por fonte de sofrimento, ora na esteira de atribuir importância a esse outro, no intuito de direcionar a violência a esse

sujeito. Foucault (1998, p. 152-154) mostra que o poder não é algo que se possa possuir, pois as técnicas de poder, presentes em todos os níveis sociais, agem no nível dos processos econômicos, operam como fatores de segregação e de hierarquização social, garantindo, especialmente, ações de dominação e efeitos de hegemonia.

As técnicas de poder, disponibilizadas e viabilizadas por um sistema de redes, acabam por funcionar como armas de que a sociedade hegemônica tem se servido, no exercício das relações de força e de poder, e que coexistem a uma luta ideológica da margem (FOUCAULT, 1998). O sujeito enunciador de um discurso antiético relacionado ao outro comprova seu comportamento agressivo (FOUCAULT, 2004) baseado na coerção e desmoralização do sujeito outro.

Os discursos hegemônicos racistas continuam vendo os indígenas como figuras folclóricas ou como povos que vivem em aldeias. Essa identidade estereotipada e cristalizada da figura indígena é atravessada pelo discurso **de que são inúteis, não servem para nada**, geram atraso na nação. Essa forma de pensamento da sociedade hegemônica em relação ao sujeito outro assinala a impossibilidade de inclusão de tudo o que foge à sociedade tradicional (CORACINI, 2007).

Mediante articulação de reflexões acerca da inclusão e da constituição identitária do sujeito indígena, foi possível discutir significativos comentários que veiculam conceitos cristalizados do/sobre o indígena, estereótipos que o in(ex)cluem, e constatar que o Facebook é (mais) um dos lugares de (re)produção de estereótipos e preconceitos sobre o indígena que saiu da aldeia para trabalhar.

O discurso postado acerca do indígena está a inscrever-se em um novo acontecimento discursivo: o *cyberbullying*, uma nova forma de violência que passa pelas relações de poder e pela exclusão e que reverbera já ditos inscritos na memória discursiva do país.

## 5. O que emerge desse gesto de interpretação?

Por meio dos gestos analíticos mobilizados neste trabalho, foi possível ressaltar que, com novos padrões e novas configurações sócio-históricas, o movimento capitalista atraiu atenção dos indígenas, e no mundo do trabalho, desenvolveram-se, na contemporaneidade, novos traços e novas configurações histórico-estruturais. E estas, apesar de oferecerem certo espaço para os indígenas, também os afetam negativamente, evocando uma memória discursiva de opressão, perseguições, violências, exclusão, lutas, silenciamento, estereótipos e preconceito.

Ao identificar e problematizar representações de/sobre sujeitos indígenas incluídos no mercado de trabalho produzidas na rede social Facebook, pode-se notar uma persistente violência de (in)exclusão da/pela sociedade hegemônica, e as dificuldades desse sujeito indígena enfrentadas no mundo capitalista. Dessa forma, é possível perceber, na memória que atravessa o discurso de/sobre trabalhadores indígenas postados no Facebook, que ocorrem manifestações de históricas formas de discriminação, preconceito e exclusão, explícita ou implicitamente.

Na tentativa de responder aos inquietantes questionamentos iniciais da pesquisa, concluímos que os enunciados postados na rede social Facebook dão forças para o sujeito hegemônico ignorar as diferenças: se o outro é diferente da minha ideologia, dos meus costumes e das minhas características fenotípicas, não merece meu respeito. Essa fronteira de ideologias, empoderamento e relações de poder reforçam a perseguição, a anulação, a violência e o desrespeito à diferença.

O processo de urbanização dos indígenas e de aldeização das cidades é um fenômeno que também tem incomodado o sujeito branco, com as manifestações de mudanças e transformações dos sujeitos indígenas. Várias mudanças na legislação indigenista ocorreram ao longo da história, porém essas iniciativas não transformaram a visão estereotipada, cristalizada e, muitas vezes, agressiva da sociedade hegemônica, dificultando a inserção do indígena em atividades fora das aldeias.

Na contramão desses processos, alguns povos indígenas têm participado de atividades na/da sociedade como um todo, deslocando-se para a região urbana e circulando em diferentes espaços (o acadêmico, o político e, por extensão, o mundo do trabalho), sendo reconhecidos em sua condição de cidadãos brasileiros (GUERRA, 2015). Sob o pressuposto de o indígena trabalhador estar à margem da sociedade branca sofrendo violências, esta pesquisa concentrou-se na análise de um discurso sobre o sujeito indígena produzido na rede social Facebook, buscando investigar como esse sujeito é representado pela sociedade hegemônica.

Por meio dos resultados do gesto analítico empreendido, pôde-se notar, a partir do recorte R4, que a rede social difunde mudanças discursivas que afetam a subjetividade dos sujeitos, de modo a contrastar a identidade dos indígenas no mercado de trabalho. Sabemos que a academia proporciona ao pesquisador essa busca do (des)construir, (re)significar, resvalando reflexões. Com um pensamento de reflexão sobre as diversidades de um país mestiço, esperamos que esta pesquisa instigue os estudiosos da língua, da saúde mental e das outras áreas, ao se conectarem à rede social Facebook e à internet, a escavar as várias vozes ainda silenciadas nos discursos sobre violência, intolerância, perseguição, exclusão aos infames, buscados pela homogeneidade de uma nação transculturada.

Por fim, esperamos que esse conhecimento, por meio dos sentidos da representação que o sujeito elabora sobre si e sobre o outro, no ciberespaço, possa contribuir também para a discussão de “novas” formas de exclusão e inclusão. O que vimos emergir na postagem e circulação de comentários no Facebook são enunciados ofensivos, violentos e formatados. Marcados, visíveis ou inscritos no silenciamento, caracterizam-se como *cyberbullying*, ou seja, uma nova forma de violência ou perseguição que busca uma excludente anulação do sujeito indígena, em favor da homogeneidade de uma etnia.

## Referências Bibliográficas

AUTHIER-RÉVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Trad. Cláudia R. C. Pfeiffer ET. AL. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BARBAI, M A. Palavra que pode ferir: O termo *Bullying* em dicionários de língua inglesa e na imprensa do Brasil. **Revista Signo y Sena**, número 27, junho de 2015, p. 89-106. Facultad de Filosofia y Letras (UBA). Disponível em: <http://revistas.flo.uba.ar/index.php/sys/index>. Acesso em 02 fev. 2017 às 23:00hs.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORACINI, M. J. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos e Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos e Análise do Discurso: migrantes em situação de rua, entre a Hos (ti) pitalidade e a anulação de si. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs). **A Análise do Discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2011, p. 165-175.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 47-65.

DEL PRIORE, M. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DERRIDA, J. **Da hospitalidade**. Trad. de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DRUCKER, P. **Administração lucrativa**. Trad. Adolpho José da Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

FERRARI, F. **O indígena no mercado de trabalho**: o *cyberbullying* e a (re)produção das identidades. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação de Edição de Marina Baird Ferreira: equipe de lexicografia, Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Positivo; 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. Trad. Maria T. Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal. 1998 [1979].

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e política**. Trad. Eliza Monteiro e Inês B. da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

\_\_\_\_\_. Método. In: FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969], 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 24. ed. Trad. Laura F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

FREUD, S. O ego e o id. **Obras Completas**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. Jorge Salomão, v. 19. Rio de Janeiro: Imago. [1929], 1976, p. 170.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B.; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 115-147.

GUERRA, V. M. L. Indígenas e identidades: um olhar discursivo sobre a luta pela terra. In: ROSA, Andrea, M; MARQUES, Cintia N.; SOUZA, Claudete C. de; DURIGAN, Marlene (Org.). **Povos indígenas: reflexões interdisciplinares**. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 43-68.

\_\_\_\_\_. **Povos indígenas: Identidade e Exclusão Social**. Campo Grande: Editora UFMS, 2015.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita - Língua, sujeito e discurso**. 2 ed. Trad. Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

KUNZLER, F.; CONTE, B. **Pensando a Violência**. São Paulo: Escuta, 2005.

LACAN, J. (1972-1973). **O Seminário, livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEVY, P. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2001.

MALDONADO, M. T. **Bullying e Cyberbullying – O que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna 2011.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/ Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos de português**. São Paulo: Unesp, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005.

SIBILIA, P. **O Show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, D. **Povos Indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural**. Campo Grande, Editora UFMS, 2010. p. 117-130.

SOUSA SANTOS, B. Epistemologias do Sul. Maria Paula Menezes (orgs). In: \_\_\_\_\_. **Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Almeida, Marcos Feitosa, André Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TODOROV, T. **A Conquista da América. A Questão do Outro**. 2 ed. Trad. Beatriz Perrone Moi São Paulo: Martins Fontes. 1983.

## Sites consultados

<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/135301/lei-contr-o-assedio-moral-lei-12250-06>. Acesso em: 09 out. 2016 às 21h.

[http://neppot.ufsc.br/?page\\_id=21](http://neppot.ufsc.br/?page_id=21). UFSC, Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho. Acesso em: 02 fev. 2017 às 23h.

<http://www.oitbrasil.org.br/content/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 14 abr. 2017 às 21h.

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf). Acesso em: 12 fev. 2017 às 20h.

<http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/NETP/Relat%C3%B3rio.%20OIT%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017 às 14h.

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018). Acesso em: 02 fev. 2017 às 13h.

Artigo recebido em: 10.11.2017

Artigo aprovado em: 04.01.2018



## Versões em conflito: análise da construção narrativa das alegações finais da acusação e da defesa em um processo criminal

### Conflict versions: analysis of the narrative construction of prosecution and defense closing speeches in a criminal case

*Carla Leila Oliveira Campos\**

*Caio Bini Rocha\*\**

*Luiz Carlos da Costa\*\*\**

---

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar como se dá, por meio do conteúdo ideacional das peças (HALLIDAY, 1976 e 1998) e dos processos de negociação dos relacionamentos interpessoais, a construção conflitiva das narrativas das alegações finais da acusação e da defesa em um processo de falsificação de documento público. Para tanto, filiamo-nos à Análise do Discurso Forense, com o intuito de compreender como os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, influenciam suas práticas linguísticas. Para análise do conteúdo ideacional dos textos, adotamos como categoria analítica o modelo de narrativa proposto por Labov (1972), observando como a seleção dos fatos e de itens lexicais específicos revelam o caráter avaliativo dessas narrativas. Já em relação aos processos de negociação da imagem e dos relacionamentos interpessoais

---

**ABSTRACT:** This paper aims at analyzing the narrative contrastive representation in prosecution and defense closing speeches in a legal case of forgery of public document, through the study of ideational content of texts (HALLIDAY, 1976 and 1998) and the negotiation processes of image and interpersonal relationships. Within the theoretical framework of Forensic Discourse Analysis, this study aims to understand how interaction patterns and social roles played by subjects influence the discourse production in court. We will adopt as analytical category the narrative model proposed by Labov (1972) to analyze the ideational content of texts, observing how the selections of facts and lexical choices show the evaluative character of narratives. To understand the negotiation processes of image and interpersonal relationships (ROSULEK, 2010), we will study how evidences production, legal

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). [carla.oliveira@unifal-mg.edu.br](mailto:carla.oliveira@unifal-mg.edu.br)

\*\* Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Bolsista da FAPEMIG. [caiobinirocha@hotmail.com](mailto:caiobinirocha@hotmail.com)

\*\*\* Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Bolsista da FAPEMIG. [criprados@gmail.com](mailto:criprados@gmail.com)

(ROSULEK, 2010), observamos como a produção de evidências, a citação de textos da lei e do depoimento de testemunhas, sustentando / atacando sua credibilidade ou reinterpretando seus dizeres, constroem não só a imagem de cada um dos advogados bem como a sua relação com os sujeitos envolvidos no processo.

texts citation and witness testimony, sustaining/attacking his credibility or reinterpreting his voices, build the image of lawyers and his relationship with the other subjects.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas forenses. Conteúdo ideacional. Relações interpessoais. Alegações finais. Processo criminal.

**KEYWORDS:** Forensic narratives. Ideational content. Interpersonal relationships. Closing arguments. Criminal case.

## 1. Introdução

Segundo Gibbons (2003), os processos legais, as audiências judiciais, os interrogatórios policiais desenrolam-se por meio da linguagem, permitindo-nos concluir que a lei e a sua linguagem permeiam nossas vidas.

Assim, considerando que os assuntos levados ao judiciário, na maioria das vezes, são objeto de litígio, envolvendo, no mínimo, duas versões dos fatos, podemos afirmar que a linguagem da lei não é isenta de disputas. Como, aliás, qualquer forma de uso da língua não o é.

Também não podemos deixar de reconhecer as peculiaridades que envolvem o discurso legal, desde sua linguagem pautada pela técnica e pelo conservadorismo até os procedimentos e as relações sociais que subjazem à produção linguística forense.

Pensando nessas colocações, este trabalho tem por objetivo analisar como se dá a construção das narrativas das alegações finais da acusação e da defesa em um processo de falsificação de documento público, por meio do conteúdo ideacional das peças e dos processos de negociação da imagem e dos relacionamento interpessoais.

Para tanto, adotamos como aporte teórico a linguística forense, que, segundo Gibbons (2003, p. 37), propõe

a aplicação da pesquisa linguística – em áreas da sociolinguística como análise do discurso, dialetologia, variação linguística e estilística, bem como em fonética, sintaxe e outras áreas centrais da linguística – a diferentes questões sociais associadas à lei.<sup>1</sup>

Os trabalhos desenvolvidos em linguística forense podem se dar tanto por meio da utilização de análises linguísticas para o fornecimento de evidências judiciais, como envolverem estudos que promovam uma interface entre a Linguística e o Direito.

Nossa proposta situa-se nesse segundo grupo, pois objetiva analisar como se dá a construção narrativa das alegações finais, tomando como categorias de análise, conforme estudo realizado por Rosulek (2010), o conteúdo ideacional dessas narrativas (HALLIDAY, 1998) e o processo de negociação de imagens e de construção dos relacionamentos interpessoais.

Desse modo, objetivamos investigar como os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos influenciam as práticas linguísticas. Isso significa associar a análise das propriedades internas do texto – por meio da análise do conteúdo ideacional das narrativas, de acordo com o modelo narrativo proposto por Labov (1972) e do processo de negociação de imagens e de construção dos relacionamentos – às condições de produção do discurso.

Ao compreender que todo sentido se inscreve em uma historicidade específica, este estudo objetiva explicitar como as categorias linguísticas podem ser trabalhadas no discurso para justificar determinadas posições sociais, com vistas a fazer valer determinada ótica dos eventos narrados.

Comungamos, portanto, com a perspectiva defendida por van Leeuwen (1996), de acordo com a qual entende-se que não basta à Análise Crítica do Discurso (ACD)

---

<sup>1</sup> "[...] the application of linguistic research – in sociolinguistics areas such as discourse analysis, dialectology, linguistic variation and stylistics, as well as in phonetics, syntax and other core linguistics areas – to different societal issues connected with the law." (Tradução livre dos autores).

uma análise puramente linguística, pois a linguagem deve ser considerada como um fenômeno social.

Dessa forma, segundo Fairclough (2001), ao se falar em discurso, tem-se uma visão da linguagem como um modo de ação que possibilita às pessoas agirem sobre o mundo e os outros, e um modo de representação da realidade.

Nessa perspectiva, considerando que o sujeito produtor de textos tem diante de si um sistema linguístico com seu vocabulário, sua gramática e sua semântica, faz-se importante analisar as escolhas que esse sujeito realiza na representação que faz do mundo, dos eventos e dos sujeitos sociais de acordo com sua inserção social e seus propósitos comunicativos (VAN LEEUWEN, 1996), Nessa mesma vertente, Fairclough (2001) afirma que essas representações dos eventos sociais não são transparentes, mas se definem como versões da realidade e, como tais, estão sujeitas ao jogo de interesses e aos objetivos dos locutores.

Assim, todos os elementos linguísticos da estrutura textual são passíveis de análise. A seleção das propriedades linguísticas do texto a serem analisadas deve levar em conta os objetivos do analista e as propriedades formais dos textos enquanto objetos de interação social. Por isso, antes de definir as categorias de análise, faz-se importante que o pesquisador considere as propriedades do gênero que pretende investigar.

Em relação à noção de gênero, filiamo-nos à perspectiva de Gibbons (2003) e Coulthard e Johnson (2007) que o consideram enquanto um plano global de um tipo de discurso, organizado em termos de sequências e de estágios que determinam como deve se dar a interação nas diversas atividades sociais.

Considerando o contexto e as regras de interação nos tribunais, podemos afirmar que os gêneros produzidos nesse espaço lançam mão, constantemente, das narrativas como forma de reconstrução dos eventos sociais e enquanto estratégia argumentativa a favor da naturalização de determinada versão dos fatos (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 68).

Nesses gêneros, as narrativas desempenham um forte papel argumentativo, na medida em que são utilizadas como evidência nos tribunais, pois

[...] o profissional do direito, diante de um caso concreto, analisa e interpreta os fatos e as provas para, em seguida, valorar tais elementos de acordo com as alternativas oferecidas pelas fontes do direito e de acordo com o princípio da razoabilidade. Fica, pois, evidente a importância da narrativa dos fatos e das provas afim de fornecer os elementos necessários para que se compreenda o caso, interprete-o e concretize essa interpretação mediante a argumentação. (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013, p. 174).

As narrativas das alegações finais se revestem de especial importância no processo pois, segundo Rosulek (2015, p. 3), elas constroem representações de um mesmo evento, para o mesmo magistrado, e são elaboradas sempre em oposição à voz do outro, buscando se afirmar como representação válida da realidade.

Em relação ao *corpus* desta proposta, nossas análises foram feitas em um processo criminal de falsificação de documento público, que tramitou na Justiça Federal, de acordo com as categorias linguísticas acima apresentadas, mas sem perder de vista o contexto mais amplo em que a comunicação se desenvolve, observando as restrições legais ao ato de comunicação e como os papéis desempenhados pelos sujeitos comunicantes perpassam os seus dizeres.

Com o intuito de apresentar os resultados de nossa pesquisa, o presente artigo se subdividirá em três tópicos. No primeiro, apresentamos o quadro teórico e metodológico de abordagem do *corpus* e, nos dois seguintes, a análise do processo com base na teoria e nas categorias linguísticas a seguir detalhadas.

## **2. Delineamentos teóricos e procedimentos metodológicos**

Segundo Coulthard e Johnson (2007, p. 7), a linguística forense possui um caráter multidisciplinar, pois surgiu a partir de uma vasta gama de disciplinas e cuida da análise da linguagem relacionada à lei, seja como evidência ou como discurso legal.

Os trabalhos que buscam investigar o discurso legal lançam mão dos estudos da análise do discurso e se enquadram na subdisciplina Análise do Discurso Forense (ADF). Para Coulthard e Johnson (2007, p. 7), esse subdomínio da Análise do Discurso e da Linguística Forense está voltado para a investigação de como as funções institucionais específicas estão relacionadas aos usos da língua. Podemos considerar, portanto, que esse ramo da linguística forense é marcado por dois adjetivos: institucional e social, procurando compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais.

Coulthard e Johnson (2007) entendem o discurso institucional como aquele que se desenrola em um meio profissional e envolve determinada seleção vocabular, gramatical e estrutural particular, mas também os papéis sociais e os objetivos dos interlocutores.

Assim, a ADF deve associar a produção linguística no interior da prática jurídica e os valores sociais e institucionais, envolvendo questões relacionadas aos papéis desempenhados pelos sujeitos em determinada situação de comunicação e ao modo como esses papéis determinam o que eles podem/devem ou não dizer, pois as limitações institucionais impostas ao discurso e a forma como as regras sociais interferem na produção discursiva.

Com o intuito de compreender como essas relações se dão nas produções discursivas, a ADF considera que a análise puramente textual é limitada, sendo necessário o estudo de como as relações institucionais e sociais trabalham mediante às práticas de linguagem e estruturas textuais. Em relação a esse último aspecto é interessante destacarmos que o discurso jurídico se constrói com fundamento no sistema de leis de uma determinada sociedade. Segundo Gibbons (2003, p. 53), a lei representa um sistema de valor social, impondo direitos e deveres, prescrevendo e punindo comportamentos que forem de encontro às normas sociais e é em torno desse sistema legal que os textos forenses precisam se construir. Além disso, eles não podem

deixar de considerar os valores sociais gerais que circulam em uma determinada sociedade e o sistema sociocultural dos participantes da atividade comunicativa.

Considerando a dimensão interacional, concordamos com Gibbons (2003, p. 96) que, para compreendermos a interação humana, precisamos entender os quadros nos quais ela opera, as condições e as regulações externas que a cercam e transmitem seu significado.

Nesse sentido, é importante que entendamos como se desenrola um processo penal no direito brasileiro.

O processo penal brasileiro é organizado nas seguintes fases: a) inquisitiva ou postulatória: a polícia investiga o crime, elabora o inquérito apresentando as provas e os depoimentos do autor e das testemunhas e envia ao juiz; b) instrutória ou probatória: após autorização do juiz, o Promotor de Justiça<sup>2</sup> analisa o processo e decide se vai ou não oferecer a denúncia contra o acusado. Oferecida a denúncia, o juiz decide se vai recebê-la ou rejeitá-la. Recebendo-a, o réu é citado para apresentar a resposta escrita à acusação e dá-se prosseguimento ao processo por meio da realização das audiências de instrução e de julgamento, sendo produzidos os termos de audiência. Ao fim da instrução processual, a acusação e a defesa apresentam suas alegações finais e, após análise dessas peças, o juiz produz a sentença; c) fase executória: execução da sentença com trânsito em julgado.

As alegações finais apresentam um interessante processo de construção discursiva, pois é o momento em que os procuradores de cada uma das partes, livres de interferências externas, apresentam suas versões dos mesmos fatos, com o intuito não só de convencer o magistrado acerca da credibilidade de sua narrativa, mas também da inconsistência da narrativa oposta. Nelas, os profissionais do direito contam sua história parcial do processo por meio de séries narrativas, às quais aplicam a lei (ROSULEK, 2015).

---

<sup>2</sup> A Denúncia é a peça oferecida pelo Promotor de Justiça quando tratar-se de ação penal pública, que é o caso de nosso trabalho.

Considerando o caráter de representação e de persuasão das alegações finais, Rosulek (2010) enumera diversos estudos dessas peças, argumentando que eles se baseiam geralmente em dois aspectos: o seu *conteúdo ideacional*, buscando compreender que informações são incluídas ou excluídas de cada versão dos fatos (a essa ideia da autora, acrescentamos a forma como um mesmo fato é reinterpretado por cada uma das partes) e a *negociação da própria imagem e dos relacionamentos interpessoais*, que tem como foco a construção da imagem do advogado e de suas relações com os interlocutores, com o contexto e com o próprio texto.

Nesses termos, observa-se que a proposta de Rosulek (2010) está intimamente ligada à de Halliday (1976) acerca das três funções da linguagem. Para o autor, o ato comunicacional é construído pelas relações entre o “nós”, os “outros” e o “meio” em que a comunicação se desenvolve de acordo com os papéis sociais desempenhados no evento comunicativo. Nessa perspectiva, Halliday propõe três funções básicas da comunicação:

- uma função ideacional, pela qual a linguagem manifesta os conteúdos ligados à experiência que o falante possui do mundo concreto, real ou de seu universo subjetivo. Essa função representa, portanto, o conteúdo do que é dito, a partir das visões de mundo dos sujeitos;
- uma função interpessoal, que envolve os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, abarcando formas de intervenção na situação de fala. Essa função permite ao falante participar da situação comunicativa para aprovar ou não determinado dizer, expressar sua crença, sua opinião, sua dúvida etc.
- uma função textual, pela qual a linguagem estabelece vínculos com ela mesma e está ligada às características da situação em que é usada. Ela possibilita ao sujeito comunicante criar textos e ao receptor distinguir um texto de um conjunto aleatório de frases. É por meio da função textual, portanto, que as outras duas se concretizam no ato comunicativo de criação de textos.

Para Halliday, essas três funções se combinam e se atualizam simultaneamente nos enunciados, possibilitando o ato comunicacional.

Retomando o objetivo desta pesquisa, nossas análises se debruçarão na elaboração conflitiva das narrativas das alegações finais da acusação e da defesa a partir do conteúdo ideacional das peças (seleção/reinterpretação de fatos e de escolhas dos itens lexicais específicos, como verbos, adjetivos – ou outros qualificadores) e nos processos de negociação da imagem e dos relacionamentos interpessoais, que nos revelarão como se dá a construção textual da imagem do advogado e de sua relação com os interlocutores – parte adversária, testemunhas e magistrado –, o contexto e o próprio texto. Várias são as estratégias linguísticas estudadas em relação a esse último aspecto e de acordo com o que nos oferece o *corpus*, analisaremos as seguintes: a produção de evidências que sustentam os dizeres das partes, a citação de textos da lei e do depoimento de testemunhas, sustentando/atacando sua credibilidade ou reinterpretando seus dizeres.

No que tange ao conteúdo ideacional, adotaremos como categoria de análise o modelo de narrativa de Labov (1972, p. 359-360). Para o autor, uma narrativa pode ser definida como um método de recapitulação da experiência passada, por meio de uma sequência verbal de orações ligada à sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato.

Tais narrativas estruturam-se em torno de seis propriedades:

1. Sumário: composto de uma ou duas orações que resumem a história.
2. Orientação: lugar, tempo, personagens, atividades e situação.
3. Ação complicadora: ação propriamente dita.
4. Avaliação: pode ser estrutural (externa à narrativa) e encaixada à narrativa (estabelecida por meio dos elementos linguísticos que compõem a narrativa).
5. Resolução: desencadeamento da ação complicadora.
6. *Coda*: observações gerais (opcionais) que sinalizam o término da narrativa e o efeito dos eventos narrados.

O próprio Labov (1972, p. 370) propõe a esquematização desses elementos da seguinte forma: Sumário (sobre o que foi a história?), Orientação (quem?, quando?, o quê? e onde?), Ação complicadora (o que aconteceu?), Avaliação (e daí?), Resolução (o que finalmente aconteceu?).

Segundo Heffer (2010), o modelo de Labov é interessante à análise das narrativas forenses especialmente pela subdivisão feita na propriedade avaliação. Citando o trabalho de Harris (2001), Heffer argumenta que, em seu caráter estrutural, as narrativas legais apresentam um ponto de vista explícito sobre a culpa ou a inocência do réu e, na forma encaixada, constroem gradualmente uma certa impressão dessa culpa ou dessa inocência.

É fundamental que esse modelo avaliativo seja considerado nas narrativas forenses, já que elas exercem forte função argumentativa, pois é por meio delas que se tem acesso aos fatos a serem julgados. Contudo, não podemos nos esquecer de que as narrativas que chegam aos tribunais são *valoradas* (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013, p. 49), ou seja, os fatos foram analisados e selecionados de acordo com os interesses comunicativos das partes.

Para Gibbons (2003), as disputas nos tribunais são compostas de diferentes narrativas que se entrecruzam e competem entre si e é a partir dessas narrativas que o juiz toma sua decisão com base naquela que julgar mais convincente em termos de completude, de consistência e de credibilidade.

Considerando o objetivo desta proposta e as perspectivas teóricas às quais nos filiamos, metodologicamente, nosso trabalho de análise se desenvolverá nas etapas que serão abaixo descritas, considerando as três funções da linguagem propostas por Halliday (1976): a função textual, a interpessoal e a ideacional.

Ao descrever as propriedades formais dos textos (função textual), procuraremos identificar e analisar os conteúdos e as escolhas lexicais adotados pela acusação e pela defesa na construção de suas narrativas (função ideacional), bem como as estratégias de construção da imagem e do relacionamento (função interpessoal).

Para tanto, ao investigar o conteúdo ideacional (HALLIDAY, 1976 e 1998) dessas narrativas, adotaremos como categorias de análise as propriedades estruturais das narrativas propostas por Labov (1972) e já apresentadas acima, entendendo que esse conteúdo é fruto das escolhas linguísticas realizadas por um sujeito sócio-historicamente localizado (VAN LEEUWEN, 1996).

O caráter competitivo da interação, que caracteriza a fala nos tribunais produz padrões lexicais e padrões estruturais distintos e a seleção lexical pode criar contrastes semânticos entre os relatos da acusação e da defesa sobre o mesmo evento. (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 116).

No que tange ao caráter interpessoal das narrativas, procuraremos identificar quais são as técnicas adotadas pelos interlocutores para a construção de sua imagem e de suas relações interpessoais: a produção de evidências, a citação de textos da lei e do depoimento de testemunhas, sustentando/atacando sua credibilidade, reinterpretando ou silenciando seus dizeres.

No que se refere à interpretação do texto enquanto objeto de interação, o trabalho de análise deve se preocupar com o modo como as relações entre o sujeito produtor do texto e os destinatários influenciam o dizer.

Segundo Caldas-Coulthard (2008, p. 37), ao examinar qualquer interação, o analista deve estar atento para o fato de que “todos os textos têm contextos, e mesmo que estejamos analisando apenas aspectos linguísticos, temos que estar cientes do que está informando o texto fora dele e afetando sua maneira de produção”.

Para isso, é importante que entendamos que as regras de interação nos tribunais são altamente hierárquicas e autoritárias e que seguem um protocolo previamente definido. No caso das alegações finais, por exemplo, cada parte apresenta, ao magistrado, sua versão dos fatos ocorridos durante a instrução processual. A primeira versão é a da acusação e a segunda a da defesa. Portanto, a peça da defesa encerra o turno comunicativo anterior à sentença e apresenta-se sempre como resposta à peça

da acusação. Além disso, há que se observar, nessa fase da análise, os papéis sociais desempenhados pelos participantes da interação, as suas intenções comunicativas e como tudo isso se reflete na linguagem.

### 3. Análise do *corpus*

De acordo com o objetivo geral do nosso trabalho, nossas análises serão organizadas em duas etapas: em um primeiro momento, trataremos do conteúdo ideacional das narrativas e, posteriormente, da negociação da imagem e do relacionamento.

Para abordar o conteúdo ideacional das peças, elegemos como categorias de análise a seleção e/ou reinterpretação dos fatos que compõem suas narrativas, a partir das escolhas de determinadas unidades lexicais pelos locutores – verbos, adjetivos e outros qualificadores.

Em termos de organização das análises, elaboramos um quadro dividindo os textos de acordo com as propriedades das narrativas propostas por Labov e, na propriedade “avaliação encaixada”, apresentamos uma subdivisão a partir dos temas em torno dos quais se organizam as peças e que se configuram nos elementos constituintes do crime (materialidade, autoria, tipicidade e dolo), além da arguição de incompetência levantada pela defesa.

O processo objeto de nossas análises trata do crime de falsificação de documento público, imputada ao réu E.M.<sup>3</sup>, pelo fato de, segundo a acusação, ele ter inserido informações falsas na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) de um de seus funcionários. Seguem, a partir da propriedade “orientação” proposta por Labov (já que os fatos objetivos que compõem as narrativas são os mesmos), outras informações acerca do processo:

---

<sup>3</sup> Por razões éticas, apresentaremos apenas as iniciais dos nomes das partes envolvidas no processo.

**Orientação:**

- Quem? O réu (E.M.) e três testemunhas (o empregado cujas anotações na carteira foram, segundo a denúncia, fraudadas; uma testemunha de defesa e outra de acusação).
- Quando? No período compreendido entre 01/11/2011 e 23/03/2012, período de ocorrência dos fatos.
- O quê? O réu inseriu na Carteira de Trabalho e Previdência Social de (CTPS) de E. de A.G. valor salarial abaixo do que o funcionário recebia. No caso, após sentença trabalhista em que foi condenado, o réu foi denunciado pelo Ministério Público Federal pelo crime de falsificação de documento público.
- Onde? Na empresa em que o réu era sócio majoritário e responsável legal.

Vejamos, a partir de agora, como esses mesmos fatos são valorados nas narrativas das alegações da acusação e da defesa, procurando compreender o conteúdo ideacional das peças a partir das marcas textuais acima expostas.

Propriedades das narrativas	Temas	Acusação	Defesa
Sumário		"[...] o réu, <u>de forma livre e consciente</u> , inseriu na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) de E. de A.G. <u>informação falsa</u> acerca da remuneração percebida em relação de trabalho vigente no período compreendido entre 01/11/2011 e 23/03/2012."	"O réu foi denunciado pelo Ministério Público Federal por <u>suposto cometimento do crime</u> previsto no artigo 297, parágrafo 3º, II do Código Penal, em razão de sentença trabalhista de 09/07/2012."
Ação Complicadora		"O <u>fato delituoso</u> imputado na denúncia ao réu, uma vez submetido ao juiz natural da causa conforme o devido processo legal, assegurados o contraditório e a ampla defesa, <u>restou plenamente demonstrado in judicio</u> ."	" <u>Considerou</u> o Ministério Público Federal que o réu teve vontade livre e consciente de inserir na CTPS de E. de A.G. informação falsa sobre sua remuneração e [...] que a conduta do réu se amolda perfeitamente à prevista no artigo 297, parágrafo 3º, II do CP, estando comprovada a materialidade e a autoria do crime."
Avaliação estrutural (externa à narrativa)		O réu é culpado pelo crime de falsificação de documento público.	O réu é inocente.
Avaliação encaixada (temas e elementos linguísticos que compõem a estrutura interna da narrativa)	Incompetência do Juízo		"Inicialmente, renova a arguição de preliminar de incompetência do juízo face a súmula 62 do STF."

Propriedades das narrativas	Temas	Acusação	Defesa
Avaliação encaixada (temas e elementos linguísticos que compõem a estrutura interna da narrativa)	Materialidade do Crime <sup>4</sup>	<p>a) “A <u>materialidade do crime de falsificação de documento público</u> (art.297, §3º, II, do Código Penal) encontra-se consubstanciada nos seguintes elementos: a) <u>documento de fls.12 do anexo I. consistente em cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social</u> de E. de A. G., em cujo corpo encontra-se assentada a anotação de remuneração de R\$650,00 (seiscentos e cinquenta reais), sendo que o empregado percebia mensalmente o valor de R\$850,00 (oitocentos e cinquenta reais), cuja <u>diferença remanescente era paga "por fora", como restou sobejamente comprovado durante a instrução</u>, pela anexação aos <u>autos do processo trabalhista</u> de nº XXX; b) <u>cópias do comprovante de recolhimento de contribuição previdenciária, [...] que corresponde à confissão de pagamento de salário que sobejava o valor anotado em carteira de trabalho (fls.44/45). Tais provas estampam a incorreção da anotação lançada no documento trabalhista do empregado, demonstrando a ocorrência do ilícito (falsidade material).</u>”</p> <p>b) “<u>Inequivoca</u> a presença na espécie, portanto, das elementares típicas "falsificar" e "documento público" aludidas no art.297, <i>caput</i> [...]”</p> <p>c) “A autoria e a tipicidade penal da conduta [...] <u>avultam patentes das provas documentais</u> [...] prova indiciária e do próprio interrogatório judicial do réu.”</p>	<p>a) “<u>Não existem indícios suficientes de materialidade, não existem provas suficientes</u> para a condenação, devendo a absolvição ser reconhecida.”</p> <p>b) “A <u>sentença trabalhista</u> que condenou ao pagamento de diferenças e retificação de CTPS <u>foi equivocada</u> quanto ao teor das provas deduzidas no curso do processo, e não deve ser usada para condenar criminalmente o réu.”</p> <p>c) “Também <u>não se presta a comprovar o suposto prejuízo da Previdência Social</u> o documento de pagamento de contribuição previdenciária nos autos de processo trabalhista. Tal comando foi emitido pelo juízo da Vara do Trabalho em <u>absoluto desconhecimento da legislação</u> aplicável à empresa do réu, que é aderente AO SIMPLES NACIONAL. [...] A guia foi apenas foi paga sem oposição para encerrar o caso trabalhista. Não se tratou de reconhecimento de culpa, mas sim de <u>pagamento INDEVIDO</u>, CONSIDERANDO AS NORMAS DO SIMPLES NACIONAL E DOCUMENTO DE FLS 15.”</p>
	Autoria da Conduta <sup>5</sup>	<p>d) “[...] cumpre desde logo assinalar que <u>inexiste controvérsia</u> quanto ao fato de ele ter <u>efetivamente falseado</u> [...]. A <u>autoria da ação</u> propriamente dita de falsificar documento público <u>recai inequivocamente</u> sobre a pessoa do acusado.”</p>	<p>d) “O <u>pagamento de gratificação</u> ao funcionário, realizado de forma <u>eventual</u>, como testemunhou A. M. H., mídia fls. 132, e depoimento pessoal do réu, <u>não pode ser confundido com pagamento extra folha.</u>”</p> <p>e) “O pagamento de gratificação não é considerado verba salarial. Com o oferecimento da gratificação a intenção do réu era de <u>agradecer ao funcionário por sua atuação</u>, realizando a <u>motivação do funcionário.</u>”</p>

<sup>4</sup> “Conjunto de elementos e circunstâncias que evidenciam a criminalidade de um ato.” (HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

<sup>5</sup> “Imputação de um comportamento a uma pessoa.” (HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

Propriedades das narrativas	Temas	Acusação	Defesa
Avaliação encaixada (temas e elementos linguísticos que compõem a estrutura interna da narrativa)	Tipicidade da Conduta <sup>6</sup>	<p>e) “[...] a <u>explícita admissão do fato pelo réu</u> em seu interrogatório judicial de que <u>não anotava com acuidade</u> os dados nas carteiras de trabalho dos funcionários (mídia, fl.151), embora <u>alegando</u> que os valores pagos a maior seriam feitos a título de gratificações por desempenho, <u>em nada afasta a tipicidade de sua conduta</u> (art.457, §1º, da CLT).”</p> <p>f) “Afastar a tipicidade subjetiva das ações do réu diante de um <u>contexto fático nitidamente desfavorável</u> como o ora exposto, <u>demandaria</u> do acusado, a teor da regra do art. 156 do CPP, <u>a produção de farto material probatório</u> para demonstrar a veracidade de suas alegações e desfazer a <u>forte presunção juris tantum</u> erigida no caso concreto.”</p> <p>g) “<u>Simplesmente negar</u> o pagamento de valor salarial superior ao lançado em carteira de trabalho e <u>pretender</u>, com isso, <u>imunidade penal</u>, é <u>subestimar</u> a capacidade do Juízo na valoração do conjunto probatório e <u>desprezar que as provas</u> em matéria de elemento subjetivo do injusto, <u>são determinantes</u>.”</p> <p>h) “Finalmente, registre-se que a ação típica imputada ao acusado é <u>notoriamente antijurídica</u> (contrária ao ordenamento jurídico) e <u>culpável</u> (reprovável ao autor, que podia e devia ter agido diversamente, conforme a norma), posto que <u>ausentes, in casu</u>, quaisquer causas excludentes de ilicitude ou culpabilidade, [...]”</p>	<p>f) “<u>Não está comprovado</u> o dolo ou prejuízo da Previdência Social. O fato descrito na denúncia, bem como nas alegações finais do Ministério Público Federal <u>NÃO SE AMOLDA à conduta do réu</u> que deve ser absolvido do cometimento do crime previsto no artigo 297, parágrafo 3º, II do CP.”</p> <p>g) “O réu <u>não se locupletava de valores supostamente devidos à previdência social</u>, como <u>fortamente</u> comprovado por documentos [...]”</p> <p>h) “Em que pese a <u>comprovada inocência do réu</u>, caso não seja este o entendimento, não se vislumbra na conduta do réu a conduta descrita no artigo 297, parágrafo 3º, II do CP, requerendo a defesa a desclassificação da conduta do autor para o tipo descrito no artigo 203 do CP, ou alternativamente ao artigo 299 do CP.”</p>
	Dolo <sup>7</sup>	<p>i) “Essa conduta do RÉU demonstra o dolo com que praticava tal ilícito, com o objetivo de <u>locupletar-se de valor, sonegado à autarquia previdenciária</u> lesando seus próprios funcionários [...]”</p> <p>j) “[...] <i>in casu</i>, são várias as circunstâncias conhecidas e provadas nos autos que nos permitem concluir, <u>com segurança</u>, que o réu <u>sabia e queria falsificar documento público</u> [...]”</p>	<p>i) “<u>Não se verifica</u> na inicial e nas alegações finais, nos documentos e sequer depoimentos a <u>comprovação da conduta DOLOSA do réu</u>, bem como <u>não há demonstração de prejuízo à Previdência Social</u>. O órgão responsável pela administração dos recursos da Previdência Social, a Receita Federal do Brasil, emitiu documento por escrito, de fls. 15, em que reconhece</p>

<sup>6</sup> “Reunião, em um fato, de todos os elementos que definem legalmente um delito.” (HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

<sup>7</sup> “Em Direito Penal, a deliberação de violar a lei, por ação ou omissão, com pleno conhecimento da criminalidade do que se está fazendo.” (HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

Propriedades das narrativas	Temas	Acusação	Defesa
Avaliação encaixada (temas e elementos linguísticos que compõem a estrutura interna da narrativa)	Dolo	k) “Não se cuida aqui [...] de responsabilidade objetiva, amparada exclusivamente na circunstância de ter o réu falsificado os documentos, mas sim de <u>robustas provas indiciárias e documentais</u> [...] Portanto, e não tendo a defesa provado a <u>alegada não participação do réu</u> no crime que lhe é imputado, toma-se <u>imperativa a conclusão de que E. sabia e queria falsificar documento público.</u> ”	<u>NÃO HAVER INDÍCIOS DE SONEGAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES PRECIDENCIÁRIAS.</u> A empresa da qual o réu é sócio [...] <u>é optante do SIMPLES NACIONAL</u> e nesta condição o recolhimento da contribuição previdenciária é calculada levando em consideração o faturamento da empresa e não segue a regra geral de recolhimento pelo valor do salário do empregado.”  j) “Muito embora tenha a Justiça do Trabalho considerado a existência de pagamento extra folha, até então, tida como gratificação, criminalmente <u>inexistem provas de dolo pelo réu quanto à falsificação de anotação na CTPS ou sonegação de contribuições.</u> ”
Resolução		“Por todo o exposto, afigurando-se o conjunto probatório coligido aos autos apto a amparar o decreto condenatório, o MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL pugna pela PROCEDÊNCIA da pretensão punitiva estatal veiculada na denúncia, a fim de que o réu [...] seja condenado às penas do art. 297, § 3º, II do Código Penal.”	“Por todo o exposto a defesa requer o recebimento das alegações finais com: - O reconhecimento da incompetência do juízo - A absolvição do réu; - Por cautela, caso não seja proferida a absolvição do réu, a aplicação de pena mínima legal [...]. - Ainda por cautela, a desclassificação da conduta do réu para a conduta prevista no artigo 203 CP, e os benefícios legais dela decorrentes, ou alternativamente ao artigo 299 do CP e os benefícios legais dela decorrentes.”
Coda		“Destarte, as provas documentais e indiciárias conduzem-nos à <u>segura e incontestante assertiva</u> de que E. M., <u>desamparado por qualquer causa excludente de antijuridicidade ou culpabilidade, dirigiu sua conduta de forma livre e consciente para a prática do ilícito penal</u> tipificado no art. 297, §3º, II do Código Penal (falsificação de documento público).”	

Em relação à propriedade “sumário”, chamamos a atenção para as escolhas lexicais operadas por cada uma das partes de acordo com os papéis sociais que desempenham (acusar e defender) e seus propósitos comunicativos. Assim, enquanto

a acusação utiliza a expressão qualificadora “de forma livre e consciente” e o adjetivo “falsa” para a informação anotada pelo réu na CTPS de seu funcionário, ressaltando a gravidade e a sua vontade deliberada de praticar tal ato; a defesa, a seu turno, emprega o adjetivo “suposto” com o intuito de levantar dúvida sobre a conduta do réu e a denúncia apresentada pelo Ministério Público Federal (acusação).

Na “ação complicadora”, a acusação utiliza-se do adjetivo “delituoso” para qualificar o fato imputado ao réu na denúncia, qualificador este que destaca a necessidade de condenação do réu por ter praticado ato punível por infringir as leis. Além disso, utiliza-se da expressão “restou plenamente demonstrado”, formada por uma locução verbal que já expressa a evidência da conduta delituosa do réu, atestada pela sua condenação na ação trabalhista contra ele anteriormente movida. Essa ideia é reforçada ainda pelo advérbio “plenamente”. Já a defesa, apresenta como ação complicadora o crime imputado ao réu pela acusação, contudo, avaliando que se trata de um julgamento do Ministério Público Federal (MPF), órgão acusador, pela utilização do verbo “considerou”.

Ainda de acordo com os papéis sociais desempenhados pelas partes no processo, na avaliação estrutural, a acusação, logicamente, considera o réu culpado, cabendo a ela construir uma narrativa que demonstre essa culpabilidade. O inverso acontece com a defesa. Já vimos nas duas propriedades analisadas como essas estratégias começaram a se delinear e, a partir de agora, passaremos à investigação da “avaliação encaixada”, considerada, como vimos, por Heffer (2010), importante propriedade de análise por ter a finalidade de construir gradualmente a culpa ou a inocência do réu.

Como dito anteriormente, em termos de organização das análises, essa propriedade foi subdividida de acordo com os temas trazidos pelas partes às peças.

Inicialmente, observamos que um fato trazido pela defesa ao processo, a arguição de incompetência da Justiça Federal para julgar o caso, fundamentada

juridicamente pela súmula 62 do STF, é ignorado pela acusação em suas alegações finais. Se considerarmos que a defesa apresenta essa tese desde o início da instrução processual e que o processo teve seu andamento normal, compreendemos porque a acusação não contesta tal tese.

Quanto aos elementos constituintes do crime, vejamos, a partir de agora, como as narrativas constroem suas avaliações encaixadas da conduta do réu e dos fatos ocorridos durante a instrução processual.

No que tange à materialidade do crime, a acusação inicia sua narrativa (enunciado “a”) fundamentada em provas documentais, buscando fundamentar a criminalidade do ato praticado pelo réu por meio da cópia da CTPS do empregado, na qual o valor anotado era menor do que a “diferença remanescente” “paga ‘por fora’” (segundo palavras da acusação), reafirmando, mais uma vez, que esse ato “restou sobejamente comprovado” nos autos da ação trabalhista; e por meio de cópia do comprovante de recolhimento de contribuição previdenciária, pago pelo réu no processo trabalhista, documento esse que a acusação avalia corresponder “à confissão de pagamento de salário que sobejava o valor anotado em carteira de trabalho”. Como forma de avaliar tais provas documentais, a acusação utiliza-se dos verbos “estampar” e “demonstrar” para evidenciar a validade e clareza desses documentos como provas do “ilícito” praticado pelo réu.

Nos enunciados “b” e “c”, mais uma vez, a acusação valora tais provas, utilizando-se dos adjetivos “inequívoca” e “patentes” e do verbo “avultar” para avaliar que tais documentos demonstram a presença das elementares da tipicidade da conduta prevista no artigo 297, § 3º, II, do Código Penal<sup>8</sup>: “falsificar” e “documento público”.

---

<sup>8</sup> Art. 297 - Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro:

Pena - reclusão, de dois a seis anos, e multa. [...]

§ 3º Nas mesmas penas incorre quem insere ou faz inserir: (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). [...]

II – na Carteira de Trabalho e Previdência Social do empregado ou em documento que deva produzir efeito perante a previdência social, declaração falsa ou diversa da que deveria ter sido escrita; (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). (Grifos do original). (BRASIL, 1940).

Como a acusação utiliza-se de provas documentais para comprovar a materialidade do crime praticado pelo réu, cabe à defesa, já que, como vimos, sua peça se constrói em resposta à peça acusatória, desqualificar essas provas. Vejamos como se dá esse processo de (des)avaliação dessas provas nos enunciados “a”, “b” e “c”: no enunciado “a”, inicialmente, a defesa se refere a “indícios” e, posteriormente a “provas”, afirmando que ambos não são suficientes para comprovar a materialidade do crime e condenar o réu. Essa avaliação é justificada nos enunciados “b” – que qualifica a sentença trabalhista como “equivocada” – e “c” – que afirma que o recibo de pagamento à Previdência Social “não se presta a comprovar o suposto prejuízo” a esse órgão (destaque-se a utilização do adjetivo “suposto”). Nesse enunciado, a defesa avalia mais uma vez a sentença trabalhista, declarando seu “absoluto desconhecimento da legislação” e traz um fato novo à narrativa, ignorado totalmente pela acusação: a empresa do réu é aderente ao Simples Nacional. Isso permite à defesa avaliar o pagamento à previdência como indevido, não podendo ser, portanto, considerado como reconhecimento de culpa, opondo-se, claramente, à versão apresentada pela acusação.

Sobre a autoria da conduta, a narrativa da acusação julga que “inexiste controvérsia” de que o réu tenha “efetivamente falseado” e que, por isso, a “autoria da ação” “recai inequivocamente” sobre ele (enunciado “d”), buscando confirmar que o acusado é autor do crime.

A defesa, por sua vez, no intuito de questionar a autoria da conduta, interpreta o fato de o réu pagar a mais ao funcionário como “gratificação” (enunciados “d” e “e”), avaliando que tal pagamento era “eventual” (o que não permite confundir-lo com salário) e que tinha como objetivo “agradecer ao funcionário por sua atuação” e realizar sua “motivação”. Observa-se, portanto, como, de acordo com os propósitos comunicativos e os papéis sociais desempenhados pelos locutores, um mesmo ato é avaliado negativamente ou positivamente, no intuito de condenar ou absolver o réu.

No que tange à “tipicidade da conduta”, a narrativa da acusação afirma, no enunciado “e”, que o réu admitiu, de forma “explícita” (adjetivo que revela certeza), o fato de não anotar com acuidade os dados nas carteiras de trabalho de seus funcionários, embora “alegando” (verbo que lança dúvida acerca da afirmação) que os valores pagos a maior seriam gratificações. No final desse enunciado, a acusação avalia que tal alegação não afasta a tipicidade de sua conduta.

Nos enunciados “f” e “g”, por sua vez, a acusação avalia a falta de material probatório pela parte contrária. Qualificando o contexto fático como “nitidamente desfavorável” ao réu, afirma que, afastar a tipicidade da conduta “demandaria” (o uso do futuro do pretérito indica uma ação que poderia ter acontecido no passado) do acusado a produção de “farto material probatório” em face da “forte presunção *juris tantum*”<sup>9</sup> e que “simplesmente negar” a ação praticada e “pretender [...] imunidade penal” é “subestimar” a capacidade do juiz na análise das provas (apresentadas pela acusação) e “desprezar” que essas provas “são determinantes.”

Fechando esse tópico de sua narrativa, com o objetivo de confirmar a tipicidade da conduta do réu, a acusação qualifica a ação imputada ao réu como “notoriamente antijurídica” e “culpável” e conclui avaliando que quaisquer causas excludentes de ilicitude e culpabilidade estão “ausentes” (enunciado “h”).

Contestando a versão apresentada pela acusação, a defesa, buscando afastar a tipicidade da conduta do réu do artigo 297, § 3º, II, do Código Penal, afirma que o dolo ou o prejuízo à Previdência Social “não está comprovado” e que, por isso, a conduta do réu “não se amolda” ao referido artigo (enunciado “f”). Com o mesmo objetivo, no enunciado “g”, avalia que o réu “não se locupletava” de valores “supostamente” (mais uma vez destacando que o réu não teria que pagar tais valores à Previdência Social) devidos à previdência, afirmando que isso foi “fartamente” comprovado por documentos.

---

<sup>9</sup> “Diz-se da presunção relativa ou condicional que, resultante do próprio direito, e, embora por ele admitida como verdadeira, admite prova em contrário”. (HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

Finalizando, no enunciado “h”, a defesa ressalta a “comprovada” inocência do réu, mas argumenta que, caso o entendimento não seja esse, que sua conduta seja desclassificada para os artigos 203<sup>10</sup> ou 299<sup>11</sup>, ambos do Código Penal.

Por fim, o último tópico da avaliação encaixada trata do elemento dolo, que se refere, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, à “deliberação de violar a lei, por ação ou omissão, com pleno conhecimento da criminalidade do que se está fazendo”.

Com a finalidade de comprovar que o réu agiu de forma deliberada e com pleno conhecimento da criminalidade de seu ato, a acusação, nos enunciados “i”, “j” e “k”, procura avaliar a conduta do acusado. Para tanto, em “i”, utiliza-se dos verbos “locupletar-se” de valores (que qualifica o objetivo do réu) “sonogados” à autarquia previdenciária “lesando” seus funcionários. Em “j”, a narrativa afirma que pode-se concluir “com segurança” que o réu “sabia e queria falsificar documento público”, o que pode ser demonstrado por “robustas” provas indiciárias e documentais, que vão de encontro à “alegada” não participação do réu no crime (enunciado “k”). Note-se, nesses trechos, como a acusação procura construir a coerência de sua narrativa, por meio de palavras que demonstram certeza acerca da veracidade de suas afirmações e levantar dúvidas sobre a versão oposta, ressaltando, mais uma vez, que tal versão se baseia em alegações e não na materialidade das provas.

Buscando questionar a conduta dolosa do réu, a defesa avalia em sua narrativa (enunciado “i”) que tal conduta “não se verifica” nas peças da acusação,

---

<sup>10</sup> Art. 203 - Frustrar, mediante fraude ou violência, direito assegurado pela legislação do trabalho: Pena - detenção de um ano a dois anos, e multa, além da pena correspondente à violência. (Redação dada pela Lei nº 9.777, de 29.12.1998)...(Redação dada pela Lei nº 9.777, de 29.12.1998). (Grifos do original). (BRASIL, 1940).

<sup>11</sup> Art. 299 - Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante: Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular. (BRASIL, 1940).

nas provas documentais e testemunhais, não podendo, portanto, ser comprovada. Novamente, a defesa questiona que não há “indícios de sonegação de contribuições previdenciárias” por parte do réu por ser sua empresa optante do Simples Nacional. No enunciado “j”, o dolo é questionado com base na avaliação da defesa de que os pagamentos feitos além do anotado em CTPS eram a título de gratificação e que “inexistem provas de dolo pelo réu quanto à falsificação de anotação na CTPS ou sonegação de contribuições”.

Na propriedade “resolução” da narrativa, considerando os objetivos comunicativos de cada uma das partes e a construção narrativa das peças, a acusação conclui pelo pedido de condenação do réu no artigo que fundamenta sua denúncia e a defesa por meio dos seguintes pedidos: “reconhecimento da incompetência” (fato, como vimos, trazido pela defesa e não discutido pela acusação); a absolvição do réu; “por cautela” (expressão que ressalva que a defesa acredita na inocência do réu), caso não seja absolvido, “a aplicação de pena mínima legal”; e, “ainda por cautela”, a “desclassificação da conduta do réu” para os artigos já apresentados no desenrolar da avaliação encaixada.

A última propriedade do modelo narrativo laboviano, nomeada Coda, apresenta-se apenas na narrativa da acusação. Segundo Labov, essa propriedade refere-se a observações gerais (opcionais) que sinalizam o término da narrativa e o efeito dos eventos narrados. Nessa fase de sua narrativa, a acusação destaca novamente que as provas apresentadas em sua versão dos fatos permitem afirmar de forma “segura e incontestável” que o réu, “desamparado de qualquer causa excludente de antijuricidade ou culpabilidade” (retomando a avaliação apresentada em sua narrativa), “dirigiu sua conduta de forma livre e consciente” (destacando novamente a ideia da conduta dolosa do réu) “para a prática do ilícito penal” previsto no artigo que fundamenta a acusação (tipicidade da conduta).

Considerando, a partir de agora, o caráter interpessoal dessas narrativas e como ele contribui para a construção da imagem das partes, destacamos, inicialmente que, buscando atender às próprias características dos gêneros produzidos no âmbito forense, as peças são marcadas pelo alto grau de formalidade tanto no tratamento entre as partes (que se referem uma à outra como “a defesa”, o “Ministério Público Federal), quanto em relação às escolhas linguísticas, como vimos nos trechos das narrativas acima apresentados (sempre primando pelo uso da linguagem técnica e formal). Outra característica da linguagem jurídica presente nas peças é a utilização de estratégias linguísticas que procuram dar um caráter objetivo às narrativas, buscando fundamentá-las em citações de textos legais, em provas documentais ou no depoimento de testemunhas. Contudo, como veremos abaixo e, com base na afirmação já feita diversas vezes neste trabalho, essas escolhas são feitas sempre no intuito de demonstrar a credibilidade de uma versão parcial dos fatos de acordo com os papéis sociais desempenhados pelas partes e seus propósitos comunicativos.

Vejamos, a partir das categorias presentes em nosso *corpus*, como é construído esse caráter interpessoal das narrativas, revelando a relação dos interlocutores com seu próprio texto e com os demais sujeitos citados em suas narrativas (o réu e as testemunhas de acusação e de defesa).

A estratégia mais recorrente nas peças e que traz à narrativa um caráter de objetividade, ao mesmo tempo em que funciona como um argumento de autoridade que sustenta a versão apresentada pelas partes, é a citação de textos legais (artigos da lei, doutrina e jurisprudência). Em termos quantitativos e qualitativos, as alegações finais da acusação utilizam-se mais dessa estratégia, pois citam um maior número de artigos da lei (Código Penal, Constituição Federal, Código de Processo Penal) além de doutrinas e jurisprudências. Já a peça da defesa fundamenta-se em artigos da lei, em menor número, e em uma Súmula<sup>12</sup> do STF. Vejamos apenas alguns exemplos:

---

<sup>12</sup> Interpretação jurisprudencial consolidada.

**ACUSAÇÃO:***Citações de artigos da Lei:*

a) "Inequívoca a presença na espécie, portanto, das elementares típicas "falsificar" e "documento público" aludidas no **art. 297, caput**, e sua materialização em documento público, que é a carteira de trabalho e previdência social, previsto no **§3º, II, do referido artigo do Código Penal.**"

b) "Não se cuida aqui, evidentemente, de responsabilidade objetiva, amparada exclusivamente na circunstância de ter o réu falsificado os documentos, mas sim de robustas provas indiciárias e documentais, tudo analisado e fundamentado sob o prisma de um sistema racional persuasivo, de livre convicção, apreciação e valoração dos meios de prova (**artigo 93, IX, da Constituição da República e artigo 155 do Código de Processo Penal.**)"

*Citações de jurisprudências:*

a) "Nessa linha, preconiza a **jurisprudência que 'O dolo, [...] prática do ilícito.'** (Processo ACR 200751014901746 ACR APELAÇÃO CRIMINAL - 7859 Relator(a) Desembargadora Federal LILIANE RORIZ Sigla do órgão TRF2 Órgão julgador SEGUNDA TURMA ESPECIALIZADA Fonte E-DJF2R - Data: 01/10/2010 - Página: 98)."

b) "**Conforme escólio pretoriano, '(...)' Para que se possa reconhecer excludentes da ilicitude ou da culpabilidade [...] nos termos do que determina o artigo 156 do CPP (...)'.** (Processo ACR 200761810145890 ACR - APELAÇÃO CRIMINAL - 34796 Relator(a) JUIZ LUIZ STEFANINI Sigla do órgão TRF3 Órgão julgador QUINTA TURMA Fonte DJF3 CJ1 DATA: 12/07/2011 PÁGINA: 308).

*Citações de doutrina:*

"Cumpre frisar, outrossim, que se cuida, na espécie, de crime formal, **no magistério doutrinário de NUCCI, 'que não exige resultado naturalístico, consistente no efetivo prejuízo causado a alguém pela falsificação.'**"

**DEFESA:***Citação de jurisprudência:*

"Inicialmente, renova a arguição de preliminar de incompetência do juízo face a **súmula 62 do STF.**"

*Citações de artigos da Lei:*

"Não estão presentes os requisitos mínimos exigidos em lei para a condenação do réu pelo crime descrito no **artigo 297, parágrafo 3º, II do CP.**"

"Com o simples nacional, não seriam devidos valores à previdência social. A guia foi apenas foi paga sem oposição para encerrar o caso trabalhista. Não se tratou de reconhecimento de culpa, mas sim de pagamento INDEVIDO, **CONSIDERANDO AS NORMAS DO SIMPLES NACIONAL E DOCUMENTO DE FLS 15.**"

Além desses trechos, cita, nos pedidos, os artigos nos quais pede que seja tipificada a conduta do réu, no intuito de desqualificar o crime de falsificação de documento público: "artigo 65, II do CP", "a desclassificação da conduta do réu para a conduta prevista no **artigo 203 CP**, e os benefícios legais dela decorrentes, ou alternativamente ao **artigo 299 do CP** e os benefícios legais dela decorrentes."

Outra estratégia para assegurar a credibilidade e a objetividade de sua narrativa e, conseqüentemente, do locutor que nela fala é a produção de evidências. No caso do processo em análise, essas evidências são apresentadas nas narrativas por meio de provas documentais, novamente, presentes em maior número, na peça acusatória. A acusação, como já vimos na análise do conteúdo das peças, fundamenta sua narrativa nos seguintes documentos: sentença trabalhista que condenou o réu, Carteira de Trabalho e Previdência Social do ex-empregado do réu (autor da ação trabalhista), cópias de guia de recolhimento de contribuição previdenciária paga pelo réu no curso do processo trabalhista. Já a defesa apresenta como prova documental apenas um documento emitido pela Receita Federal do Brasil, que afirma não haver, por parte do réu, “indícios de sonegação de contribuições previdenciárias”.

Por fim, em relação à negociação do relacionamento com as testemunhas do processo, vejamos como cada uma das partes reinterpreta, avalia ou silencia o depoimento do réu, da testemunha de defesa e da testemunha de acusação.

Em relação ao depoimento do réu, tanto a acusação quanto a defesa fazem menção a ele. A defesa, como se observa no enunciado abaixo, cita seu dizer para confirmar a tipicidade de sua conduta, avaliando que o réu admitiu de forma explícita que não anotava “com acuidade” os dados nas CTPS dos funcionários. Em relação à afirmação do réu de que os valores pagos a mais eram gratificações, a acusação levanta dúvida ao adotar o verbo “alegando” para fazer menção a este trecho.

Nesse sentido, a explícita admissão do fato pelo réu em seu interrogatório judicial de que não anotava com acuidade os dados nas carteiras de trabalho dos funcionários [...], embora alegando que os valores pagos a maior seriam feitos a título de gratificações por desempenho [...].

Já a defesa, no intuito de contestar a versão da acusação e valorizar o depoimento do réu, conferindo a ele um caráter de verdade, faz menção a seus dizeres

em dois momentos de sua narrativa, como se verifica nos enunciados seguintes. Em um primeiro momento, o que foi construído como dúvida pela acusação, pois era uma alegação, torna-se certeza na avaliação da defesa (“o réu deixou **claro**”). Note-se, ainda, no mesmo enunciado, o destaque dado à palavra “eventualmente”, o que procura afastar a recorrência dos pagamentos a mais dados aos funcionários, o que os transformaria em salário. No segundo enunciado, a defesa apenas nega o que qualifica como “alegações” do Ministério Público, dizendo que o réu “declarou que anota corretamente o salário dos funcionários” e, posteriormente, avalia positivamente a conduta do réu, afirmando que o oferecimento de gratificação aos funcionários intencionava agradecê-los pela atuação, motivando-os.

O réu em seu depoimento deixou claro que, EVENTUALMENTE, poderia conceder ao funcionário uma gratificação.

O RÉU, ao contrário das alegações do Ministério Público, declarou que anota corretamente o salário de seus funcionários em CTPS. [...] Com o oferecimento da gratificação a intenção do réu era de agradecer ao funcionário por sua atuação, realizando a motivação do funcionário.

Quanto ao depoimento das testemunhas, a acusação cita tanto o depoimento da testemunha de defesa do réu (A.M.H.) quanto o da testemunha de acusação (E.L.S.D.). Em relação à testemunha do réu, ao afirmar que A.M.H. “atualmente é empregado do réu”, a acusação procura lançar dúvida sobre a credibilidade de sua pessoa para testemunhar. Posteriormente, afirma que tal testemunha confirma a versão do réu, mas avalia que “acaba por deixar transparecer [que] o era feito de forma assídua, transvestido de verdadeiro salário”, não esclarecendo, porém, como chegou a esta conclusão sobre a fala da testemunha. Com essa avaliação, a acusação busca lançar dúvida sobre a credibilidade do dizer de A.M.H.

De modo diverso, em relação à testemunha de acusação, o que se busca, ao qualificá-la como “testemunha compromissada, em juízo”, é conferir-lhe

credibilidade. Com isso, a acusação procura também se opor à afirmação da defesa já levantada em outras fases do processo, de que E.L.S.D. era amigo do reclamante. Em relação a seu dizer, a acusação busca destacar aquilo que confirma sua versão dos fatos: “sempre trabalhava depois do horário”, “assinava folha de ponto em branco”, “confirmando o depoimento na Justiça do Trabalho de que o valor salarial anotado na CTPS era menor do que efetivamente recebia”. Note-se que os verbos de dizer utilizados para fazer menção a sua fala são: afirmar e confirmar, verbos que denotam certeza.

A.M.H., que atualmente é empregado do réu, também afirma que os valores pagos a maior seriam a título de gratificação, o que de nada afasta o crime, já que, conforme ele próprio acaba por deixar transparecer, o pagamento era feito de forma assídua, transvestido de verdadeiro salário.

E.L.S.D., testemunha compromissada, em juízo, afirma que sempre trabalhava depois do horário e que assinava folha de ponto em branco; que tentaram implantar o ponto digital, o que não funcionou, porque os trabalhadores laboravam após as 18h, confirmando o depoimento na Justiça do Trabalho de que o valor salarial anotado na CTPS era menor do que efetivamente recebia.

A defesa, por sua vez, silencia o depoimento de A.M.H, testemunha de defesa, provavelmente porque, durante a instrução processual, a acusação afirma que ele mudou seu depoimento na Justiça do Trabalho (afirmando que as gratificações não eram anotadas em folha) e também pelo fato de ele ser comprometido com o réu, por ser seu funcionário atualmente. Nesse sentido, em sua narrativa consta apenas o depoimento da testemunha de acusação, à qual a defesa busca desqualificar, ao afirmar que tal testemunha “é amiga íntima” do reclamante, tendo pescado juntos por 2 vezes, sendo a amizade de ambos “incontestável e o interesse na causa também”, motivos pelos quais a defesa qualifica seu depoimento como “imprestável”.

Finalmente, no último enunciado, ainda sobre o depoimento da mesma testemunha, a defesa busca desqualificar seu dizer, ao avaliá-lo como “contraditório”, não podendo, portanto, ser tomado como prova para “fundamentar a condenação do réu”, como pretendeu a acusação. Assim como o fez a acusação em relação à avaliação do depoimento da testemunha A.M.H., a defesa também não esclarece quais os outros elementos do depoimento de E.L.S.D. – além do valor da remuneração – a teriam levado a avaliá-lo como “contraditório”.

A referida testemunha [E.L.S.D.] é amiga íntima de E. de A.G., sendo seu depoimento imprestável nos termos da legislação vigente. O depoente reconhece em depoimento [...] ter pescado com E. de A.G. por 2 vezes, embora tenham trabalhado juntos na empresa do réu por um período de 6 meses. A amizade deles, é incontestável e o interesse na causa também.

Além do mais o depoimento da testemunha E.L.S.D. é contraditório inclusive quanto ao valor da própria remuneração, não devendo ser considerado para fundamentar a condenação do réu.

Como podemos observar, as partes, na construção de suas imagens e do relacionamento com os demais sujeitos do processo, procuram atender às características dos gêneros produzidos na esfera forense, primando pela cordialidade no relacionamento e pela aparente objetividade de suas narrativas, fundamentando os fatos narrados na Lei – estratégia que funciona também como argumento de autoridade além de revestir a narrativa de caráter jurídico – em evidências e no depoimento testemunhal.

Essa imagem de objetividade, de cordialidade e de credibilidade de sua versão dos fatos objetiva criar uma imagem positiva das partes em relação ao magistrado, mostrando que os fatos foram analisados e as análises fundamentadas, funcionando como estratégia de persuasão.

Contudo, como verificamos, essa pretensa objetividade é apenas aparente, já que, cada uma dessas estratégias é valorada de acordo com os propósitos comunicativos dos locutores, revelando suas crenças e seus posicionamentos acerca dos fatos por meio dos processos de avaliação, de interpretação e de silenciamento de determinadas vozes.

#### **4. Considerações finais**

Como apresentado no quadro teórico em que se inscreve este trabalho, os estudos desenvolvidos sob o viés da Análise do Discurso Forense buscam compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais.

Nesse sentido, em nossas análises, vimos como as regras de interação no tribunal influenciam não só as escolhas linguísticas operadas pelas partes na construção de suas narrativas, bem como o tratamento dado por elas à outra parte, às testemunhas e ao magistrado, revelando um caráter de cordialidade e de formalidade.

Todavia, os papéis sociais desempenhados pelas partes e seus propósitos comunicativos, seja na acusação ou na defesa do réu, influenciam suas escolhas linguísticas e também dos fatos que compõem suas narrativas, revelando o trabalho de valoração dos eventos narrados. Esse trabalho de valoração das narrativas, considerando as regras de interação nos tribunais, já é esperado de cada uma das partes e é justamente o modo como constroem esse processo interpretativo dos fatos que vai revelar a maior ou a menor credibilidade de suas versões. Essa constatação, reforça, portanto, a tese de van Leeuwen (1996) e Fairclough (2001) de que as escolhas linguísticas do sujeito na representação que constrói dos eventos sociais são feitas de acordo com sua inserção social e seus propósitos comunicativos.

Por fim, considerando conforme Gibbons (2003) que a lei representa o sistema de valores de determinada sociedade, impondo direitos e deveres e punições a quem não a cumpre. Vimos, em nossas análises, que os sujeitos discursivos, na construção narrativa que fizeram do evento social em questão, revelam sua inscrição nesse sistema

de normas, não cabendo discussões acerca da licitude ou ilicitude do ato de inserir informações falsas em documento público. O que eles buscam, de fato, é construir determinada representação do réu no intuito de inserir ou de afastar sua conduta do tipo penal em questão, já tomado como valor social incontestável, pois previsto em lei.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Senado Federal, 1940.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLIAR-CABRAL, L. (Orgs.). **Desvendando discursos: conceitos básicos**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 19-44.

COULTHARD, M.; JOHNSON, A. **Introducing forensic linguistics**. London; New York: Routledge, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203969717>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2001.

GIBBONS, J. **Forensic linguistics: an introduction to language in the justice system**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). **Novos horizontes em linguística**. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1976.

HEFFER, C. Narrative in the trial: constructing crime stories in court. In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). **The Routledge handbook of forensic linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 199-217. <https://doi.org/10.4324/9780203855607.ch14>

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Org.) **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-415.

ROSULEK, L. F. Prosecution and defense closing speeches: the creation of contrastive closing arguments. In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). **The Routledge handbook of forensic linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 218-230. <https://doi.org/10.4324/9780203855607.ch15>

ROSULEK, L. F. **Dueling discourses**: the construction of reality in closing arguments. New York: Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199337613.001.0001>

VALVERDE, A. da G. M.; FETZNER, N. L. C.; TAVARES JÚNIOR, N. C. **Lições de linguagem jurídica**: da interpretação à produção do texto. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. (Ed.). **Texts and Practices**: readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

Artigo recebido em: 11.11.2017

Artigo aprovado em: 29.01.2018



# La evidencialidad en noticias escritas en lengua española<sup>1</sup>

## The evidentiality in news written in Spanish language

*Jane Eyre Martins Caldas \**

*Nadja Paulino Pessoa Prata \*\**

*Izabel Larissa de Lucena Silva \*\*\**

**RESUMEN:** La evidencialidad es una categoría lingüística que se refiere a la expresión de la fuente de la información, lo que nos hizo relacionarla con el discurso periodístico, cuya finalidad es (i) informar los hechos y (ii) formar opiniones. Como este trabajo objetiva analizar el uso de los marcadores evidenciales en lengua española, nos basamos en un abordaje funcionalista, más específicamente el de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF). Por ello, elegimos la noticia por tratarse de un género periodístico de carácter narrativo en el cual se expresaría más la evidencialidad. Para la construcción del *corpus*, hicimos una colecta con aproximadamente 10.000 palabras en total, a partir de dos periódicos más leídos en España, según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, feb./nov. 2015). Tras la colecta de los datos, hicimos el análisis cuantitativo y cualitativo de la expresión de la categoría por medio del

**ABSTRACT:** The evidentiality is a linguistic category that refers to expression of information source, which made us relate it to the journalistic discourse, the purpose of which is (i) inform the events and (ii) form opinions. How this research objective to analyze the use of evidential markers in Spanish, we based on a functionalist approach, specifically the Functional Discourse Grammar (FDG). Thus, we chose news of newspapers because it is a journalistic genre of narrative character in which the evidentiality would be expressed more. To build the corpus, we made a collection of about 10,000 words in total, from the two newspapers most read in Spain, according to the Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, feb./nov. 2015). After data collection, we did quantitative and qualitative analysis of the expression of evidentiality through the software Statistical Package for Social Sciences (SPSS). From the analysis, we found that

<sup>1</sup> Cf. Caldas (2016). Este trabajo se relaciona al proyecto de investigación “A evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola”, coordinado por la profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata. Todas autoras integran el proyecto.

\* Graduada en Letras-Español, por la Universidade Federal do Ceará (UFC). [janeeyrecaldas@gmail.com](mailto:janeeyrecaldas@gmail.com)

\*\* Doctora en Lingüística. Profesora del Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PPGL/UFC). [nadja.prata@gmail.com](mailto:nadja.prata@gmail.com)

\*\*\* Doctora en Lingüística. Profesora del Instituto de Humanidades e Letras en la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: [izabel\\_larissa@unilab.edu.br](mailto:izabel_larissa@unilab.edu.br)

---

*Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. A partir de los análisis, verificamos que se utilizó más el tipo de fuente 'tercero definido' y el modo de obtención 'relato de L2', lo que se relaciona a los efectos de (des)comprometimiento con la información, dándole más credibilidad a lo que se trasmite.

the type of source 'third defined' and the way of obtaining 'report of L2' were used more, which is related to the effects of (dis) commitment with the information, giving more credibility to what is transmitted.

**PALABRAS-CLAVE:** Gramática Discursivo-Funcional. Evidencialidad. Lengua española. Noticias.

**KEYWORDS:** Functional Discourse Grammar. Evidentiality. Spanish Language. News.

---

## 1. Introducción

Varios estudios se desarrollaron con el objetivo de caracterizar la evidencialidad como una categoría lingüística de dominio gramatical. Los estudios, por lo general, visan a investigar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos que condicionan la expresión de la 'fuente de la información' en lenguas naturales. Investigaciones como las Anderson (1986), Willet (1988), Botne (1997), De Hann (1997a, 1997b), Lazard (2001) y Aikhenvald (2004) constituyen importantes esfuerzos para el reconocimiento definitivo de dicha categoría en los estudios lingüísticos.

Diferentemente de las investigaciones que objetivan considerar la evidencialidad sólo como una categoría gramatical, en este trabajo, buscamos describir y analizar los efectos de (des)comprometimiento con base en las marcas de evidencialidad encontradas en noticias escritas en lengua española. Con eso, intentamos discutir la relación entre fuente/modo de obtención de la información (función representacional) y la construcción textual-discursiva en el género noticia, en términos de efectos de (des)comprometimiento/fiabilidad que los diferentes tipos de fuente y los diferentes modos de obtención de dicha información puedan evocar en el contexto pragmático de este género.

Para tanto, concebimos la evidencialidad como un dominio conceptual-funcional universal, la cual no restringe la delimitación de la evidencialidad a las categorías gramaticales, expresadas por mecanismos morfológicos, sino pone en relieve el hecho de que dicha categoría lingüística constituye un dominio pragmático inherente a las lenguas naturales, que puede expresarse incluso por medios lexicales (CASSEB-GALVÃO, 2001; GONÇALVES, 2003; BOYE; HADER, 2009; SILVA, 2013).

Conceptualmente, definimos, con base en Aikhenvald (2004), que la evidencialidad tiene como función básica la manifestación de la fuente de la información, cualificando el modo como un conocimiento se adquirió. Además, defendemos que la evidencialidad constituye no sólo un dominio funcional conceptualmente independiente de la modalidad epistémica, sino que, del punto de vista cognitivo, superior a la cualificación modal de los estados-de-cosas (NUYTS, 2001).

Aunque evidencialidad y modalidad epistémica son dominios cognitivos-discursivos distintos, asumimos que la evidencialidad tiene relación con grados de comprometimiento del hablante con el contenido de sus enunciados. Por ello, comprendemos que la evidencialidad puede indicar grados de comprometimiento del hablante con el contenido de su discurso, a depender de sus propósitos comunicativos y del contexto en el que el ítem evidencial ocurre (DALL'AGLIO-HATTNER, 1995; CASSEB-GALVÃO, 2001; GONÇALVES, 2003).

En lo que atañe a la tipología evidencial, consideramos aún que la evidencialidad por lo general tiene relación con tres subtipos básicos de manifestación: la directa (visual o no – el hablante es la fuente y afirma haber obtenido la información de modo directo por medio sensorial), la menos directa (el hablante es la fuente y afirma haber derivado la información por una inferencia – de resultados o de raciocinio lógico) y la indirecta (el hablante no es la fuente, sino otro, y afirma haber obtenido la información a partir de un relato de 2<sup>a.</sup> o 3<sup>a.</sup> mano) (WILLET, 1988; CASSEB-GALVÃO, 2001).

Metodológicamente, es importante, aún, resaltar que este estudio se encaja en la perspectiva teórico-metodológica de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF - HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Según ese punto de vista, la expresión lingüística es el resultado de las relaciones entre sistema y uso/interacción; o sea, la estructura lingüística no es autónoma, sino que está sujeta a las presiones cognitivas y discursivas que determinan su manifestación. De este modo, la GDF propone una correlación estrecha entre el plano lingüístico y los planos cognitivos y contextual-discursivo, asumiendo el Acto Discursivo como unidad básica de análisis (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

En relación con la organización retórica, este artículo se divide en cuatro secciones. En la próxima, presentamos la propuesta tipológica para el estudio de la evidencialidad desde la Gramática Discursivo-Funcional y la manifestación de dicha categoría en lengua española. A continuación, exhibimos los aspectos metodológicos definidos para la investigación en el género 'noticia'. En la sección 3, exponemos y discutimos los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis de la evidencialidad en que atañe a la fuente de la información y en seguida al modo de obtención de dicha información. Por último, apuntamos nuestras consideraciones a guisa de conclusiones.

## **2. La evidencialidad desde la Gramática Discursivo-Funcional**

Cada día, nosotros, los seres humanos al utilizar la lengua como *instrumento de interacción social* recurrimos a formas de indicar el origen de la información que poseemos, lo que se puede expresar gramatical o lexicalmente.

Aikhenvald (2003) explica que, en varios idiomas, la naturaleza de las pruebas en que una declaración se basa debe especificarse para cada caso, por ejemplo: si el hablante vio algo, o lo escuchó, o lo dedujo a partir de la evidencia indirecta, o lo aprendió de alguien más. Esta categoría gramatical, en referencia a una fuente de información, se llama 'Evidencialidad'.

Según Carioca (2009), la primera referencia a la evidencialidad se remonta a las descripciones de las lenguas quechua y aymara en el siglo XVI, mientras tanto, la noción de la evidencialidad como “información obligada” fue utilizada por primera vez en la primera mitad del siglo XX, en los estudios sobre el tema por F. Boas (1947) y F. Sapir (1921), quienes se refirieron a sufijos que expresan “fuente y certeza de conocimiento” y “la fuente o la naturaleza del conocimiento del hablante”, respectivamente.

Conforme Bermúdez (2005), dentro de la tradición lingüística hispánica se denomina ‘evidencialidad’ el dominio semántico relacionado con la expresión de la fuente de información, y ‘evidencial o marcador evidencial’ es la forma lingüística cuyo significado es una referencia a la fuente de la información. En principio, el hablante puede (i) haber tenido contacto directo (visual o no visual) con la situación relatada (evidencia directa), (ii) haber tenido contacto con indicios que apuntan hacia esa situación, es decir, no tuvo exactamente contacto con la situación misma (evidencia razonada), o (iii) haber recibido información de una tercera persona (evidencia transmitida).

Con el objetivo de describir y analizar el uso de los marcadores evidenciales en textos periodísticos, obtenidos *online*, considerando los aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmático-discursivos, nos basamos en los fundamentos teórico-metodológicos del Funcionalismo, más específicamente los de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), pues esta vertiente conceptúa la lengua como un fenómeno social.

La Gramática Discursivo-Funcional (GDF) es un modelo de gramática que se diferencia de Gramática Funcional, de Dik (1997), por tomar el Acto Discursivo<sup>2</sup> como

---

<sup>2</sup> Al proponer el Acto Discursivo como objeto de análisis, la GDF llama la atención para el hecho de que hay fenómenos lingüísticos que apenas pueden explicarse en contextos más amplios. Asimismo, clarifica que hay fenómenos menores que la frase, pero con sentido completo, como las holofrases. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

la unidad básica de análisis para alcanzar esa adecuación psicológica. Además de eso, la GDF se organiza en una estructura descendiente (*top-down*), donde hay una conexión entre los cuatro niveles de organización del Componente Gramatical (Interpersonal, Representativo, Morfosintáctico y Fonológico), que se utilizan según las decisiones comunicativas del hablante en el Acto Discursivo; relacionándolo a los Componentes Conceptual y Contextual, es decir, a los conocimientos de mundo, las capacidades comunicativa y lingüística del hablante, y a las informaciones derivadas de la situación de interacción, respectivamente.

Conforme Silva (2013), en la perspectiva teórica de la GDF sobre el estudio de la categoría investigada aquí, la evidencialidad lexical (modificadores) y la gramatical (operadores) pueden ser descritas y analizadas con respecto a sus funciones ‘representativa’ (en términos del mundo que describe) o ‘interpersonal’ (en términos de las intenciones comunicativas del hablante). Luego, esa perspectiva posibilita la investigación de cómo las intenciones comunicativas determinan las unidades evidenciales y de qué modo estas están organizadas según la realidad que describen.

A partir de la lectura de la GDF, percibimos que es posible establecer una relación entre los niveles, las capas y los tipos de evidencialidad, conforme el Cuadro 1:

Cuadro 1 – Categorías evidenciales en la GDF.

NIVEL	TIPO		CAPA
Interpersonal	Referida		Contenido Comunicado
Representativo	Inferida	Sensorial	Contenido proposicional
		Conocimiento existente	
		Conocimiento general de la comunidad	
	Genericidad		Estado de Cosas
Percepción del evento			

Fuente: Traducción nuestra de Prata et al. (2017) a partir de la GDF<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Este cuadro se elaboró por los participantes del proyecto “A Evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola” y consta en dos artículos presentados en la ‘XXVI Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste’, en 2016.

La GDF distingue “[...] dos tipos de ‘evidencialidad’, la referida (una categoría del Nivel Interpersonal) y la evidencialidad propiamente dicha (una categoría del Nivel Representativo)” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 33, traducción nuestra)<sup>4</sup>. La ‘referida’ indica que el Hablante está relatando un Contenido Comunicado expreso por otro hablante dentro de su propio Acto Discursivo; mientras que, en la ‘evidencialidad propiamente dicha’, la marca evidencial especifica como el hablante obtuvo la información contenida en el Contenido Proposicional: (i) por una inferencia o (ii) por conocimiento compartido por la comunidad; o aún en la capa del Estado de Cosas (e), cuando se indica si lo presencié el hablante.

En el Nivel Interpersonal, Hengeveld y Mackenzie (2008) explican que los modificadores sirven para indicar que el hablante está retransmitiendo un Contenido Comunicado expresado o dicho por otros:

(1) Lo hizo dizque para ayud-ar.  
3.SG.N do. PST.3.Sg Reportedly to help-INF  
'Reportedly he did it to help.'

En (1) tenemos la marca *dizque* en español de América del Sur, que es un modificador del Contenido Comunicado menos específico con relación al tipo de 'voz' que se está transmitiendo. En esta ocurrencia, el hablante no informa específicamente algo, sino relata una información que obtuvo de un tercero, un conocimiento mediado por otro. La fuente de la información no está explícita, tratándose de un rumor.

Otros modificadores como “de acuerdo con fuentes fiables”, “en las palabras de Bill”, etc.<sup>5</sup> son más específicos con relación a la ‘voz’ que está siendo transmitida. En su trabajo, González y Lima (2009) identifica la presencia de estrategias evidenciales

---

<sup>4</sup> El original: “[...] FDG distinguishes two types of ‘evidentiality’, reportativity (a category of the Interpersonal Level) and evidentiality proper (a category of the Representational Level).

<sup>5</sup> Traducción nuestra. El original: “[...] other modifiers of the Communicated Content such as according to reliable sources, in Bill’s words, etc.”

utilizadas por estudiantes chilenos en discusiones argumentativas, como podemos apreciar en el ejemplo que sigue:

(2) [...] el hombre, por su capacidad de razonamiento, puede descubrir. Eso es lo que dice Kant.

En (2) el marcador 'dice Kant' se utiliza para indicar que el hablante está retransmitiendo un Contenido Comunicado expreso por otro hablante dentro de su propio Acto Discursivo, pues en el diálogo hay la indicación de la fuente, una autoridad 'Kant'. Por lo tanto, en el nivel Interpersonal la ocurrencia debe ser analizada como conteniendo tres Movimientos, en que cada uno de ellos presenta un Acto Discursivo y dentro de cada uno de estos Actos Discursivos hay un Contenido Comunicado y un modificador referido.

Según Hengeveld y Mackenzie (2008), en el Nivel Representativo, la evidencialidad ocurre en la capa de la proposición, que especifica como el hablante ha llegado a la información contenida en el Contenido Proposicional. El hablante tal vez haya llegado a esto: i) por inferencia basada en evidencia sensorial; ii) por inferencia derivada de conocimiento existente; y iii) por conocimiento general acumulado en la comunidad.

Watanabe et al. (2003, apud HENGEVELD; MACKENZIE et al., 2008) presentan una marca general (č'a) para inferencia o conjetura encontrada en la lengua Sliammon, como en el (3), en que la forma (č'a) es la responsable por indicar que el Contenido Proposicional evocado por el Contenido Comunicado se trata de una inferencia:

(3) Č'a= qəy' šə=łəx, na-t-əm=k'wa.  
INFER= die DET=bad say-TR.CNTRL-PASS=REP  
"Que ninguno bueno deba haber muerto", ellos dijeron.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Traducción nuestra. El original: "That no good one must have died", they said.'

En (4), de Parks et al. (1976 apud HENGEVELD; MACKENZIE et al., 2008), tenemos un caso en que la evidencialidad está en la capa de la Proposición, de la lengua pawnee, y enseña el operador inferencial (el prefijo Tir), que indica que el hablante infirió que alguien mató a un oso.

(4) Tir-ra-ku:tik-Ø ku:ruks.  
INF-ABS-matar-PFV urso  
'Él debe haber matado a un oso.'<sup>7</sup>

Según Hengeveld y Mackenzie (2008, p. 156) aún hay un otro tipo de evidencial en la capa de la Proposición nombrado genericidad. Los autores explican que, en muchas lenguas, esta subcategoría evidencial se expresa por tipos de construcciones especiales en lugar de marcas morfológicas específicas. El Contenido Proposicional se presenta como parte del conocimiento compartido en una comunidad o 'dominio común' (VENDRAME, 2005).

En la capa del Estado de Cosas, la evidencialidad corresponde a la Percepción del Evento, en que el hablante indica que obtuvo el Estado de Cosas descrito en la situación directamente por medio de algún sentido, visual o no visual.

En (5), ejemplo retirado de la lengua tariana, Hengeveld y Mackenzie (2008, p. 177) muestran la percepción de un evento codificada por un operador de percepción visual, pues el hablante ve o está viendo un Estado de Cosas siendo descrito.

(5) Waha ikasu-nuku hĩ-nuku alia-naka.  
Nosotros ahora-TOP.NON.A/S DEM.ANIM-TOP.NON.A/S EX-VIS.PRS  
Aquí estamos en este momento (hablando).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Traducción nuestra. El original: 'He must have killed a bear'.

<sup>8</sup> Traducción nuestra. El original: 'Here we are right now (talking).'

En este caso, se utiliza el morfema {-naka} para indicar que el hablante está viendo el Estado de Cosas descrito. Vale resaltar que, el morfema indicador de evidencialidad enseña simultáneamente tiempo, como ocurre en los sistemas evidenciales de muchas lenguas. Además de eso, los autores señalan la diferencia entre el tipo de evidencia sensorial y la inferencia basada en evidencia sensorial a partir de (6) y (7):

(6) Sheila vio Peter salir.<sup>9</sup>

(7) Sheila vio que Peter salió.<sup>10</sup>

La diferencia entre los dos casos, explican los autores, es que, en (7), el complemento descrito en la conclusión se basa en una percepción visual (la ausencia del coche de Sheila, por poner ejemplo), mientras que, en (6) el complemento de la cláusula describe un Estado de Cosas que fue directamente percibido por Sheila. Dik y Hengeveld et al. (1991 apud Hengeveld; Mackenzie et al., 2008) explican la diferencia entre esas dos construcciones por el análisis del complemento en (7) como perteneciendo a Categoría-p, y el otro (6) como perteneciendo a la Categoría-e. Casseb-Galvão (2011b) resume la propuesta de los autores como se ve en el Cuadro 2:

Cuadro 2 – Evidencialidad en la GDF.

Nivel	Función	Sistema Evidencial	Estatuto Categorial
Interpersonal	Pragmática	Referido	Categoría - C
Representativo	Semántica	Inferencial (visual, no visual), Genericidad	Categoría - p
		Percepción de evento	Categoría - e

Fuente: Traducción nuestra a partir de Casseb-Galvão (2011b, p. 325).

Como expuesto, anteriormente, Hengeveld y Mackenzie (2008) consideran la evidencialidad Genericidad como una subcategoría evidencial perteneciente al Nivel Representativo.

<sup>9</sup> Traducción nuestra. El original: 'Sheila saw Peter leave.'

<sup>10</sup> Traducción nuestra. El original: 'Here we are right now (talking).'

### 3. Metodología

Los objetivos establecidos por nosotras para esta investigación y, también, por optar guiarnos por una orientación funcionalista de la evidencialidad, todo conllevó a trabajar con un *corpus* de ocurrencias reales, que fueron sacados de textos periodísticos con divulgación en Web.

Nuestra investigación empieza con la selección de dos periódicos, en sus versiones en línea<sup>11</sup>, a partir de los cuales extraemos nuestro *corpus*: el Periódico I (P1) y el Periódico II (P2). Hay que añadir que los dos periódicos los elegimos por ser los más leídos con la temática diversificada actualidad, según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, feb./nov. 2015).

Nuestro *corpus* presenta las siguientes características: (i) está compuesto por textos auténticos, en lenguaje natural; (ii) los responsables por la escrita de los textos son hablantes nativos; (iii) seleccionamos su contenido siguiendo algunos criterios, recolectamos 18 textos del género noticia de modo aleatorio, y están compuestos aproximadamente por 10.053 palabras<sup>12</sup> (5.031 palabras del P1 y 5.022 palabras del P2); y (iv) es representativo, presentando una muestra de la lengua española, además de ser adecuado al objetivo de nuestra investigación. A seguir, veremos su constitución en el Cuadro 3:

Cuadro 3 – Constitución del corpus escrito en lengua española.

Periódico	Noticia
P1	5.031
P2	5.022
<b>Total de palabras</b>	<b>10.053</b>

Fuente: Elaborada por las autoras.

<sup>11</sup> Resaltamos que sustituimos los nombres de los dos periódicos por los códigos en este texto, pues el foco principal de nuestra investigación es describir y analizar los marcadores evidenciales en lengua española y no hacer la relación del uso de tales elementos al tipo de periódico. Así que no se trata de identificarlos en el texto.

<sup>12</sup> Pessoa (2011 *apud* SARDINHA, 2000a, p. 342) explica que cuanto más grande sea la cantidad de palabras, mayor será la probabilidad de que se manifiesten palabras de baja frecuencia. Sardinha (2004) afirma que el tamaño mínimo necesario para un *corpus* de estudio depende de lo que se pretende investigar y de la especificación del *corpus*, por lo tanto, basándonos en las sugerencias de esos autores, estipulamos la cantidad de 10.000 palabras para componer el *corpus* de nuestra investigación.

Cabe añadir que antes de la elaboración del *corpus*, leemos varios materiales para la composición de la fundamentación teórica, tanto con relación a la teoría de la Gramática Discursivo-Funcional como con relación a la evidencialidad en lengua española. A continuación, buscamos noticias en dos periódicos disponibles en línea, como explicamos anteriormente, visto que son los periódicos que presentan el mayor número de lectores en España, considerando la temática diversificada actualidad.

La compilación del *corpus* consistió en el almacenamiento, en archivos predefinidos, de todos los textos seleccionados. En seguida, hicimos la limpieza y el formato final (.txt e .doc), de modo a preparar el *corpus* para el tratamiento informático, sacándole las imágenes, gráficos, tablas, y las demás anotaciones que no forman parte del texto en sí mismo.

Tras la lectura de los textos y recolección de los datos, procedimos al análisis cuantitativo y cualitativo de los marcadores evidenciales por medio del software llamado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Mientras tanto, primeramente, utilizamos el programa *AntFileConverter*<sup>13</sup>, para convertir archivos *Word* (.docx) en texto plano para su uso en herramientas de *corpus* como el *AntConc*. En segundo lugar, utilizamos el programa *AntConc*<sup>14</sup>, con el cual hicimos la recogida de las ocurrencias de los marcadores evidenciales. Por fin, utilizamos el SPSS para analizar y describir cada ocurrencia, según las “categorías de análisis” establecidas a seguir. Cabe añadir que estipulamos una codificación numérica correspondiente a las variables de cada categoría de análisis, para que al final el programa pudiera

---

<sup>13</sup> El *AntFileConverter* es una herramienta gratuita disponible en línea, en la siguiente dirección electrónica: <http://www.laurenceanthony.net/software/antfileconverter>.

<sup>14</sup> El *AntConc* es un conjunto de herramientas de análisis de *corpus* gratuito para el análisis de concordancia y texto. También está disponible en línea en <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc>.

generar tanto los datos estadísticos como los gráficos, a través de herramientas como el *Crosstab* (cruce de variables) y el *Frequency tables* (tablas de frecuencia).

Tras establecer las “categorías de análisis” de la evidencialidad, recurrimos al *corpus* con la finalidad de encontrar los marcadores evidenciales en lengua española. Para ello, realizamos la lectura minuciosa de las noticias elegidas en que hubo la ocurrencia de cada marcador, de modo a seleccionar solamente los que se adecuasen a nuestra investigación. Terminada esta etapa de identificación de los marcadores evidenciales, creamos las fichas de ocurrencias de las frases en que el marcador estaba presente, y cada una de las formas encontradas fue archivada para posterior análisis en el SPSS.

Elegimos el género *noticia* porque se trata de un género textual informativo que mejor expresa el uso de los marcadores evidenciales por medio de la identificación de la fuente de la información leída, propiciando, de hecho, una mayor ocurrencia de marcadores evidenciales.

Según Benassi (2009), la noticia es la materia prima del periodismo y es conocida como un dato o evento pertinente socialmente que vale la pena publicarlo en los medios. El periódico puede utilizar diferentes formas o modalidades para presentar una información, denominándolas géneros periodísticos.

La noticia informa sobre hechos de actualidad y de interés público sin exponer la opinión de quién la escribe, tampoco, su interpretación. El redactor no es conocido por quién irá leer la información, a pesar de firme su nombre en el texto, de acuerdo con Lage (2006), eso no significará mucho para quién lo lee, luego, no tiene sentido utilizar la primera persona verbal 'Yo', mientras tanto, el uso de la tercera persona verbal es obligatorio. La noticia trata de los aspectos del mundo, nociones que expresan subjetividad están excluidos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> "[...] no se trata de noticia lo que alguien pensó, imaginó, concibió, soñó, pero lo que alguien dijo, propuso, relató o confesó." (LAGE, 2006, p. 26, traducción nuestra). El original: "[...] não é notícia o que alguém pensou, imaginou, concebeu, sonhou, mas o que alguém disse, propôs, relatou ou confessou.".

Según los datos disponibles por el 'Periodismo *online*' de la Universidad Católica de Eichstaett-Ingolstadt<sup>16</sup>, las principales características de la noticia son (i) la veracidad, los hechos deben ser verdaderos y se podrán comprobarlos; (ii) la objetividad, debe ser narrado de forma objetiva, sin opiniones ni juicios de valor; (iii) la novedad, los sucesos deben ser inéditos; (iv) la actualidad, los hechos deben ser actuales o recientes; (v) la generalidad, debe ser de interés general; (vi) la proximidad, suceso de mayor interés para el receptor; (vii) el interés general, debe interesar a un gran número de personas; (viii) el desenlace, mantener el interés del público en espera del desenlace; entre otros.

Con relación a su estructura, la noticia generalmente presenta la *pirámide invertida* y las 5W. Ya cuando hablamos de la estructura interna de la noticia podemos observar tres partes bien diferenciadas: titular (contiene título, subtítulo y antetítulo), *lead*<sup>17</sup> (contiene lo esencial de la noticia) y cuerpo (donde desarrolla la información).

Canavilhas (2007, p. 45) afirma que "la técnica de la pirámide invertida es el principio de construcción más utilizado en la prensa escrita." Su objetivo es cautivar la atención del lector desde el inicio del relato. Conforme esta técnica, lo más importante se coloca al inicio de la noticia (*lead*) y, en los párrafos siguientes, los asuntos siguen por un orden decreciente de importancia, como unidades independientes de jerarquía. Veamos la Figura 1:

---

<sup>16</sup> Disponible en: <http://www.periodismo-online.de>.

<sup>17</sup> Franco (2008) explica que el *lead* es tomado de la palabra inglesa que significa 'liderar' o 'conducir'. Luego, el párrafo inicial '*conduciría*' al periodista para desarrollar en seguida la información, así como al lector en el conocimiento del hecho.

Figura 1 – Pirámide invertida, nivel básico de utilización.



Fuente: Franco (2008, p. 55).

Franco (2008) explica que en la estructura de la pirámide invertida hay (i) la entrada o '*lead*', (ii) el material que explica y amplía en '*lead*', (iii) los párrafos de contexto y (iv) el material secundario o menos importante. Conforme afirma el autor, la pirámide invertida persiste porque satisface las necesidades de los usuarios de los medios. En el cuerpo de la noticia ocurre el desarrollo del texto en párrafos independientes con más datos del acontecimiento.

La noticia o los textos informativos responden a las cuestiones de rigor que derivan de las 5W (*What, Who, Where, When, Why*) y de *How*, es decir: qué, quién, dónde, cuándo, por qué y cómo, aparte de respetar la estructura de la pirámide invertida.

Con respecto a la etapa de los procedimientos metodológicos adoptados por nosotras para la investigación de la manifestación de la evidencialidad en lengua española en *corpus* escrito, en el contexto del género periodístico la noticia, se constituye en dos partes: (i) el análisis cualitativo y (ii) el análisis cuantitativo.

En la primera parte, hicimos la interrelación de los datos bajo la perspectiva funcionalista, más específicamente de la GDF, y en la segunda parte, hicimos el análisis de las ocurrencias por medio de la utilización del paquete computacional SPSS.

Recurrimos al *corpus* con la finalidad de identificar cada marcador evidencial de la lengua española en las noticias, después de establecer las siguientes categorías de análisis, conforme el Cuadro 4:

Cuadro 4 – Categorías de análisis del *corpus*.

ASPECTOS RELATIVOS AL NIVEL INTERPERSONAL	
Tipos de Ilocución	Declarativa
	Interrogativa
	Imperativa
	Exclamativa
	Desiderativa
ASPECTOS RELATIVOS AL NIVEL REPRESENTATIVO <sup>18</sup>	
1. Tipos de fuente de información	Hablante
	Tercero definido
	Tercero indefinido
	Genérico (sentido común)
2. Modo de obtención de la información	Evidencia sensorial (visual)
	Evidencia sensorial (no visual)
	Inferencia por vía directa (sensorial o resultado observable)
	Inferencia por raciocinio lógico
	Relato recogido de L2
	Relato recogido de L3
	Relato recogido en la tradición
ASPECTOS RELATIVOS AL NIVEL MORFOSINTÁCTICO	
1. Contexto morfosintáctico de la marca evidencial	Expresión lingüística
	Oración
	Sintagma
	Palabra
2. Clase morfológica	Verbo
	Sustantivo
	Adjetivo
	Adverbio
	Preposición
3. Ordenación de la marca evidencial	Inicial
	Medial
	Final

Fuente: Traducción de las autoras<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Categorías basadas en Silva (2013).

<sup>19</sup> Nos basamos en las categorías establecidas en el proyecto de investigación "A evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola".

Después de la codificación de cada ocurrencia de marcador evidencial, hicimos un análisis cuantitativo con el uso del programa SPSS de versión 22.0<sup>20</sup> para *Windows*, para obtención de datos fiables. Herreras (2005, p. 64) afirma que el SPSS “[...] es una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico.”, lo que contribuyó para que confirmáramos la opción por un programa fiable con el cual decidimos hacer el análisis de nuestros datos. Así es que, para que el análisis cualitativo y cuantitativo fuera eficaz, tuvimos que establecer los parámetros a partir de los cuales identificamos cada ocurrencia, analizándola y describiéndola con el fin de dar cuenta de los aspectos de análisis de la evidencialidad en lengua española, los cuales están subdivididos en: (i) *aspectos relativos al contexto*, (ii) *aspectos relativos al Nivel Interpersonal*, (iii) *aspectos relativos al Nivel Representativo* y (iv) *aspectos relativos al Nivel Morfosintáctico*.<sup>21</sup>

Con relación a los aspectos del *Nivel Representativo*, consideramos, así como Silva (2013), el tipo de fuente de información (hablante, tercero definido, tercero indefinido, genérico) y el modo de obtención de la información (evidencia sensorial visual y no visual, inferencia por vía directa y por raciocinio lógico, y relato recogido de L2, de L3 o en la tradición).

#### 4. Resultados: análisis y discusión de los datos

El eje central de esta investigación se centra en los aspectos relativos al Nivel Representativo de la categoría evidencialidad en lengua española difundida en noticias de dos periódicos españoles. Lo que les presentamos a continuación son los resultados del análisis, tras la lectura de nuestro corpus, en el cual detectamos 115 casos de manifestación dicha categoría en relación con (i) los tipos de fuente y (ii) el modo de obtención de la información, elementos que nos pueden aclarar los posibles efectos de ‘neutralidad’ en este género discursivo.

---

<sup>20</sup> Versión en portugués.

<sup>21</sup> Mientras tanto, esta investigación se centra solamente en los aspectos del *Nivel Representativo*.

El *Nivel Representativo* se ocupa de los aspectos semánticos de la unidad lingüística y es responsable por la designación, como explican Hengeveld y Mackenzie (2008). De este modo, para el análisis de las propiedades semánticas de la evidencialidad en lengua española, consideramos las siguientes categorías de análisis fundamentadas en el modelo de la GDF y en Silva (2013):

- (i) el tipo de fuente de la información, que puede ser del tipo: (i) hablante<sup>22</sup>, (ii) tercero definido<sup>23</sup>, (iii) tercero indefinido<sup>24</sup> o (iv) genérico<sup>25</sup>;
- (ii) el modo de obtención de la información, que puede ser por: (i) evidencia sensorial visual, (ii) evidencia sensorial no visual; (iii) inferencia por vía directa; (iv) inferencia por raciocinio lógico; (v) relato, que puede ser recogido de 2ª mano, recogido de 3ª mano o recogido en la tradición.

A partir de estas informaciones, hicimos una búsqueda para verificar las ocurrencias o casos en lo que se considera como fuente de información en el género noticia, para que pudiéramos analizar las frecuencias de dichas ocurrencias, las cuales sumaron 115 casos.

#### 4.1 Fuente de la información en las noticias en lengua española

En lo que atañe a la fuente de la información, constatamos que el tipo 'tercero definido' se utilizó con más frecuencia, conforme lo vemos en la Tabla 1:

---

<sup>22</sup> Es el propio enunciador.

<sup>23</sup> El hablante afirma haber recogido la información de una tercera persona (conocida), es decir, que presenció directamente el evento descrito en la situación de interacción.

<sup>24</sup> El hablante afirma haber recogido la información de una tercera persona (anónima o desconocida), es decir, él no presenció directamente la información descrita en la situación de interacción.

<sup>25</sup> El hablante presenta un *Contenido Comunicado* como una información que es común a todos, es decir, originada en la convivencia social.

Tabla 1 – Tipo de Fuente de la información en noticias en lengua española.

	No	%
Tercero definido	97	84,3
Tercero indefinido	17	14,8
Genérico <sup>26</sup>	1	,9
Total	115	100,0

Fuente: Extraída de SPSS con base en el análisis de las autoras.

Por la observación de la Tabla 1, vemos que la fuente 'hablante' no apareció en nuestro *corpus*, esto se debe al hecho de que este género periodístico en específico tiene como principal propósito dar a conocer los acontecimientos de interés colectivo, de modo objetivo, lo que no incluye opiniones y juicios de valor, por lo tanto, la opinión del enunciador.

De los 115 casos de marcadores evidenciales encontrados en el género noticia, comprobamos que el 84,3% de casos de fuente tipo 'tercero definido', cuando el hablante ha recogido la información de una tercera persona que ha presenciado directamente el evento descrito en la situación de interacción. Veamos (8) y (9):

(8) **Moscovici** *ha explicado* que "para España se han hecho unas previsiones ad hoc en el mes de septiembre", con los datos disponibles hasta el día 24. (P1 – Noticia 01)

(9) **El ministro de Defensa, Pedro Morenés**, *ha recordado* que el año pasado se contabilizaron 3.500 ahogados y 170.000 rescatados en las aguas que separan Libia de las costas italianas, mientras que en lo que va de año hay constancia de casi 1.500 víctimas mortales más. (P2 – Noticia 04)

Según Charaudeau (2007), el modo de denominación de una fuente puede consistir en identificarla a través: (i) del nombre de una persona o de una institución;

<sup>26</sup> Hay que añadir que, en Caldas (2017), se consideró solo un caso como 'genérico', mientras tanto, tras otros análisis y discusiones, percibimos que este único caso es problemático y puede tener otra lectura como explicaremos más adelante.

(ii) de marcas de deferencia<sup>27</sup> o no; (iii) de modo directo o indirecto (manifestando una familiaridad mayor o menor); (iv) del título de la persona (marcación de autoridad o prestigio), (v) de la función (atestando la tecnicidad de la fuente); (vi) de una vaga denominación (para preservar el anonimato de la fuente o cuando se ignora su identidad), etc.

En (8), el periodista informa un relato que fue recogido por un 'tercero definido', expresado aquí por medio del sustantivo propio *Moscovici*. En (9), la fuente de la información también es un 'tercero definido' expresado por medio del nombre propio *Pedro Morenés*, pero, en este caso, la denominación de la fuente es reforzada por la construcción apositiva *El ministro de Defensa*, su función profesional, que es una forma que el periodista utiliza para personalizar la fuente de la información. Hay que añadir que la fuente 'tercero definido' puede presentarse tanto por una fuente humana como por una fuente física o documental:

(10) El número de parados registrados en las oficinas de los servicios públicos de empleo (antiguo Inem) se situó al finalizar mayo en 4.215.031 personas, tras bajar en 117.985 desempleados respecto al mes anterior, su mayor descenso en un mes de mayo de toda la serie histórica, según ha informado este martes **el Ministerio de Empleo y Seguridad Social**. (P1 – Noticia 04)

(11) "Con este decreto, el Gobierno espera cubrir necesidades del Estado por 3.000 millones de euros que vencen en los próximos 15 días", **indica la norma**, que aún debe ser aprobada por el Parlamento. (P2 – Noticia 02)

En (10), el uso de la fuente definida *el Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, una 'institución', denota un efecto de seriedad profesional y parece dar más credibilidad a la veracidad de la información, teniendo en cuenta que la 'institución' es

---

<sup>27</sup> Traducción nuestra: "[...] con marca de deferencia (el señor Édouard Balladur) o no (Édouard Balladur). El original: "[...] com marcas de deferência (o senhor Édouard Balladur) ou não (Édouard Balladur).

de interés social y funciona como una gran organización social que controla el funcionamiento de la sociedad, luego, de los individuos. Por otro lado, en (11), la fuente del tipo 'tercero definido' es presentada por un documento *la norma*, en dónde el periodista tuvo acceso a la información referida, que está entre comillas.

Los tipos de fuente 'tercero indefinido' y 'genérico', en total, suman el 15,7% de los casos identificados. La fuente 'tercero indefinido' presenta el 14,8% de los casos y ocurre cuando el hablante afirma haber recogido la información de una tercera persona (anónima o desconocida), como lo veremos:

(12) Los primeros avisos llegaron a las 21.30 al 112. Se trataba de **vecinos** de la zona que *alertaban* de que la tormenta había iniciado el incendio. (P2 – Noticia 03)

En (12), podemos observar que hay más de una fuente de información, presentadas aquí por el sustantivo contable en el plural, *vecinos*, sin determinante<sup>28</sup>. En este caso, el periodista no especifica quiénes *alertaban* de que la tormenta había iniciado el incendio, solo reporta el hecho. Ese modo de identificar la fuente por parte del periodista acaba por influir en la credibilidad de la información, teniendo así un efecto sospechoso, ya que la identificación se hace de modo anónimo, que se diferencia de lo que prevé el 'Libro de Estilo' (p. 4)<sup>29</sup>, en el cual se explica que "en los casos de confidencialidad el periodista debe esforzarse por atribuir con la mayor precisión posible la información, [...]". Este caso, como observamos, se difiere mucho del (9), cuya fuente definida es una institución, porque la confiere menor grado de credibilidad de la información.

---

<sup>28</sup> Según Di Tullio (2005, p. 153), el determinante dota al S.N. de valor referencial, haciendo posible la identificación del referente. Por lo tanto, podemos decir que la falta del determinante en este caso no hace posible que identifiquemos al referente, es decir, a la fuente de la información. La fuente es indefinida pues es una forma de vaga denominación.

<sup>29</sup> Disponible en: [http://www.masmenos.es/wp-content/uploads/2002/01/librodeestilo\\_elmundo.pdf](http://www.masmenos.es/wp-content/uploads/2002/01/librodeestilo_elmundo.pdf). Acceso en: 13 de jun. 2017.

Por fin, con 0,9% de los casos, está la fuente del tipo 'genérico'<sup>30</sup>, que es cuando el hablante presenta un *Contenido Comunicado* como una información que fue originada en el convivio social. A seguir, veamos el único caso que apareció en nuestro análisis:

(13) "El impago parece inevitable. **Creemos** que el Gobierno griego llegará a algún tipo de acuerdo con sus acreedores para desbloquear los 7.200 millones pendientes. No recomendamos tener deuda griega en esta coyuntura porque no parece que la volatilidad se vaya a reducir a corto plazo", sostiene Eirini Tsekeridou, analista de renta fija de Julius Baer. (P2 – Noticia 02)

En (13), encontramos un dicho dentro de otro dicho. En el primero, la fuente de la información referida por el discurso directo, presentado por medio de las comillas, es del tipo 'tercero definido', expresa por el nombre propio Eirini Tsekeridou. En el segundo, que es nuestro enfoque aquí, tenemos el verbo creer, expreso en la primera persona del plural, *Creemos*. Conforme explica la Real Academia Española y la Asociación De Academias De La Lengua Española (2010, p. 304),<sup>31</sup>

La referencia de las demás personas incluidas por nosotros es imprecisa y depende de factores discursivos: una pareja, todos los miembros de una comunidad, de un país, de un continente, del planeta, etc. Ello da pie a los usos llamados genéricos, en los que la forma de plural adquiere un sentido cercano al de 'cualquiera, la gente en general', [...]

En este caso, la fuente de la información es del tipo 'genérica', pues al reportar su opinión sobre el impago al periodista, el analista Eirini Tsekeridou utiliza la forma

---

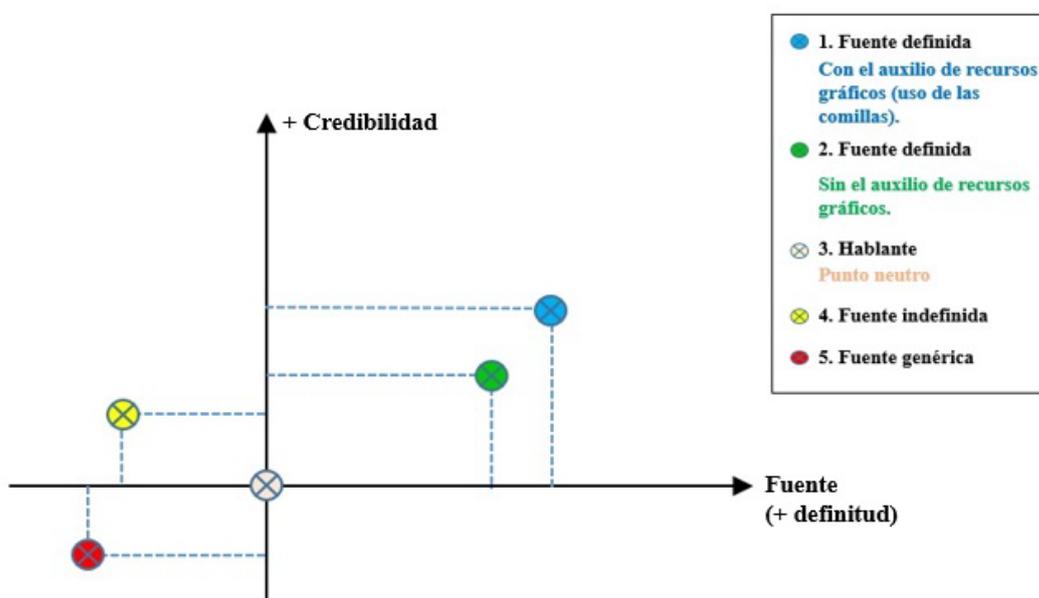
<sup>30</sup> Como decimos, esta ocurrencia es complicada. Pero hay que añadir que podemos tener una otra lectura, es decir, analizarla de otro modo, como una inferencia, pues lo que predomina en el contexto es la lectura del verbo de naturaleza epistémica (de creencia). La primera persona del plural, en esta ocurrencia, se relaciona al grado de comprometimiento del hablante con lo que está siendo descrito en el enunciado. La lectura inferencial se sobrepone sobre la fuente de la información, es decir, la creencia (opinión) del hablante es amenizada por el uso de la 1ª persona del plural. Por lo tanto, hay una superposición de valores epistémicos y evidenciales.

<sup>31</sup> En la Nueva gramática de la lengua española – MANUAL.

'nosotros', lo que le incluye al que habla junto con otras personas, comprendido a través de la lectura del texto como 'otros analistas', entre las cuales él se incluye. Por lo tanto, el verbo *Creemos* adquiere un sentido al de 'los analistas en general', de sentido común.

Relacionando el tipo de fuente de información y el efecto de credibilidad en la construcción discursiva, a partir del análisis cuantitativo y lo observado en nuestro *corpus*, es plausible establecer las siguientes relaciones, como lo vemos en la Figura 2:

Figura 2 – Tipo de Fuente *versus* 'Grado' de credibilidad de la información en noticias en lengua española.



Fuente: Traducción y adaptación de las autoras.<sup>32</sup>

Amaral (2006, p. 8) explica que “la credibilidad es considerada [...] la dimensión más importante en la adquisición del conocimiento. Como el discurso de los medios es percibido por el sentido común como un discurso de autoridad, de los que saben más para los que saben menos, que cuenta con un alto grado de credibilidad.”<sup>33</sup> Luego,

<sup>32</sup> Para la construcción de nuestro gráfico, nos basamos en la figura que los participantes del proyecto “A Evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola” elaboraron y que consta como capítulo de libro en Prata et al. (2017).

<sup>33</sup> Traducción nuestra. El original: “a credibilidade é considerada [...] a dimensão mais importante na aquisição de conhecimento. Como o discurso da mídia é apreendido pelo senso comum como um discurso de autoridade, de quem sabe mais para quem sabe menos, ele conta com um elevado grau de credibilidade.”

a partir de nuestro análisis, podemos decir que la construcción del 'real' en el género noticia se hace basado en el grado de credibilidad de la fuente de la información, es decir, en la 'autoridad' que la fuente confiere para la sociedad.

#### 4.2 Modo de obtención de la información en las noticias en lengua española

Conforme visto, verificamos que, en los casos que componen nuestro análisis, el hablante, al manifestar la fuente del enunciado, también desvela el modo por el cual adquirió la información descrita en la situación de interacción verbal. A partir de esto, nos guiamos por Silva (2013), que clasifica los modos de obtención en tres grandes categorías:

1 – Sensorial, cuando el hablante informa que obtuvo la información por medio sensorial (directa), en que la evidencia puede ser visual o no visual (por otros sentidos como o audición, o tato, u olfato);

2 – Inferencial, cuando el hablante indica que obtuvo la información por medio de un constructo mental (menos directa), que puede basarse en una evidencia directa o en el conocimiento existente;

3 – Relato, cuando el hablante revela que obtuvo la información por medio de un relato (indirecta), en cual puede identificarse como de 2ª mano (L2)<sup>34</sup>, 3ª mano (L3)<sup>35</sup> o recogido en la tradición.

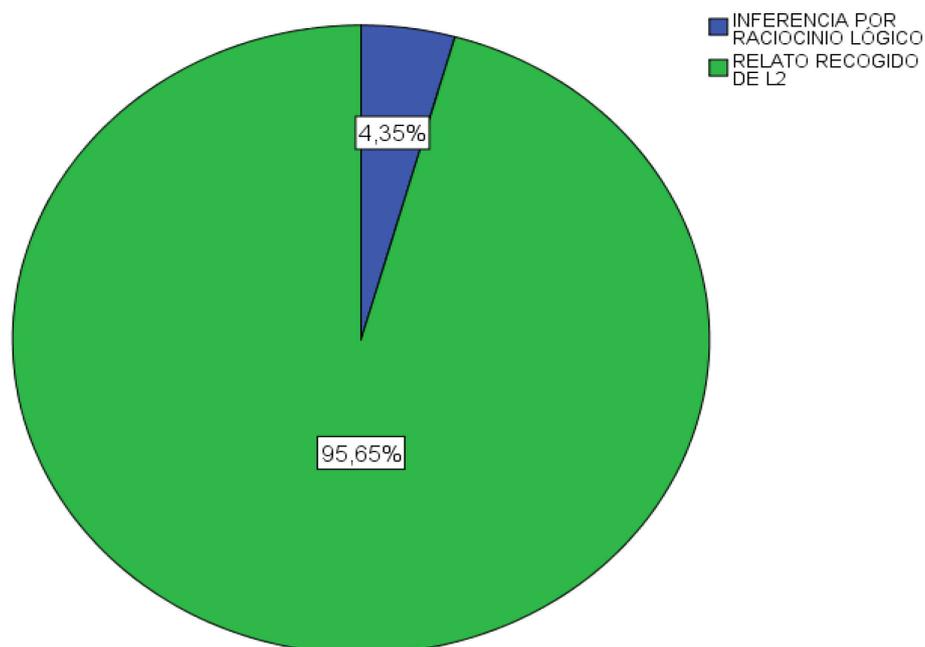
Basándonos en estas tres categorías, hicimos el análisis de los casos para verificar el modo como el hablante adquirió la información en la noticia, y percibimos que 'el relato de L2' es el más frecuente con 110 casos (el 95,65%), como aparece en el Gráfico 1:

---

<sup>34</sup> El hablante afirma que recogió la información de una 3ª persona (conocida o conocible), que atestiguó directamente el hecho descrito en la situación de interacción.

<sup>35</sup> El hablante afirma que recogió la información de una 3ª persona (anónima o no definida), que no atestiguó directamente el hecho descrito en la situación de interacción.

Gráfico 1 – Modo de obtención de la información en noticias en lengua española.



Fuente: Extraída de SPSS con base en el análisis de las autoras.

Verificamos que, de las 3 macrocategoría mencionadas, solo 2 se representan en el Gráfico 1, lo que indica que no hubo ningún caso en que el modo de obtención se dio por evidencia sensorial, ya que probablemente quien escribe la noticia no está presente en el momento en que ocurre un hecho.

De la segunda categoría, la inferencial, verificamos 5 casos (el 4,35%) de inferencia por raciocinio lógico, como en (14) y (15):

(14) [...] A la luz del riesgo de incumplimiento y de que el plan presupuestario no tiene todos los datos de las comunidades autónomas, las autoridades serán invitadas a enviar a la comisión y el Eurogrupo una actualización después de que el nuevo Gobierno haya tomado posesión", *ha reiterado el veterano socialista francés*. (P1 – Noticia 01)

(15) **De Guindos daba por hecho** que el ministro socialista italiano no le votaría, pero aún abrigaba esperanzas del apoyo de su homólogo francés, Michel Sapin. (P1 – Noticia 06)

En (14), la fuente 'definida' y expresa por el SN *el veterano socialista francés*, que es el referente del ya nombrado 'presidente Jeroen Dijsselbloem' a lo largo de la noticia, infiere que 'las autoridades serán invitadas a enviar a la comisión y el Eurogrupo una actualización después de que el nuevo Gobierno haya tomado posesión'. Esta inferencia se basa en el conocimiento existente de la fuente, es decir, pragmáticamente se origina en el conocimiento que Jeroen Dijsselbloem acciona ('a la luz del riesgo de incumplimiento y de que el plan presupuestario no tiene todos los datos de las comunidades autónomas') en la generación del raciocinio lógico.

En (15), a partir de la lectura de la noticia, es posible entender que se trata de una inferencia por raciocinio lógico. El Hablante informa que obtuvo la información por medio de una elaboración mental basada en el conocimiento existente (Manuel Valls demostró preferencia por él, pero eso no se tradujo en voto a favor), por ello, 'daba por hecho que el ministro socialista italiano no le votaría'.

Con relación a la tercera categoría, el relato, identificamos un total de 110 casos de 'relato recogido de L2', lo que significa el 95,65%. Como vimos, en el apartado 1 (La evidencialidad desde la GDF), la evidencialidad referida indica que el hablante está relatando un *Contenido Comunicado* expreso por otro hablante dentro de su propio *Acto Discursivo*. Este resultado dentro del análisis de este género informativo no nos sorprende y confirma una vez más que el periodista reporta la información de modo objetivo. Veamos los ejemplos siguientes:

(16) "Tras lo sucedido hemos decidido que desde esta semana daremos apoyo técnico para hacer seguimiento del arbolado del distrito", *ha afirmado Pablo Carmona*. (P2 – Noticia 05)

(17) **Fuentes de Emergencias Madrid** *indicaron* que una mujer de 60 años había tenido que ser atendida por los facultativos al golpearle una rama en El Retiro. (P2 – Noticia 06)

(18) **Santamaría** *concluye* así que "cuando hay respeto a las normas y voluntad política y ganas de favorecer a los ciudadanos" si se puede trabajar perfectamente con otros presidentes en "un Estado de las Autonomías en el que sí se pueden llegar a acuerdos independientemente del partido que se sea". (P2 – Noticia 07)

En estas ocurrencias, notamos que el periodista relata el *Contenido Comunicado* expreso por otro hablante dentro de su texto informativo, utilizándose del discurso directo e indirecto. En los tres ejemplos señalados, las fuentes son del tipo 'tercero definido' o 'tercero indefinido'. En (16), el periodista reporta el *Contenido Comunicado*, entre comillas, expreso por *Pablo Carmona*. Verificamos que el periodista se utiliza del discurso directo, es decir, reproduce de forma literal las palabras de la fuente, que aparece pospuesta al marcador evidencial, el verbo *ha afirmado*. Esto ocurre porque, según explica la RAE (2009, p. 833), "cuando el verbo sigue a la oración que expresa el contenido citado, el sujeto aparece pospuesto a él [...]".

En (17), constatamos que el periodista utiliza el discurso indirecto para reportar el *Contenido Comunicado* por *Fuentes de Emergencias Madrid*, es decir, él reporta las palabras de otras fuentes adaptándolas a su sistema de referencias deícticas, es decir, sitúa el enunciado en el tiempo y/o espacio en relación con él. Ya en (18), lo que vemos es una mezcla de discursos, en que el periodista relata el *Contenido Comunicado* expreso por la fuente *Santamaría*. Conforme explica Lage (2008, p. 66), "en el discurso indirecto se puede reescribir o condensar una declaración sin ponerlas entre comillas, o ponerlas entre comillas apenas las expresiones del documento o del discurso a que se refiere la materia, cuando transcritas textualmente".<sup>36</sup> Según al autor, solo se utiliza este recurso cuando la información entre comillas es sorprendente o polémica. Por lo tanto, a través de la lectura de la noticia 07 del P2, podemos entender que el periodista relata al lector, por medio del discurso directo e indirecto, lo que dijo *Santamaría* (la

---

<sup>36</sup> Traducción nuestra. El original: "Pode-se, no discurso indireto, reescrever ou condensar uma declaração, sem colocá-la entre aspas, ou colocando entre aspas apenas as expressões do documento ou discurso a que se refere a matéria, quando transcritas textualmente."

vicepresidenta del gobierno español) cuando concluyó su habla, a respecto de la 'buena interacción' entre los presidentes de diferentes partidos, en la rueda de prensa. El *Contenido Comunicado* referido entre comillas, en esta situación, tiene matiz de una polémica porque en el momento anterior a ser referido, Santamaría arremetía contra Mas y Pedro Sánchez (otros presidentes de partidos españoles).

Por fin, señalamos abajo, en la Tabla 2, la relación entre el tipo de fuente y el modo de obtención de la información.

Tabla 2 – Tipo de Fuente *versus* Modo de obtención de la información en noticias en lengua española.

			MODO DE OBTENCIÓN		Total
			INFERENCIA POR RACIOCINIO LÓGICO	RELATO RECOGIDO DE L2	
FUENTE	TERCERO DEFINIDO	No.	3	94	97
		% del Total	2,6%	81,7%	84,3%
	TERCERO INDEFINIDO	No.	1	16	17
		% del Total	0,9%	13,9%	14,8%
	GENÉRICO	No.	1	0	1
		% del Total	0,9%	0,0%	0,9%
Total		No.	5	110	115
		% del Total	4,3%	95,7%	100,0%

Fuente: Extraída de SPSS con base en el análisis de las autoras.

Como podemos verificar en la Tabla 2, en todos los casos analizados, al señalar la fuente, el periodista también denota el modo como obtuvo la información. El cruzamiento de los datos muestra mayor incidencia de la fuente 'tercero definido' y el modo de obtención 'relato recogido de L2', un total de 94 casos (el 81,7%). Ello ocurre porque en la noticia, el periodista, con respecto al dicho, atribuye a un 'tercero definido' (persona, institución o documentos) la confiabilidad de la información. De esta manera, percibimos que hay un menor grado de comprometimiento del periodista con relación al *Contenido Comunicado*, pero eso no le exime de la responsabilidad de haberla escrito, explica el 'Manual de

Estilo'<sup>37</sup>. Veamos (19) que ejemplifica esta relación entre la fuente 'tercero definido' y el modo de obtención 'relato recogido de L2':

(19) **La vicepresidenta lamentó** que el PSOE se oponga y anuncie frentes contra que las resoluciones judiciales se tengan que cumplir y recordó que ese partido aprobó un cambio exprés de la Constitución y con las elecciones de 2011 ya anunciadas y que el PP entonces en la oposición la apoyó. (P2 – Noticia 07)

Como vimos en la Tabla 2, la segunda gran incidencia de casos se dio en la relación entre la fuente 'tercero indefinido' y el modo de obtención 'relato recogido de L2', el total de 16 casos (el 13,9%); y la menor incidencia de casos ocurrió entre la fuente del tipo 'genérico' y el modo de obtención 'inferencia por raciocinio lógico' con solo 1 caso identificado (el 0,9%).

Con respecto a la relación fuente 'tercero indefinido' y el modo de obtención 'relato de L2', identificamos que el periodista atribuye a un 'tercero indefinido' la responsabilidad sobre *Contenido Comunicado*, es decir, él atribuye la información a una tercera persona (anónima o desconocida). Según el 'Manual de estilo' (p. 14), cuando el periodista no puede citar el nombre del informante "[...] conviene huir de expresiones genéricas como '*fuentes fidedignas*', '*fuentes competentes*' o '*dignas de crédito*'", entretanto, él puede emplear "[...] fórmulas que, sin revelar la identidad de la fuente, se aproximen lo máximo a ella, [...]", por ejemplo, '*fuerza gubernamental*', '*parlamentaria*', '*empresarial*', '*diplomática*', entre otras. El (20), presentada a seguir, ejemplifica ese uso:

(20) La actriz y dramaturga Ana Diosdado ha fallecido hoy en Madrid a los 77 años según han confirmado **fuentes de la Sociedad General de Autores**, entidad de la que formó parte. (P2 - Noticia 09)

---

<sup>37</sup> Disponible en: <http://blogs.elpais.com/files/manual-de-estilo-de-el-pa%C3%ADs.pdf>. Acceso en: 7 de junio de 2017.

Ya con respecto a la relación fuente del tipo 'genérico'<sup>38</sup> y el modo de obtención 'inferencia por raciocinio lógico'<sup>39</sup>, verificamos que el Hablante revela que obtuvo la información por medio de un constructo mental, basado en el conocimiento existente, tal y como podemos verificar en la ocurrencia (13), señalada anteriormente y que presentamos a seguir:

(13) "El impago parece inevitable. Creemos que el Gobierno griego llegará a algún tipo de acuerdo con sus acreedores para desbloquear los 7.200 millones pendientes. No recomendamos tener deuda griega en esta coyuntura porque no parece que la volatilidad se vaya a reducir a corto plazo", sostiene **Eirini Tsekeridou**, analista de renta fija de Julius Baer. (P2 – Noticia 02)<sup>40</sup>

Lage (2006) afirma que la noticia trata de los aspectos del mundo y, por lo tanto, nociones que expresan subjetividad están excluidas. Los 'libros de estilo' reafirman esto y explican que las noticias deben ser redactadas de forma impersonal, salvo en las citas entrecomilladas, porque el autor del texto debe permanecer totalmente al margen de lo que cuenta. Luego, en (13), lo que vemos subrayado es un *Contenido Comunicado* por la fuente del tipo 'genérico'.

Basándonos en Lucena (2008), con respecto a la naturaleza de la experiencia evidencial, consideramos que, por causa de la naturaleza lexical del verbo 'creemos'<sup>41</sup>, la información subrayada puede interpretarse como una inferencia. Por ello,

---

<sup>38</sup> Hay que añadir que decidimos por esa clasificación de fuente porque para nosotras ella es la que mejor representa la fuente señalada. Al utilizar la primera persona del plural, el hablante incluye otras personas junto al que él habla, 'otros analistas'.

<sup>39</sup> En este caso, el hablante presenta un *Contenido Comunicado* como una información que es común a un 'grupo de analistas', en el cual se incluye, y no a todos (en el convivio social).

<sup>40</sup> Resaltamos que en nuestro análisis consideramos dos ocurrencias en esta situación: la primera, el marcador evidencial es el verbo **creemos** y la fuente 'genérico'; y la segunda, el marcador evidencial es el verbo **sostiene** y la fuente 'tercero definido'.

<sup>41</sup> Según Carneiro (2007, p. 5), Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español (ADESSE) clasifica 'creer' como: macro-clase (proceso mental), clase (cognición) y subclase (creencia). Por ello, verificamos que el verbo 'creer' es un verbo de cognición que denota creencia.

concluimos que, en (13), la información se presenta como un conocimiento derivado por medio de pistas captadas en la situación de interacción y que, por lo tanto, se trata de una evaluación, de una interpretación de la fuente.

En consonancia con González Vázquez (2006), podemos decir que el uso de evidenciales en noticias escritas en lengua española se relaciona al hecho de que "(...) el hablante utiliza siempre la fuente de información con la que mantiene una relación más estrecha y directa, priorizando el modo de adquisición de información que se encuentra más cercano y al que también podría tener acceso el oyente" (p. 94-5). Así que el hablante (el escritor de la noticia), "participante indirecto receptor" de la información, usa más la fuente 'tercero definido' y el modo de obtención 'relato de L2'.

## **5. Consideraciones finales**

En este trabajo, postulamos que la evidencialidad constituye una estrategia textual-discursiva indicadora de la fuente de la información o del modo de obtención de dicha información, lo que tiene relación con el grado de comprometimiento del productor textual con el contenido de sus enunciados.

Basándonos en esa concepción funcional de evidencialidad, el presente trabajo tuvo por objetivo investigar la relación entre la expresión de la evidencialidad y la construcción textual-discursiva en el género noticia escrita en lengua española. Por lo que analizamos 18 textos pertenecientes a este género, procurando investigar esa relación tanto del punto de vista cualitativo como cuantitativo, con el auxilio de la herramienta estadística SPSS.

Como lo vimos, en dicho género, predomina la función representacional, relacionada a la necesidad comunicativa de dar relevancia al mundo y/o a las cosas del mundo, según cierto punto de vista. En lo que atañe a su función social, la noticia busca informar sobre hechos/eventos actuales, creando un efecto de sentido de neutralidad y objetividad.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, optamos por el aporte de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), que concibe la codificación lingüística como una correlación de motivaciones cognitivas y comunicativas.

En el análisis de la evidencialidad, focalizamos la relación entre el nivel representacional (semántico) de las unidades evidenciales y el contexto de producción del género noticia con el reto de percibir cómo la fuente y el modo de obtención de la información contribuyen para los efectos de neutralidad y objetividad en este género.

A partir de los análisis, verificamos la predominancia de la evidencialidad de fuente definida nos datos investigados. Dicho resultado tiene relación con los efectos pretendidos en el género noticia, que, como discutimos, presa por la confiabilidad y veracidad con relación a las informaciones/fuentes presentadas. Dicha confiabilidad, como lo vimos, tiene relación con la cualidad/autoridad de la fuente expresada.

Respecto al modo de obtención de la información, los datos revelan que el relato de L2 es el más usado en el *corpus* considerado. Dicho dato revela la inter-relación entre fuente y modo de obtención de la información, principalmente en lenguas cuya manifestación de la evidencialidad ocurre, esencialmente, por medios lexicales, como es el caso de la lengua española.

Es importante aún destacar que ese dato confirma la tendencia de los hechos/eventos tratados en las noticias que sean presentados desde una perspectiva objetiva (efecto de sentido), con base en fuentes que atestiguaron directamente los eventos descritos en la situación textual-discursiva.

Además, observamos que la fuente de la información puede presentarse de diferentes maneras, a depender de los propósitos comunicativos del productor textual, constituyéndose, o como 'tercero definido individualizado' o como 'tercero definido en forma de entidad o institución individualizada' o como 'tercero indefinido', no explicitado o explicitado en forma de una expresión referencial vaga. Vale mencionar aún que el contenido comunicado puede presentarse de forma directa o indirecta, con

el uso de señales gráficas o no (como el uso de comillas), lo que confiere más o menos credibilidad a la información reportada.

De esa forma, concluimos que el efecto de credibilidad en los textos analizados se relaciona al tipo de fuente, al modo como la información se presenta en lo que atañe a su obtención, y a los recursos gráficos utilizados para delimitar la “frontera” entre lo “dicho” del productor textual y lo “dicho” de las fuentes presentadas.

### Referencias Bibliográficas

AIKHENVALD, A. Y. Evidentiality in typological perspective. IN: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R.M.W. (Eds.). **Studies in Evidentiality**. Typological Studies in Language 54. 2003. John Benjamins B.V.

AIKHENVALD, A. **Evidentiality**. New York: Oxford University Press, 2004.

AIMC. **Resumen general de resultados EGM**. Madrid, fev.- nov. 2015. Disponible en: <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>. Acceso en: 15 jun. 2017.

AMARAL, R. M. **Representações e discurso midiático: como os meios de comunicação de massa fabricam a realidade**. 2006. Disponível em: <http://www.ppgcomufpe.com.br/lamina/artigo-renata.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ANDERSON, L. B. Evidentials, paths of change and mental maps: typologically regular asymmetries. In: CHAFE, W.; NICHOLS, J. (Ed.). **Evidentiality: the linguistic coding of epistemology**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1986, p. 188-202.

BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. Maringá. Anais... Maringá: 2009, p. 1791-1799.

BERMÚDEZ; F. W. **Evidencialidad**. La codificación lingüística del punto de vista. Tesis (Doctorado) - Departamento de español. Stockholm University. 2005.

BOAS, F. Kwakiutl grammar, with a glossary of the suffixes. **Transactions of the American Philosophical Society** 37, p. 201-377. 1947. <https://doi.org/10.2307/1005538>

BOTNE, R. Evidentiality and epistemic modality in Lega. **Studies in Language**, v. 2, n. 3, p. 509-532, 1997. <https://doi.org/10.1075/sl.21.3.03bot>

BOYE, K.; HADER, P. Linguistic categories and grammaticalization. **Functions of Language**, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. 16/1, p. 9-43, 2009.

CALDAS, J. E. M. **La evidencialidad en lengua española: un análisis funcionalista en noticias**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponible en: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000039/0000392a.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2017.

CANAVILHAS; J. **Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada**. BOCC–Biblioteca Online de Ciências de Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CARIOCA, C. R. **A evidencialidade em textos acadêmicos de grau do português brasileiro contemporâneo**. 2009. 201p. Tese. (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal de Ceará, 2009.

CARNEIRO, F. A. **Sintaxis, semántica y clases de verbos: clasificación verbal en el proyecto ADESSE**. En P. Cano López (Coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela (Vol. 2, Tomo 2, pp. 2015-2030). Madrid: Arco Libros. 2007. Disponible en: <http://adesse.uvigo.es/textos.html>. Acceso en: 15 ago. 2017.

CASSEB-GALVÃO, V. C. **Evidencialidade e gramaticalização no português do Brasil: os usos da expressão diz que**. 2001. 231f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

\_\_\_\_\_. Gramática discursivo-funcional e teoria da gramaticalização: revisitando os usos do [diski] no português brasileiro. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 13(2), p. 305-335. 2011b. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59890/62999>. Acceso en: 07 jun. 2017.

CHARAUDEAU, P. **Discursos das mídias**. Traducción Angela S.M. Corrêa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COMUNICACIÓN Y PROYECTOS EDITORIALES EN CONTEXTO: CIEE SEVILLA. **Libro de estilo del diario El Mundo.** 69p. Disponible en: [http://www.masmenos.es/wp-content/uploads/2002/01/librodeestilo\\_elmundo.pdf](http://www.masmenos.es/wp-content/uploads/2002/01/librodeestilo_elmundo.pdf).

Acceso en: 13 de jun. 2017.

DALL'AGLIO - HATTNER, M. M. **A manifestação da modalidade epistêmica: um exercício de análise nos discursos de ex-presidente Fernando Collor.** 1995. 256f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

DE HANN, F. Evidentiality and epistemic modality. Artigo apresentado no 2º **ALT meeting**, Eugene, OR, 1997a. Disponible en: <http://www.unnm.edu/~fdehann/dutch.htm>. Acceso en: 10 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Evidentiality in Dutch**, 1997b. Disponible en: <http://www.unnm.edu/~fdehann/dutch.htm>. Acceso en: 10 jul. 2004.

DI TULLIO, Á. **Manual de gramática del español.** Buenos Aires: La isla de la luna, 2005.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar.** Edición By Kees Hengeveld: Berlin – New York, Mouton de Gruyter. 1997.

EL PAÍS. **Manual de Estilo del Diario “El País” de España.** Disponible en: <http://blogs.elpais.com/files/manual-de-estilo-de-el-pa%C3%ADs.pdf>. Acceso en: 7 jun. 2017.

FRANCO, G. **Cómo escribir para la Web.** Knight Center for Journalism in the Americas. 2008. Disponible en: [https://knightcenter.utexas.edu/Como\\_escribir\\_para\\_la\\_WEB.pdf](https://knightcenter.utexas.edu/Como_escribir_para_la_WEB.pdf). Acceso en: 04 jun. 2017.

GONÇALVES, S. C. L. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil.** 2003. 250f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, M. **Las fuentes de la información: tipología, semántica y pragmática de la evidencialidad.** Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2006.

GONZÁLEZ, C; LIMA, P. Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. **Revista signos** [online]. 2009. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-09342009000300001&lng=pt&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-09342009000300001&lng=pt&nrm=iso). Acceso en: 20 ene. 2018.

HENGEVELD, L; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar**: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001>

HERRERAS, E. B. SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. **Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales** Vol. 2 (4), págs. 62-69. 2005. Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>. Acceso en: 08 jul. 2017.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem jornalística**. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAZARD, G. On the grammaticalization of evidentiality. **Journal of Pragmatics**, n. 33, p. 359-367, 2001. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00008-4](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00008-4)

LUCENA; I. L. **A expressão da evidencialidade no discurso político**: uma análise da oratória política da Assembléia Legislativa do Ceará. Tesis (Disertación en Lingüística) - Departamento de Letras Vernáculas, Universidad Federal de Ceará. 2008. Disponible en: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6100/1/2008\\_Diss\\_ILLucena.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6100/1/2008_Diss_ILLucena.pdf). Acceso en: 12 ago. 2017.

NUYTS, J. Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. **Journal of Pragmatics**, v. 33, p. 383-400, 2001. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00009-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00009-6)

PESSOA, N. P. **Modalidade deôntica e discurso midiático**: uma análise baseada na gramática discursivo-funcional. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2011.

PRATA, N. P. P.; CALDAS, J. E. M.; VIDAL, R. P.; SILVA, D. S. F. Uma análise funcionalista da evidencialidade em notícias, colunas e artigos em j-blogs espanhóis. In: **Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste**: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne. Recife: Pipa Comunicação, 2016. v. 1. p. 135-146.

PRATA, N. P. P.; SILVA, I. L. L.; VIDAL, R. P.; CALDAS, J. E. M.; SILVA, D. S. F. A evidencialidade em textos jornalísticos escritos em língua espanhola. In: **Espanhol em pauta: perspectivas teórico-analíticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. v. 1, p. 27-41.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Morfología. Sintaxis I. Madrid: Espasa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nueva gramática de la lengua española**. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

SAPIR, E. **Language**. An introduction to the study of speech. New York, Harcourt, Brace & Co. 1921.

SILVA, I. L. L. **A Expressão da Evidencialidade no português escrito do Século XX no contexto de gêneros textuais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 224p. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013\\_tese\\_illsilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013_tese_illsilva.pdf). Acesso em: 09 jul. 2017.

VENDRAME, V. **A evidencialidade em construções complexas**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005.

WILLETT, T. **A Cross-linguistic Survey of the Grammaticalization of Evidentiality**, *Studies in Language* 12, p. 51-97. 1988. <https://doi.org/10.1075/sl.12.1.04wil>

Artigo recebido em: 28.11.2017

Artigo aprovado em: 02.04.2018



# Reflexões sobre características prosódicas do desenvolvimento da negação: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa

## Reflections on the prosodic characteristics of the development of negation: a case study of one French and one Brazilian child

*Angelina N. de Vasconcelos\**

*Ester M. Scarpa\*\**

*Christelle Dodane\*\*\**

---

**RESUMO:** O presente trabalho volta-se ao desenvolvimento da negação a partir do estudo de registros longitudinais de uma criança brasileira em seu segundo ano de vida, em comparação a registros de uma criança francesa. Para tanto, foram analisadas as produções infantis interpretadas pelos adultos como protestos, oposições e negações. Pesquisas sobre as produções infantis sublinham como bebês de apenas nove meses de idade são capazes de produzir características rítmicas e entonacionais de sua língua materna (KONOPCZYNSKI, 1990; 1991). Neste estudo, as características prosódicas das primeiras negações infantis são analisadas, com o objetivo de observar quais elementos prosódicos de sua língua estão presentes nesses primeiros enunciados. Analisam-se registros videográficos realizados em contexto natural e cotidiano de interação entre a criança e seus pais, a partir dos programas PHON e PRAAT. Observou-

---

**ABSTRACT:** This paper aims to study the development of negation based on longitudinal data of two children, a Brazilian one a French one from 29 to 32 months old. We analyzed the children's productions interpreted by the adults as protests, oppositions and denials. Researches on children's productions underlines how babies as young as nine months are able to produce rhythmic and intonational features of their mother tongue (KONOPCZYNSKI, 1990; 1991). In the present study we analyzed the prosodic characteristics of the first infantile negations, in order to observe which prosodic elements of their language are present in these first statements. In order to do so, the present study analyzed videographic registers that were records in a natural context of interaction between the child and his / her parents. the analyzes were carried out with the software PHON and PRAAT. It was observed the alignment between the

---

---

\* Professora Doutora do Instituto de Psicologia da Universidade federal de Alagoas – UFAL. [vasconcelos.angelina@gmail.com](mailto:vasconcelos.angelina@gmail.com)

\*\* Professora Doutora do Instituto de estudos da linguagem da Universidade estadual de Campinas – UNICAMP. [ester.scarpa@gmail.com](mailto:ester.scarpa@gmail.com)

\*\*\* Professora Doutora do departamento de linguística da Université Paul Valéry. [christelle.dodane@gmail.com](mailto:christelle.dodane@gmail.com)

---

se o alinhamento entre os movimentos do contorno de F<sup>0</sup> e a estrutura sintática das negações infantis, mais especificamente os marcadores de negação. Como conclusão, destaca-se o papel da prosódia no desenvolvimento da negação e na estruturação dos primeiros enunciados negativos.

movements of the F<sup>0</sup> contour and the syntactic structure of the infantile negations, more specifically the negation markers. In conclusion, the role of prosody is highlighted in the development of negation and in the structuring of the first negative statements.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negação. Prosódia. Aquisição da linguagem. Estudo de caso.

**KEYWORDS:** Denial. Prosody. Language acquisition. Study of case.

---

## 1. Introdução

Este trabalho focaliza as características da prosódia em instâncias de negações produzidas por uma criança brasileira e por uma criança francesa em seu segundo ano de vida, em situação de interação com seus pais. A negação é aqui focalizada por possibilitar o deslocamento dos lugares discursivos ocupados pela criança, opondo-se aos pais (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012; LEITÃO, 2012). Focaliza-se o papel da prosódia, um fator de estruturação das produções infantis e suas primeiras combinações de palavras.

A relação entre prosódia e desenvolvimento da negação é aqui focalizada a partir da compreensão de que a negação é instância privilegiada para observação do desenvolvimento prosódico/linguístico, visto que é um dos primeiros fenômenos linguísticos marcados gramaticalmente na linguagem da criança. A negação se desenvolve inicialmente através de gestos e de elementos prosódicos (durante o primeiro ano de vida), antes do surgimento dos primeiros marcadores de negação verbal (BEAUPOIL-HOURDEL; MORGENSTERN; BOUTET, 2016). Inversamente, o estudo do desenvolvimento da prosódia fornece pistas para interpretação de como as primeiras negações se desenvolvem. O presente trabalho fundamenta-se na hipótese de Dodane e Massini-Cagliari (2010), segundo a qual a prosódia permite à criança exprimir oposição nos momentos que antecedem a emergência de marcadores de

negação e que, no momento da aquisição desses marcadores, a prosódia oferece forma de expressão que complementa e dá suporte aos demais níveis linguísticos em desenvolvimento. A prosódia forneceria indícios (pausas, acentuação das sílabas, entonação) para a marcação de relações sintáticas e semânticas, antes da aparição das primeiras palavras gramaticais. Observa-se, desse modo, a relação entre esses elementos e o modo como a negação se estrutura inicialmente a partir da prosódia.

Ressalta-se que a análise de duas crianças que adquirem línguas distintas (português brasileiro e francês) possibilita analisar especificidades no processo de aquisição, como o modo de surgimento e o uso de partículas negativas específicas em cada língua – *não/num* para o português e *non/ne/pas* para o francês. Desse modo, o presente artigo pretende contribuir para a investigação das características da prosódia em instâncias de protonegações e negações produzidas por uma criança brasileira e por uma criança francesa.

## 2. Prosódia e aquisição da linguagem

Investigando mudanças na expressão da negação a nível prosódico, Dodane e Massini-Cagliari (2010) acompanharam uma criança francesa nos momentos iniciais do seu desenvolvimento, desde os 14 aos 28 meses. Segundo as autoras, a criança parece inicialmente, entre 14 e 21 meses, exagerar parâmetros prosódicos, utilizando contornos ascendentes muito marcados - ascensão melódica média de 5 a 7,45 semitons, registro elevado de altura - altura média de 532 Hz e duração silábica importante - média de 597 milissegundos, para expressar sua recusa. Em seguida, entre 22 e 25 meses, reorganiza sua fala reduzindo a duração silábica utilizada – média de 388 ms, bem como seus arranjos de altura (340 Hz), passando a produzir contornos ascendentes-descendentes com ascensão média de 2,97 semitons e descida média de 3,97 semitons. Por fim, entre 26 e 28 meses, a duração silábica se reduz ainda mais – média de 292 ms, utilizando contornos platôs ou descendentes.

As autoras destacam que, a partir de 26 meses, a criança parece avançar na compreensão dos aspectos linguísticos ligados à negação, o que reduz a necessidade de utilização do exagero prosódico (parâmetros elevados de altura e duração silábica) para atrair a atenção do adulto e fazê-lo compreender sua oposição. De maneira semelhante, Dodane e Martel (2009) dedicaram-se à análise de produções de duas crianças francesas ainda mais jovens - 10 a 12 meses. Mais uma vez observaram diminuição na duração silábica e na média de F<sup>o</sup> de suas produções ao longo desse período, concluindo que a criança desde muito cedo regula suas produções, que passam a ser mais curtas e estruturadas, atingindo um melhor nível de interface entre os níveis prosódico e segmental.

Sobre o papel da prosódia no processo de aquisição, segundo Scarpa-Gebara (1984), Scarpa (1988; 1999a; 1999b; 2001a; 2001b; 2005; 2009), a prosódia provê a organização da forma fônica da língua, precedendo o desenvolvimento de aspectos gramaticais e lexicais como é possível observar a partir da precocidade de sua manifestação na fase chamada *pré-linguística*:

A prosódia molda a materialidade fônica em organizações e reorganizações sucessivas. A criança pequena trabalha com a organização do significante, delimitando-o e segmentando-o. Trata-se de alçar da massa fônica o significante, dando-lhe forma (ou "valor", no sentido saussuriano), na interação linguística com o outro, instância da língua materna. A prosódia, por ser não-discreta e por ser constituída de subsistemas potenciais (altura, intensidade, duração, velocidade da fala, ritmo, pausa) e, portanto, menos "fechados" que os sistemas gramaticais ditos nucleares, é um bom caminho para a configuração da forma fônica, não apenas como matéria sonora, mas como matéria significante, isto é, simbolizável e passível de significação (SCARPA, 1999b, p. 537).

A autora defende uma "trajetória de cima para baixo" na aquisição da prosódia, opondo-se a uma visão de complexidade cumulativa, afirmando que a percepção e o processamento fonológicos da criança se desenvolvem numa relação holística com a

fala do adulto, começando gestalticamente com a entonação – domínio prosódico superior (SCARPA, 1999a; 2005). De maneira geral, a prosódia constitui ponte entre aspectos interacionais/discursivos e formais/gramaticais. Os fatos prosódicos são os recursos expressivos privilegiados do cruzamento da organização formal da fala com o potencial significativo e dialógico nos primeiros anos de vida, numa fase de poucos recursos expressivos de cunho lexicogramatical.

Resgatando-se tais estudos, objetiva-se discutir como a prosódia permite à criança forma de expressão que estrutura o uso dos marcadores de negação nos primeiros enunciados infantis.

### 3. Objetivo

Analisa-se as características prosódicas dos primeiros enunciados negativos infantis (de 2 a 9 palavras), com o objetivo de observar como os elementos prosódicos das construções negativas de sua língua estão presentes nesses primeiros enunciados, discutindo como a prosódia permite à criança forma de expressão que estrutura o uso dos marcadores de negação.

Para tanto, utiliza-se como referência o trabalho realizado por Armstrong, Bergmann e Tamati (2008) sobre as características prosódicas de enunciados negativos em português, produzidos por falantes adultos da região nordeste do país (ressaltando-se que a criança analisada é também dessa região do país). Fundamenta-se na hipótese de que as mesmas características prosódicas observadas nos enunciados adultos podem ser observadas também nos enunciados infantis a partir de 29 meses de idade - quando a criança começa a produzir a estrutura gramatical da negação junto com a prosódia correspondente.

Em continuidade, o estudo da emergência da negação, no caso de uma criança francesa, objetiva adicionar o elemento da variabilidade translinguística, possibilitando a análise de especificidades linguísticas no processo de emergência da

negação em duas línguas tipologicamente semelhantes (ambas românicas), mas que apresentam distinções ao nível prosódico, lexical, morfológico e sintático.

Impactos de tais especificidades no processo de aquisição da linguagem foram anteriormente assinalados por Konopczynski (1990) que observou como o alongamento final que caracteriza a última sílaba do grupo rítmico em francês é rapidamente adquirido pela criança por volta dos 16 meses de idade, enquanto a aquisição de características rítmicas e acentuais por crianças de línguas marcadas por acento móvel será mais lenta (por volta dos 36 meses).

No que diz respeito especificamente à negação, podemos supor que os diferentes modos pelos quais ela é construída em português e em francês podem produzir consequências no processo de aquisição. A título de exemplo salienta-se como a negação em português apresenta três possibilidades de estrutura distintas: partícula negativa antes do verbo, partícula negativa antes e após o verbo, partícula negativa somente após o verbo (ARMSTRONG; BERGMANN; TAMATI, 2008). Enquanto a negação em francês, no que diz respeito à sintaxe, é frequentemente marcada através dos advérbios *ne ... pas* que envolvem o verbo “*ne (verbo) pas*”, ou apresentam-se em posição adjacente quando diante de verbos no infinitivo (*ne pas finir* – não terminar) (LACHERET-DUJOUR; BEAUGENDRE, 1999; KOCHAN, 2008). Tais características podem apresentar modificações no que diz respeito ao alinhamento entre movimentos prosódicos e estruturas sintáticas negativas (diversas para as duas línguas).

#### 4. Participantes e registro dos dados

Os vídeos aqui analisados são fruto do acompanhamento longitudinal de uma criança (sexo masculino) monolíngue brasileira (falante de português) durante seus 32 primeiros meses de vida, registrada a partir de 04 semanas aos 2 anos e 8 meses de idade (as análises focalizarão o período entre 6 e 32 meses), em situações naturalísticas de interação com seus familiares. A criança observada, a partir de agora referida como

V., é filho único de família de nível socioeconômico médio da cidade de Maceió - AL (nordeste do Brasil). Além da criança-alvo, os participantes do estudo incluem adultos que interagiram com ele durante as observações: os pais, tios e avós. Os dados de V. foram registrados mensalmente a partir da quarta semana aos 32 meses de vida, em sessões de duração variável entre 30m-1h. As situações registradas foram aquelas que pertenciam ao cotidiano da criança, abrangendo refeições, banho e brincadeiras. Em adição, a família participante produziu diversas pequenas videograções familiares, em situações de registro caseiro, as quais foram também fornecidas para fins de análise. Os vídeos aqui analisados referem-se àqueles produzidos a partir do segundo ano de vida da criança.

Os dados da criança (sexo feminino) monolíngue francesa, a partir de agora referida como M., de família de nível socioeconômico médio da cidade de Paris-FR, foram filmados pela pesquisadora Martine Sekali. Os registros foram produzidos de maneira idêntica aos da criança brasileira. Os dados pertencem ao grupo Colaje, coordenado pela Profa. Dra. Aliyah Morgenstern e estão disponíveis na plataforma CHILDES<sup>1</sup> (MORGENSTERN; PARISSE, 2012). Ambas as crianças não possuem nenhum comprometimento linguístico-cognitivo. Ressalta-se que o presente trabalho cumpriu todos os princípios éticos previstos nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196, de 10/10/96 e n. 251, de 07/08/97<sup>2</sup>.

#### 4.1 Recorte dos episódios, transcrição e análise dos dados

Ao todo foram analisados 43 vídeos a partir dos quais os episódios de protonegação<sup>3</sup> e de negação foram identificados. Utilizou-se como critério para identificação e para delimitação dos episódios de negação as interpretações

---

<sup>1</sup> <http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/French>

<sup>2</sup> número do processo da Plataforma Brasil - 00784312.3.0000.5208

<sup>3</sup>Neste trabalho, o prefixo 'proto' marca o caráter precursor das produções infantis (gestuais e vocais) em curso de desenvolvimento as quais são interpretadas pelos adultos como protestos, oposições e, posteriormente, como negações.

construídas pelos adultos, observando-se quais produções infantis eram interpretadas pelo adulto enquanto negações.

Todos os dados aqui analisados foram transcritos com base no programa CLAN, que permite o alinhamento entre cada enunciado transcrito e sua realização em vídeo e/ou áudio, possibilitando visualização da relação entre elementos linguísticos e extralinguísticos. Os dados de M. encontram-se transcritos na plataforma CHILDES em francês. Cada transcrição contém linhas que correspondem à transcrição ortográfica das produções dos pais e das crianças (\*CHI, \*MOT) e linhas que se referem às demais situações de comunicação (%act para descrição das ações realizadas pelo adulto ou criança, %sit para descrição da situação de interação).

As análises acústicas foram realizadas a partir do software PRAAT. Cada produção foi segmentada silabicamente e sua duração foi anotada em milissegundos, o pico de intensidade dos enunciados e os valores dos pontos de inflexão da curva de frequência fundamental (Fo) foram igualmente registrados. Reconhecendo a dificuldade de detecção da Fo da voz infantil, especialmente em registros realizados fora de ambiente acusticamente preparado, o espectrograma em banda estreita foi utilizado para verificação de erros de detecção a partir da comparação entre a detecção automática e a evolução do primeiro harmônico no espectrograma.

No que diz respeito à transcrição prosódica dos enunciados infantis, para este trabalho, realizamos sistema simples de transcrição dos dados, anotando o ponto inicial, o máximo, o mínimo e o final da curva de Fo, classificando-os como H (ponto ou pontos mais elevados da curva de altura), L (ponto ou pontos no limite inferior do contorno de Fo) e M (pontos que se localizam entre o ponto máximo-H e mínimo-L da curva de altura). Entretanto, é importante chamar atenção para o fato de que, embora o uso desses símbolos de transcrição esteja relacionado a uma interpretação fonológica do sistema prosódico da criança, aqui, esse sistema de transcrição em três níveis de altura é utilizado como artifício para a transcrição e não como classificação fonológico-

prosódica dos tons. Em adição, serão também acrescentadas, nas transcrições, os valores de inter Fo em semitons, como HL (1.6), em que o valor 1.6 representa a diferença de 1.6 semitons entre o ponto mais alto e o mais baixo da curva de altura.

## 5. Resultados: contornos de F<sup>o</sup> e estrutura dos enunciados negativos infantis

Analisando-se as características prosódicas dos primeiros enunciados negativos, registrou-se alinhamento entre os movimentos do contorno de Fo e a estrutura sintática das negações infantis. Tais observações foram analisadas a partir do trabalho realizado por Armstrong, Bergmann e Tamati (2008) sobre as características prosódicas de enunciados negativos em português.

Segundo os autores, enunciados negativos em português podem se estruturar de três maneiras diferentes: possuindo partícula negativa apenas em posição pré-verbal (NEG1), em posição pré e pós-verbal (NEG2) ou apenas em posição pós-verbal (NEG3), as quais surgem em contextos variados em decorrência de fatores sociolinguísticos e pragmáticos<sup>4</sup>. Os autores investigam os padrões prosódicos dessas três estruturas negativas, especificamente de enunciados do tipo NEG3, quando a partícula negativa surge somente após o verbo, o que impossibilita que o ouvinte inicialmente distinga essa negação de sentença similar não-negativa. Em tais casos, os autores acreditam que pistas prosódicas no início da frase podem antecipar para o ouvinte que o enunciado contém uma negação que surgirá posteriormente (NEG3), deixando claro que o enunciado apresenta negação mesmo antes da pronúncia do marcador negativo pós-verbal.

Como resultado, afirmam que enunciados declarativos se caracterizam por subida acentuada na curva de altura na primeira palavra de conteúdo, seguido por

---

<sup>4</sup> a) O João não come carne. (NEG1(NEG1NEG 1NEG1); b) O João não come carne não. (NEG2(NEG2NEG 2NEG2); c) O João come carne não. (NEG3); d) O João come carne. (Afirmativa) (Armstrong, Bergmann & Tamati, 2008).

platô medial e uma queda acentuada na última palavra de conteúdo. Padrão similar é também observado em negações de tipo 1. Entretanto, nesses casos, a subida prosódica ocorre na partícula negativa, que não é necessariamente a primeira palavra de conteúdo do enunciado, sendo seguida por platô medial (em enunciados longos) e tom ascendente-descendente atribuído à última palavra. Em negações do segundo e do terceiro tipo, os autores observam ligeira diferença. Nesses casos, enunciados curtos tendem a não apresentar tom ascendente inicial, embora enunciados longos o apresentem. Os resultados sugerem que a ausência do tom ascendente inicial pode constituir indício para o ouvinte de que uma negação do tipo 2 ou do tipo 3 será realizada. De maneira semelhante, uma partícula negativa pré-verbal não acentuada pode constituir indício para o ouvinte que uma segunda partícula negativa será produzida no mesmo enunciado.

De maneira geral, os autores mostram dois tipos de padrões entonacionais possíveis para as negações em português: um tom ascendente inicial que, quando ocorre, pode realizar-se tanto na primeira palavra de conteúdo (sentenças não-negativas e NEG 3) ou na primeira partícula negativa (NEG 1/NEG 2), seguido por platô medial (em enunciados longos) e tom ascendente-descendente na última palavra.

Fundamentando-nos nessas observações, analisaremos também aqui as características prosódicas das negações produzidas por uma criança brasileira durante o processo de aquisição da linguagem.

### **5.1 Criança brasileira**

Inicialmente, destaca-se, como é possível notar nas produções de V., padrões de contorno de entonação semelhantes aos produzidos pelos adultos (conforme relatado pelos autores acima citados).

### 5.1.1 NEG 1

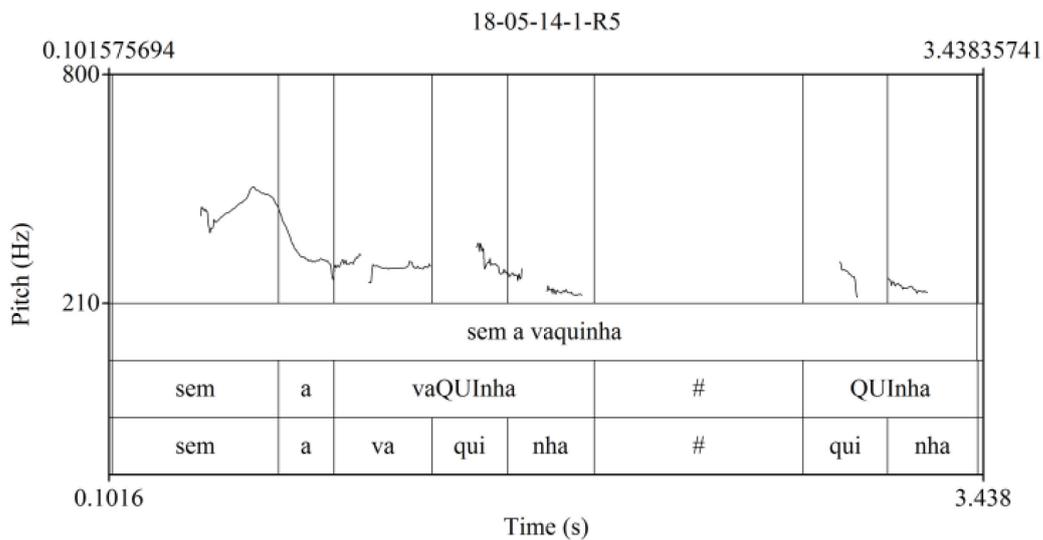
Enfatiza-se que o primeiro enunciado negativo registrado foi realizado pela criança aos 29 meses de idade quando V. brincava com alguns livros e animais de plástico:

#### Episódio 1 – V. brinca de construir casa (18-05-14-1 / 29 meses)

1. \*CHI: a faço uma ca [/] ca casinha.
2. \*MOT: e essa casinha?
3. \*MOT: quem vai morar nessa casinha?
4. \*CHI: a uma a uma a uma a uma vaca # ca!
5. %act: tenta pegar algum brinquedo no chão
6. \*CHI: sem a vaquinha # quinha.
7. \*MOT: tome.
8. %act: MOT entrega a CHI um cavalo de plástico
9. \*CHI: não!
10. \*CHI: esse [/] é esse [/] esse não!
11. %act: CHI joga o cavalo de plástico no chão
12. \*MOT: e esse é o que?
13. \*CHI: não!
14. \*CHI: é a vaq a é a [/] a pequenininha!
15. \*MOT: então procure onde você botou?
16. \*CHI: num sei!
17. %act: dirige-se a alguns brinquedos que estão no chão
18. \*MOT: num tá ali na caixa não?
19. \*MOT: hum?
20. \*CHI: a num sei mamãe.
21. %act: mexendo nos brinquedos

O primeiro enunciado negativo registrado de V. é - “*sem a vaquinha # quinha*” (linha 6). Tal enunciado pode ser caracterizado como negação do tipo 1, pois, embora a frase não contenha verbo, a partícula negativa *sem* (utilizada para sinalizar ausência do objeto) é a palavra que inicia a frase, sendo marcada por proeminência entonacional, como registrado abaixo:

Figura 1 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de V. (*sem a vaquinha #quinha*) realizado pela criança aos 29 meses de idade (alguns erros de detecção na curva de F<sup>0</sup> podem ser observados, especialmente como decorrência de ruído ambiente, entretanto, o formato geral da curva de altura é preservado)<sup>5</sup>.



Portanto, o movimento de proeminência entonacional ascendente-descendente que se realiza sob a partícula negativa em posição inicial, conforme previsto para enunciados do tipo NEG 1.

Em seguida, a criança enuncia “*esse é esse esse não!*” (linha 10 da transcrição), referindo-se ao objeto apresentado pela mãe – cavalo de plástico e não a vaca como a criança havia solicitado, ressaltando-se que a repetição da palavra “*esse*” pode ser tratada como episódio de disfluência no qual a criança repete a referida palavra talvez como resultado de seu trabalho sobre a tonicidade e entonação do enunciado<sup>6</sup>. Sendo assim, interpreta-se o referido enunciado como negação do tipo 3 “*é esse não*” (partícula negativa após o verbo). Mais uma vez, o movimento de proeminência entonacional ascendente-descendente se realiza na partícula negativa em posição pós-verbal, por tratar-se de

<sup>5</sup> Espectrograma em banda estreita foi utilizado para verificação de erros de detecção a partir da comparação entre a detecção automática e a evolução do primeiro harmônico no espectrograma.

<sup>6</sup> Para mais detalhes sobre as características da disfluência infantil consultar: Scarpa (2014) e Scarpa e Fernandes-Svartman (2012).

enunciado do tipo NEG 3, opondo-se, portanto, ao enunciado anterior no qual a proeminência entonacional realizou-se na partícula negativa em posição *inicial*, conforme previsto para enunciados do tipo NEG 1. A criança parece então distinguir de maneira consistente os dois tipos de enunciados NEG 1 e NEG 3 realizando proeminência entonacional de maneira diferenciada e consistente para cada caso.

### 5.1.2 NEG 2

Exemplos de negações do segundo tipo podem ser observadas em vídeo registrado quando a criança tinha 32 meses de idade. No referido episódio, após cair em uma poça de lama, a criança volta a andar sobre ela sendo questionada por sua mãe e respondendo que não cairá novamente:

#### **Episódio 2 – V. anda em uma poça de lama (21-08-14 / 32 meses)**

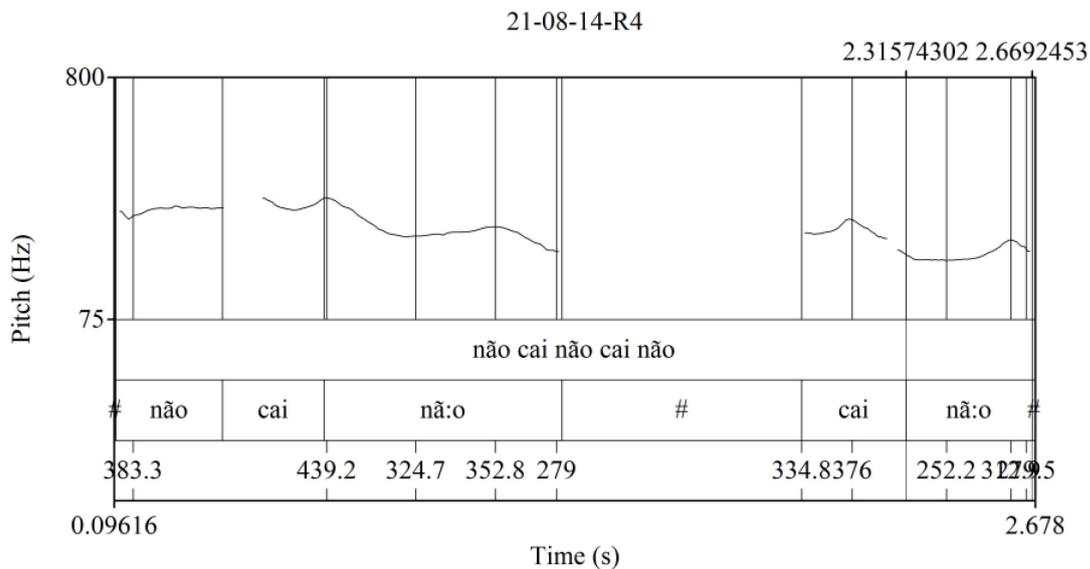
Situação: V. brinca andando em uma poça de lama, após ter escorregado nela.

1. \*MOT: de novo é?
2. \*CHI: não [/] não vô não # eu vo [/] vo [/] vo di devagarinho.
3. \*MOT: e devagarinho não cai não?
4. \*CHI: não cai não # cai não.

Na linha 4 dessa transcrição, V. produz negação do tipo 2 (*não cai não* – partícula negativa antes e após o verbo), e logo em seguida repete o segmento final no enunciado, repetição que pode ser classificada como negação do tipo 3 (*cai não* – negação após o verbo). Do ponto de vista prosódico, o primeiro enunciado (*não cai não*) apresenta tom ascendente inicial sobre a primeira sílaba acentuada (*cai*). “Não”, nesse caso, é desacentuado, como se fosse clítico, às vezes pronunciado como [n] ou um n labializado. É seguido por tom ascendente-descendente que se realiza na última palavra do enunciado (*não*), conforme previsto para enunciados adultos. Em oposição, “*cai não*”, repetição do trecho final do primeiro enunciado, é repetido exatamente com as mesmas características prosódicas – tom ascendente inicial sobre o verbo, seguido

por tom ascendente-descendente sobre a última palavra do enunciado (*não*), como pode ser observado da ilustração abaixo:

Figura 2 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de V. (*não cai não # cai não*) realizado pela criança aos 32 meses de idade.



Os enunciados infantis aos 32 meses de idade apresentam as mesmas características prosódicas observadas em enunciados adultos desse tipo – tom ascendente inicial que não se realiza para NEG 2 e tom ascendente-descendente na última palavra do enunciado, conforme esperado para essa idade. De maneira semelhante, em enunciado negativo produzido por V. nesse mesmo episódio (linha 2), “*não não vô(vou) não*”, classificado como negação do tipo 2 (partícula negativa antes e após o verbo), destaca-se como o início da frase não é marcado pelo tom ascendente inicial, mas por tom descendente, seguido por movimento ascendente-descendente que se realiza na última palavra do enunciado (*não*), novamente conforme previsto pelos autores em questão para as produções adultas:

O último acento tonal recai sempre sobre a última palavra do enunciado, que é a partícula negativa para enunciados do tipo NEG2 e NEG3. Enunciados do tipo NEG2 podem ou não possuir acento tonal sobre a partícula negativa em posição "canônica" pré-verbal, mas possuem sempre acento tonal sobre a partícula negativa pós-verbal

"marcada". Assim, uma partícula negativa em posição não-canônica recebe mais proeminência entonacional em geral e nunca é não-acentuada. Mais investigações são necessárias para determinar porque este é o caso (ARMSTRONG; BERGMANN; TAMATI, 2008, p. 4)<sup>7</sup>.

Conforme evidenciado pelos autores, a partícula negativa em oposição pós-verbal recebe destaque acentual, enquanto as partículas em posição pré-verbal não o recebem.

### 5.1.3 NEG3

Negações do terceiro tipo podem ser observadas em episódio registrado aos 29 meses de idade de V.:

#### **Episódio 3 – V. procura chupeta (18-05-14-2 / 29 meses)**

Situação: V. procura sua chupeta.

1. \*CHI: tinha a a minha tetê.
2. %sit: têtê é o modo como CHI refere-se à chupeta
3. \*MOT: e ela tá onde?
4. \*CHI: sei mamãe<sup>8</sup>.
5. \*MOT: e você botou aonde?
6. \*MOT: você tem que tomar cuidado com as suas coisas?
7. \*CHI: yyy<sup>9</sup> a a minha tetê.
8. \*MOT: ela foi embora.
9. \*CHI: a não!
10. \*CHI: neném foi não (em)bola(ra).
11. %act: CHI balança a cabeça negativamente
12. \*MOT: e como é que pede?

<sup>7</sup> The last pitch accent always falls on the last word of the utterance, which is the negative particle for NEG2 and NEG3 utterances. NEG2 utterances may or may not have pitch accent on the "canonical" preverbal negative particle, but always have a pitch accent on the "marked" postverbal negative particle. Thus, a negative particle in non-canonical position receives more intonational prominence overall and is never unaccented. Further research is needed to determine why this is the case. Tradução nossa.

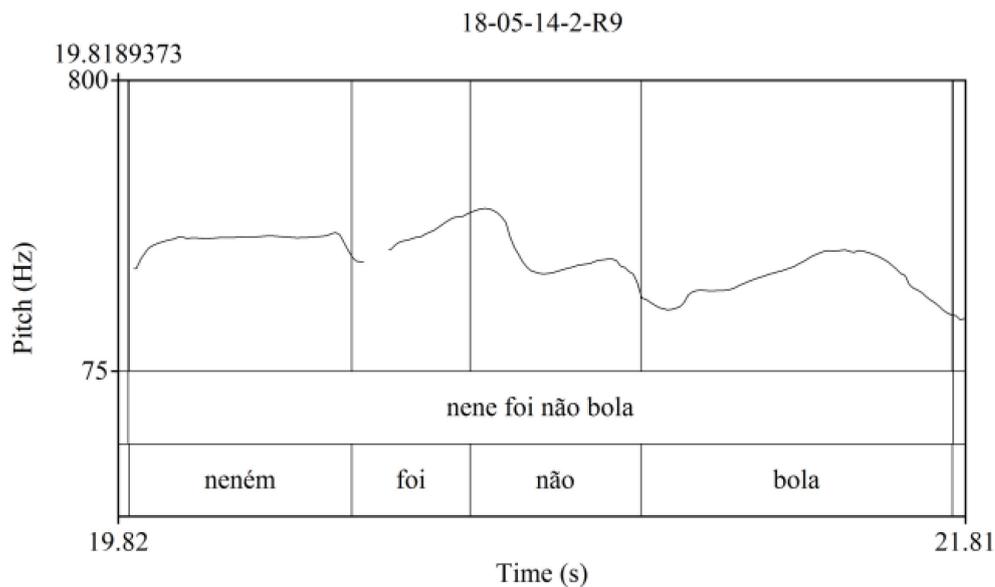
<sup>8</sup> Ressalta-se como aqui nossa comunidade de fala diz *nsei mamãe*, de maneira que muitas vezes o n, que é alveolar, se assimila ao s de sei, que também é alveolar. Este primeiro não, na fala corrente, é então "super átono". V poderia estar falando exatamente como o adulto, numa pronúncia, digamos, madura do português brasileiro oral. Entretanto esta diferença (sei/nsei) é dificilmente detectada mesmo através do espectrograma. Casos assim, têm sido interpretados como "indiferenciação entre negativo e não-negativo".

<sup>9</sup> O qio a a.

## 13. \*CHI: um (fa)pavor?

Ressalta-se nesse episódio a negação “*neném foi não (em)bola(ra)*” (linha 10), enunciado classificado como NEG 3, realizado sem tom ascendente inicial, como previsto por Armstrong, Bergmann e Tamati (2008). Em adição, a proeminência entonacional é realizada na partícula negativa *não* em posição pós-verbal, conforme previsto para enunciados adultos. Por fim, a criança realizou novamente tom ascendente-descendente na última palavra de conteúdo<sup>10</sup> do enunciado, característica registrada de maneira consistente em todos os enunciados negativos de V.

Figura 3 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de V. (*neném foi não bola [embora]*) realizado pela criança aos 29 meses de idade.



A seguir, aos 31 meses de idade, V. produz enunciados negativos enquanto conversa com sua mãe:

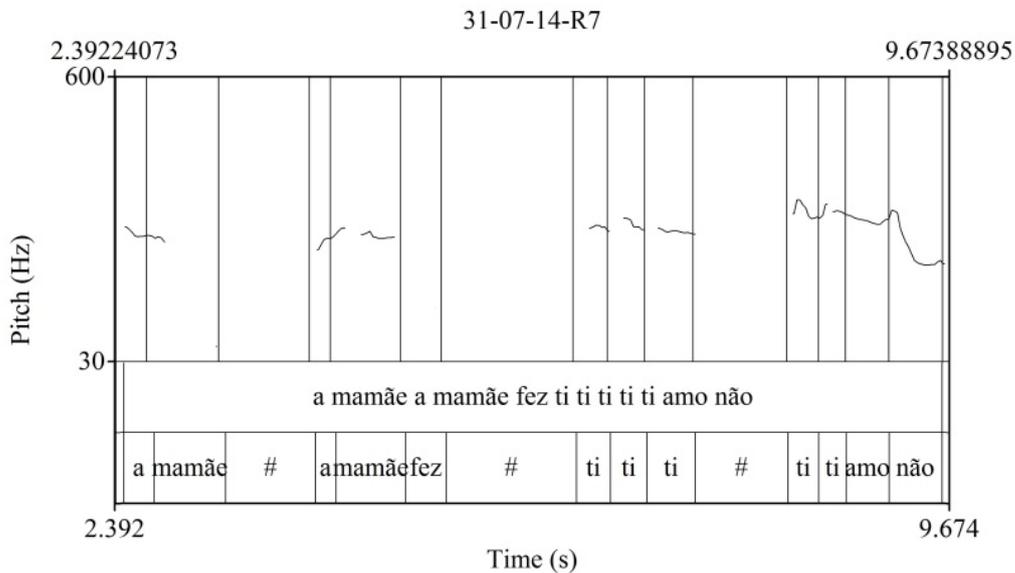
<sup>10</sup> A distinção entre “palavra de conteúdo” e “palavra funcional” aqui realizada tem como base uma explicação prosódica: palavras funcionais, são normalmente não acentuadas e, quando clíticas, se comportam como sílabas átonas e, somente em contexto de focalização, são prosodizadas como palavras prosódicas independentes. As palavras lexicais, em oposição, são potencialmente acentuadas (BISOL, 2000b)

**Episódio 4 – Mãe pede que V. diga *te amo* (31-07-14 / 31 meses)**

1. \*MOT: e você não vai dizer eu te amo hoje não p(a)ra mamãe é?
2. \*CHI: não [/] não.
3. %act: CHI olha para a mãe.
4. \*MOT: por que?
5. \*CHI: porque eu [/] eu vô pa casa i ovo?
6. %act: CHI olhando para a MOT
7. \*MOT: é o que?
8. \*MOT: como é que faz assim p(a)ra mamãe?
9. %sit: não é possível ver a MOT
10. \*CHI: <a mamãe> [/] a mamãe fez ti [/] ti [/] ti[/] # ti [/] ti amo não.
11. \*MOT: a mamãe não fez não?
12. \*CHI: não[/] não fez ti [/] ti [/] ti amo (para)ta mim não.
13. %act: CHI balança levemente a cabeça negativamente

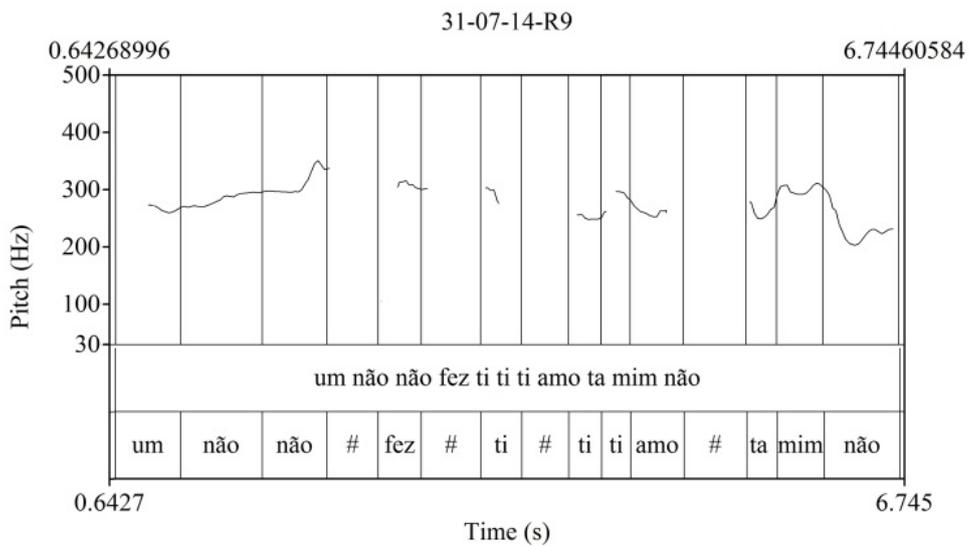
Sublinha-se especificamente o enunciado “*a mamãe a mamãe fez ti ti ti ti ti amo não*” (linha 10), classificado como NEG 3, com a partícula negativa em posição pós-verbal (final). No que diz respeito à prosódia, há ausência de produção de tom ascendente inicial, conforme esperado para esse tipo de negação (NEG 3), com produção de tom ascendente-descendente que se realiza no *não* em posição pós-verbal, também conforme previsto para as produções adultas:

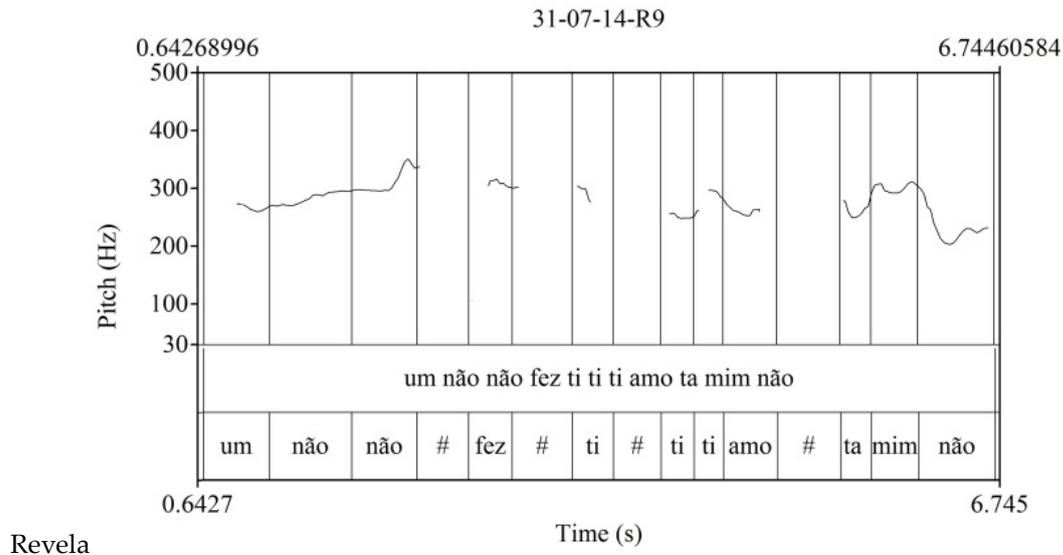
Figura 4 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de V. (*a mamãe fez ti ti amo não*) realizado pela criança aos 31 meses de idade.



Em seguida, a criança reformula esse mesmo enunciado, como consequência do questionamento da mãe “*a mamãe não fez não?*” (linha 11), respondendo: “*não não fez ti ti ti amo (pra)ta mim não*” (linha 12), produzindo, desse modo, negação do segundo tipo, com partículas negativas em posição pré e pós verbal:

Figura 5 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de V. (*um não não fez ti ti ti amo ta mim não*) realizado pela criança aos 31 meses de idade.





Destaca-se um movimento ascendente realizado na porção inicial do enunciado, mais especificamente atribuído aos *nãos* na repetição em posição pré-verbal, movimento de realização facultativa, conforme previsto por Armstrong, Bergmann e Tamati (2008). Tal movimento pode ser interpretado como tentativa de destaque entonacional da negação na repetição “*não não*” realizada pela criança, visto que tal elemento não é habitual, merecendo, portanto, destaque desse tipo, aplicando a mesma estratégia empregada no destaque das partículas negativas em posição pós-verbal. Em seguida, há movimento de platô entonacional, também conforme previsto para enunciados negativos longos, e movimentos ascendentes-descendentes na porção final do enunciado, salientando-se movimento ascendente na partícula negativa *não* em posição final, talvez como tentativa de atribuição de proeminência entonacional ao *não* em posição pós-verbal, conforme consistentemente observado em enunciados anteriores produzidos por V. Ressaltando-se que esse não pós-verbal é uma unidade prosódica específica, como acontece nas frases intercaladas.

De maneira geral, analisando os enunciados negativos produzidos por V. no período registrado, ressalta-se como as mesmas características prosódicas observadas nos enunciados negativos adultos por Armstrong, Bergmann e Tamati

(2008) são também observadas nos enunciados infantis aqui analisados a partir dos 29 meses de idade. Dentre eles, destacam-se especificamente: tom ascendente inicial facultativo para enunciados do tipo NEG 2 e NEG 3 e que, quando ocorre, pode realizar-se tanto sobre a primeira palavra de conteúdo quanto sob a primeira partícula negativa, seguido por platô medial (em enunciados longos) e tom ascendente-descendente sob a última palavra. Adicionalmente, realça-se como partículas negativas em posição pós-verbal recebem proeminência entonacional e, de maneira semelhante, como a palavra *não* em repetição no interior dos enunciados infantis recebe também proeminência entonacional, talvez como forma de destaque de partículas negativas no interior dos enunciados, especialmente quando estas surgem em condições inabituais (em repetição ou em posição pós-verbal), atraindo a atenção do ouvinte para o caráter negativo do enunciado. Esses são elementos intercalados no meio e no final, que pertencem a um domínio frasal específico, o que fortalece a interpretação de contorno específico do não em repetição.

Conclui-se, portanto, que a criança parece desde muito cedo reproduzir o “envelope prosódico” que caracteriza a negação conforme realizado pelo adulto, mesmo nos momentos iniciais de desenvolvimento aqui analisados.

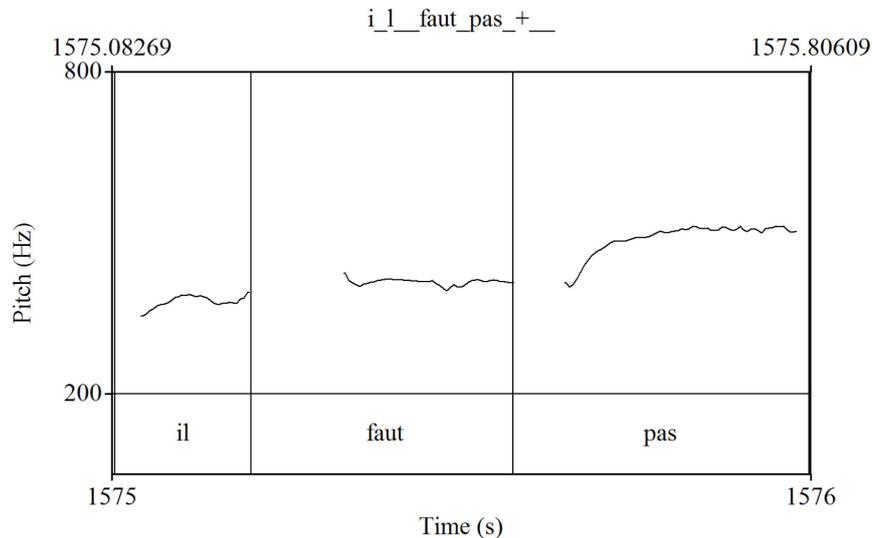
## 5.2 Criança francesa

Como para a criança brasileira, analisamos as características prosódicas das negações infantis da criança francesa, observando os movimentos de alinhamento entre as curvas de  $F^0$  e os marcadores de negação. Nesse período, M. produziu negações com os marcadores *pas*, *non* e *plus*.

Das negações produzidas com o marcador *pas*, em 30 situações o marcador surge em posição final, como em *sais pas* (*não sei*, enunciado repetido 17 vezes) e *j'arrive pas* (*eu não consigo* – repetido 3 vezes). Analisando os movimentos do contorno de  $F^0$  dessas produções, observamos movimento ascendente da curva de

entonação que se realiza sob a partícula *pas* quando esta se encontra em posição final, como registrado no exemplo abaixo:

Figura 6 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M.  
(*il faut pas – não deve*) aos 30 meses.



O ponto máximo de altura do contorno de  $F^0$  se realiza na partícula *pas* em posição final. Assim, a criança parece fazer uso do contorno de entonação para enfatizar o sentido negativo de seu enunciado, conforme discutido por Attal e Muller (1994). Segundo os autores, em tais casos, a negação pode ser interpretada como “rema”, sendo o sujeito negado o “tema” do enunciado. Com base nessa interpretação, se a negação constitui “rema”, é necessário distingui-la através de contorno entonacional que se realiza no marcador negativo *pas*, destacando o sentido negativo do enunciado. Em adição, tal como observado para o português, podemos interpretar que esse destaque é especialmente importante quando o marcador de negação surge somente em posição final, como nos enunciados até o momento analisados, visto que, em tais casos, é necessário distingui-lo de uma afirmação, ressaltando o marcador negativo.

Nesse sentido, em situações nas quais a criança produziu a partícula negativa *non* e *pas* na mesma sentença, com o marcador *non* em posição inicial e *pas* em posição final, é a partícula *non* que recebe proeminência entonacional:

Figura 7 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. aos 31 meses, destacando-se contorno ascendente-descendente que se realiza sob a partícula ‘non’.

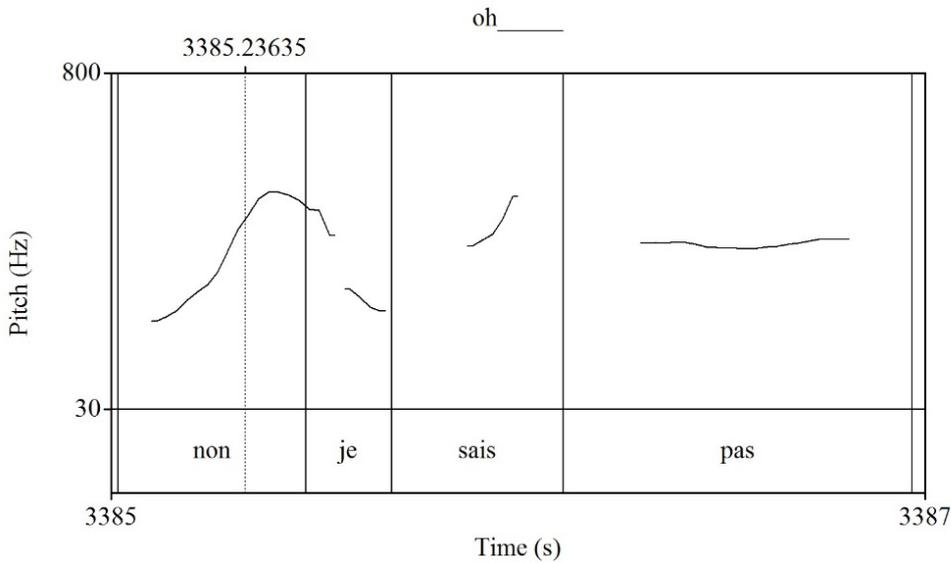
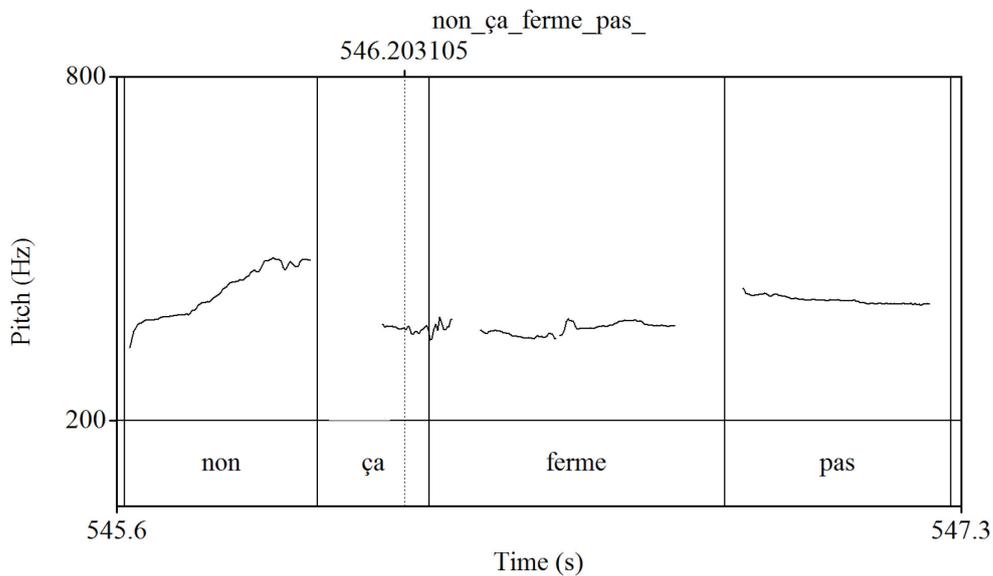


Figura 8 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. aos 32 meses (*non ça ferme pas – não isso não fecha*).



Nota-se nessas situações contorno ascendente-descendente em forma de sino. Esse mesmo contorno caracteriza as produções negativas (especialmente a palavra *não*) produzidas pela criança brasileira (VASCONCELOS, 2017). Aqui, esse contorno se

inicia no marcador *non* em posição inicial, acentuado tal elemento mesmo quando o marcador *pas* encontra-se em posição final.

De maneira semelhante, nos demais enunciados nos quais M. produz as partículas *non* e *pas* na mesma sentença, ainda que a partícula *pas* não ocupe posição final ou o marcador *non* não ocupe posição inicial, é o marcador *non* que recebe proeminência entonacional.

Figura 9 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. aos 32 meses (*non pas une étoile – não uma estrela*), destacando-se contorno ascendente-descendente que se realiza sob a partícula ‘*non*’.

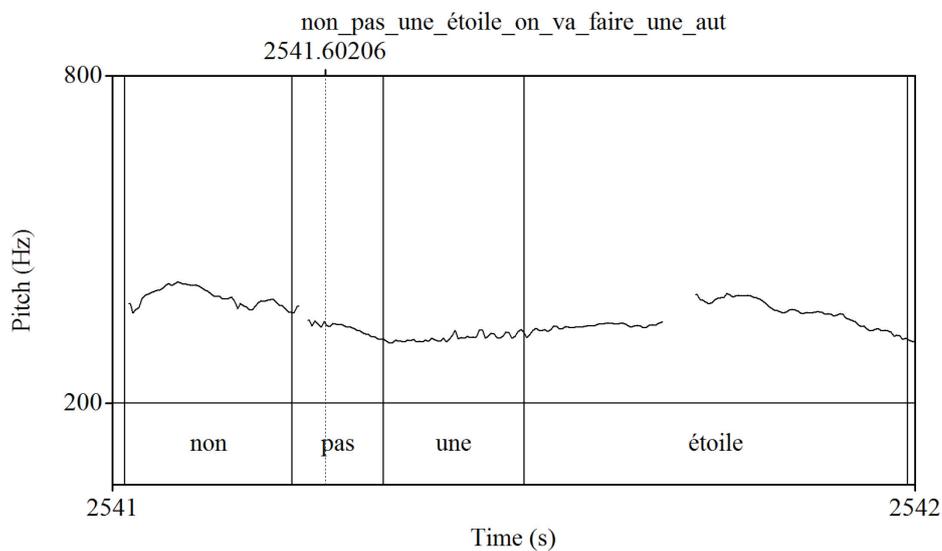
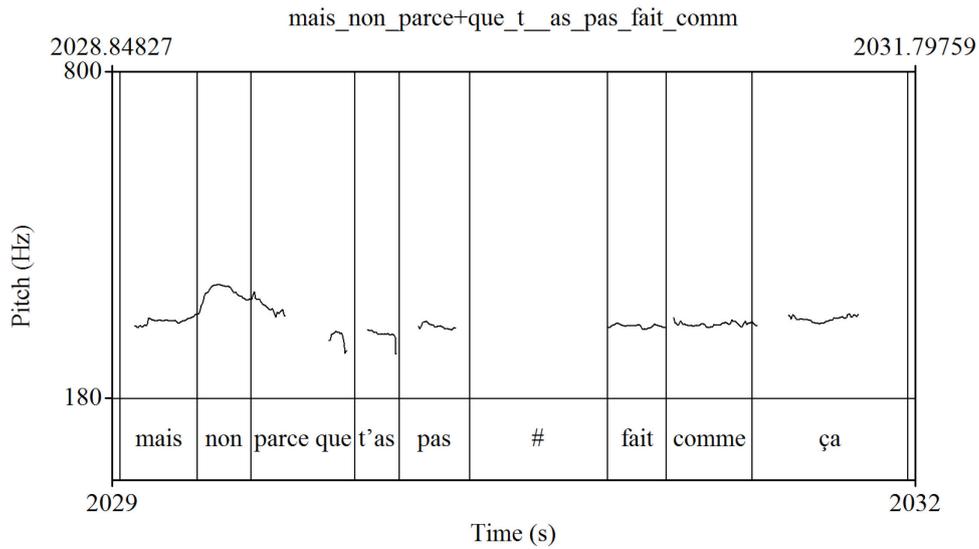


Figura 10 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. aos 31 meses (*mais non parce que t'as pas # fait comme ça - mas não porque você não fez desse jeito*), destacando-se contorno ascendente-descendente que se realiza sob a partícula ‘*non*’.



Do mesmo modo como registrado para o *não* nos enunciados da criança brasileira, o *non* parece constituir unidade prosódica que pertence a um domínio frasal específico, recebendo contorno de entonação próprio ainda que surja no interior do enunciado. Nesses casos, é esse elemento negativo que recebe proeminência entonacional e não o marcador *pas*. A mesma proeminência entonacional pode ser observada em enunciados nos quais o *non* é o único marcador negativo utilizado.

O ponto máximo da curva de altura se realiza mais uma vez na partícula negativa *non*, proeminência marcada por curva ascendente-descendente. Ressalta-se que, dos 25 enunciados produzidos com a palavra *non* (sozinha ou juntamente com outros marcadores negativos), 23 vezes o marcador encontrava-se em posição inicial, revelando tendência para atribuição de proeminência entonacional ao *non* em posição inicial, destacando-o enquanto unidade prosódica específica, como acontece nas frases intercaladas. De maneira semelhante, observou-se tendência para atribuição de proeminência entonacional ao *não* em português, mas em posição pós-verbal.

Em continuidade, ainda sobre enunciados negativos construídos com o marcador *pas*, analisam-se agora situações nas quais a partícula é o único marcador negativo utilizado (ou seja, sem a presença do *non* ou outro marcador), surgindo no

interior do enunciado e não mais em posição final. Em tais situações, a partícula *pas* recebe destaque entonacional:

Figura 11 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. (*sais pas jouer aux carrés moi – não sei jogar com os quadrados*) aos 30 meses.

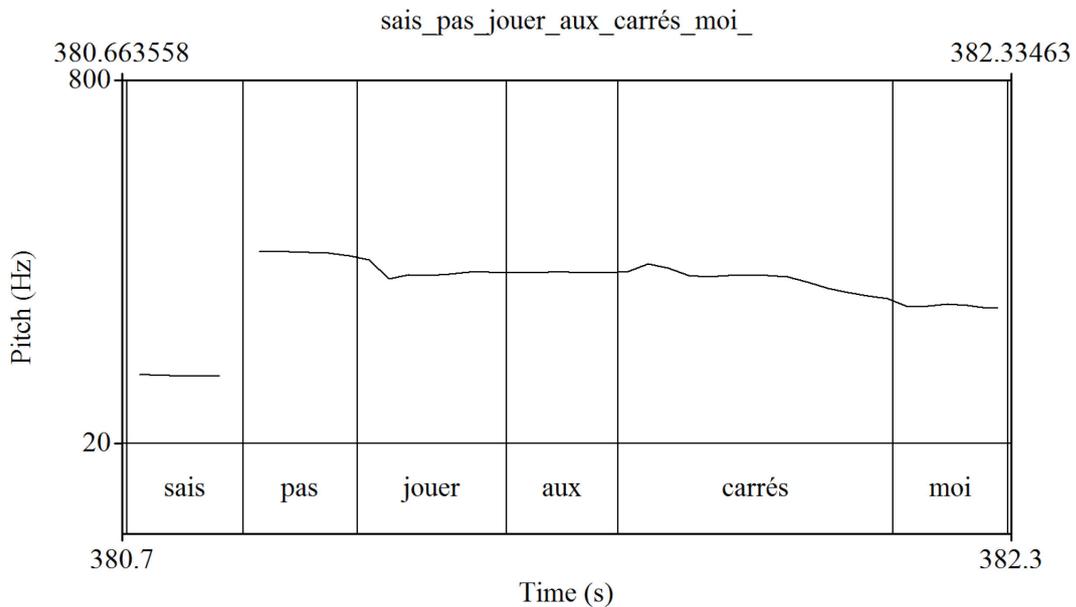
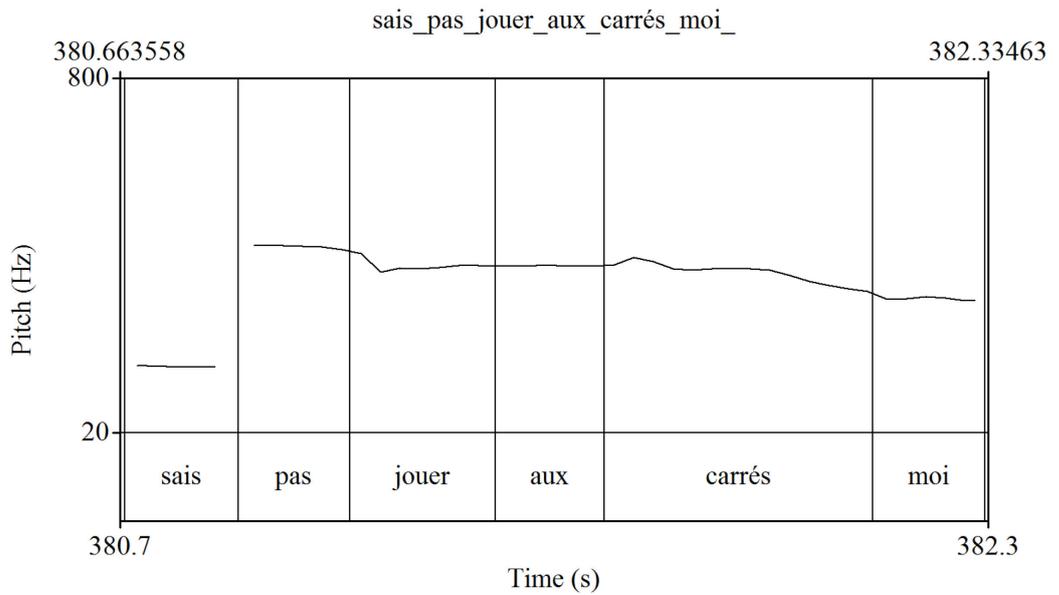
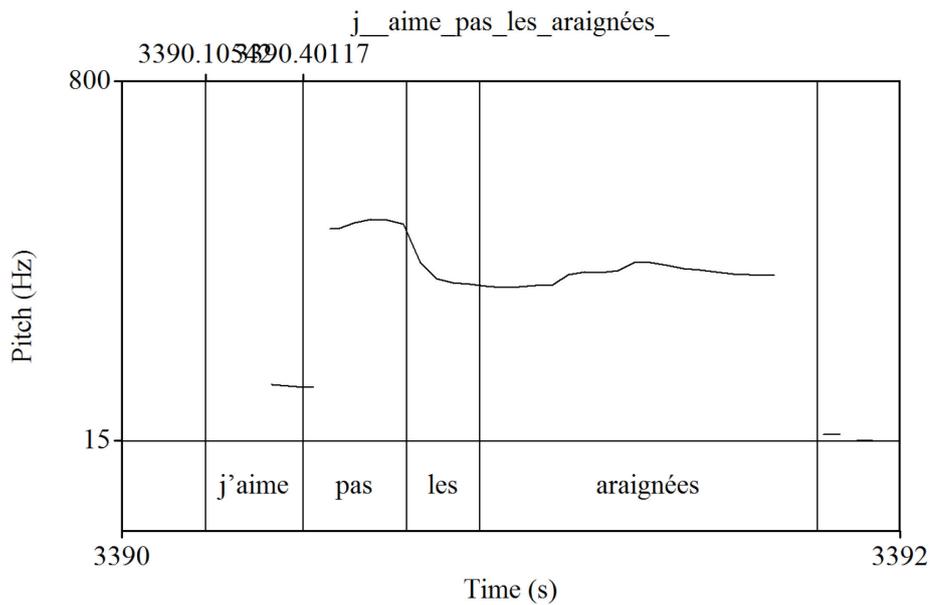


Figura 12 – Ilustração do contorno de altura de enunciado negativo de M. aos 31 meses (*j'aime pas les araignées – eu não gosto de aranhas*).



Ressalta-se como, mais uma vez, o ponto máximo de altura do contorno de entonação desses enunciados negativos localiza-se sobre a partícula *pas*, aparentemente enfatizando o significado negativo deles.

De maneira geral, observa-se alinhamento entre os movimentos do contorno de  $F^0$  e a estrutura sintática das negações infantis, especificamente o movimento ascendente que caracteriza os marcadores de negação desses enunciados. Adicionalmente, evidenciam-se similaridades entre as produções das duas crianças (brasileira e francesa), como a atribuição de proeminência entonacional ao *non* em francês e ao *não* em português, destacando-os enquanto unidades prosódicas específicas.

Objetivou-se realizar aqui o estudo das negações produzidas por crianças em processo de aquisição da linguagem em função de aspectos prosódicos, buscando alcançar nível de descrição mais detalhado da negação. A partir dessas análises, observou-se como crianças fazem uso de elementos prosódicos e não só sintáticos e morfológicos na construção de seus enunciados. Ao mesmo tempo, a análise dessas construções infantis sugere que crianças nesse período de desenvolvimento fazem uso de aspectos complexos de sua língua, realizando, por exemplo, proeminência

entonacional de elementos deslocados e distinguindo elementos intercalados a partir de curvas prosódicas distintas. Adicionalmente enfatiza-se como a prosódia tem papel importante no processo de aquisição da negação, auxiliando a criança a organizar e a distinguir seus enunciados em momentos nos quais possui ainda poucos recursos linguísticos a sua disposição.

## 6. Considerações finais

Destaca-se como a prosódia desempenha papel importante no processo de estruturação de enunciados negativos. Segundo Scarpa, “os primeiros fragmentos da fala inicial não são emitidos aleatoriamente: formam um sistema entonacional primitivo, com um conjunto de contornos (distintivos) encontrados desde o começo da produção de “palavras” (SCARPA, 2009). Para a autora, há uma organização a nível prosódico que pode ser observada nas produções infantis (a partir da produção de um léxico primitivo), embora ainda assistemática e pouco estruturada, que se tornará mais complexa ao longo de seu desenvolvimento.

Posteriormente, ao longo do desenvolvimento infantil, no momento da aquisição de marcadores de negação, a prosódia oferece forma de expressão que complementa e dá suporte aos demais níveis linguísticos em desenvolvimento. Dito de outro modo, a prosódia continua sendo o elemento a partir do qual as crianças estruturam suas negações. Os marcadores de negação que começam a surgir no discurso das crianças (*não, non, ne, pas*) são destacados por contornos de  $F^{\circ}$  - especificamente movimento ascendente. Nesse sentido, é possível distinguir similaridades nas produções das duas crianças, como a atribuição de proeminência entonacional ao ‘non’ na língua francesa e ao ‘não’ na língua portuguesa, ressaltando-os enquanto unidades prosódicas específicas.

No que diz respeito aos enunciados da criança francesa, quando as partículas ‘non’ e ‘pas’ surgiam na mesma sentença, o marcador ‘non’ recebeu proeminência entonacional. A mesma proeminência entonacional pode ser observada em

enunciados nos quais o 'non' foi o único marcador negativo utilizado. Do mesmo modo, o ponto máximo da curva de altura de enunciados negativos se realizava sob a partícula negativa *non*, proeminência marcada por curva ascendente-descendente.

Como vimos, há alinhamento entre os movimentos do contorno de  $F^0$  e a estrutura sintática das negações infantis, especificamente movimento ascendente que caracteriza os marcadores de negação desses enunciados, tanto na fala da criança brasileira como na da criança francesa. Por outro lado, as diferenças entre as duas línguas ficam por conta da tendência à atribuição diversificada de proeminência entonacional ('non' em posição inicial em francês, 'não' em posição pós-verbal no português brasileiro), como efeito de deslocamento sintático. Observa-se, assim, o papel de interface atribuído à prosódia, com relação aos demais níveis linguísticos em desenvolvimento, a partir da proeminência entonacional nos marcadores de negação.

As análises e resultados aqui apresentados objetivaram contribuir para a discussão de lacunas identificadas nos estudos em aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito à descrição detalhada dos momentos iniciais do processo de aquisição. Ressalta-se novamente que, embora o desenvolvimento da entonação e da estrutura rítmica da língua sejam um dos indicadores mais confiáveis do desenvolvimento linguístico da criança, esses aspectos são ainda pouco estudados no campo da aquisição da linguagem. Em decorrência, procuramos demonstrar sua importância, focalizando não só descrições do desenvolvimento de cada criança, mas estabelecendo parâmetros para comparação translinguística.

### Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, M.; BERGMANN, A.; TAMATI, T. The Prosody of Negation in Brazilian Portuguese. In: SPEECH PROSODY CONFERENCE, 2008, Campinas.

**Proceedings of the Speech Prosody Conference.** Campinas: Editora RG/CNPq, 2008. p. 489-492.

MULLER, C. **La négation en français:** syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec les autres langues romanes. Geneva: Droz, 1994.

BEAUPOIL-HOURDEL, P.; MORGENSTERN, A.; BOUTET, D. A Child's Multimodal Negations from 1 to 4: The Interplay Between Modalities. In: LEE, C. (org.). **Negation and Polarity:** Experimental Perspectives. Springer International Publishing, 2016. p. 95-123. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17464-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17464-8_5)

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 57-74, 2012.

DODANE, C.; MARTEL, K. Évolution de l'inventaire de contours de F<sup>0</sup> chez deux enfants français de 10 à 12 mois: l'importance du contexte pour décrire le stade pré-linguistique. **Enfance**, v. 61, n. 3, p. 305-316, 2009. <https://doi.org/10.4074/S001375450900305X>

DODANE, C.; MASSINI-CAGLIARI, G. La prosodie dans l'acquisition de la négation: étude de cas d'une enfant monolingue française. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 54, n. 2, p. 335-360, 2010.

KOCHAN, A. **The acquisition of negation:** a Socio-pragmatic Study of a Bilingual Child. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2008.

KONOPCZYNSKI, G. **Le Langage Emergent II:** Aspects Vocaux et Mélodiques. Hambourg: Buske Verlag, 1991.

KONOPCZYNSKI, G. **Le Langage Emergent:** Caractéristiques Rythmiques. Hambourg: Buske Verlag, 1990.

LACHERET-DUJOUR, A.; BEAUGENDRE, F. **La prosodie du français.** Paris: CNRS, 1999.

LEITÃO, S. Contribuições de Bakhtin e do círculo para os estudos em aquisição da linguagem. In: II ENCONTRO SOBRE LINGUAGEM DA CRIANÇA – SENTIDO, CORPO E DISCURSO/I COLÓQUIO SOBRE ALFABETIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO DE ARARAQUARA, 2012. São Paulo. **Anais do II encontro sobre linguagem da criança – sentido, corpo e discurso.** São Paulo: UNESP, 2012.

MORGENSTERN, A.; PARISSÉ, C. The Paris Corpus. **Journal of French Language Studies**, v. 22, n. 1, p. 7-12, 2012. <https://doi.org/10.1017/S095926951100055X>

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 51, n. 2, p. 187-200. 2009.

SCARPA, E. M. A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 19-28. 2005.

SCARPA, E. M.. Aquisição de Linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001a, p. 203-232.

SCARPA, E. M. Aquisição, afasia e a hierarquia prosódica. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 61-76. 2001b.

SCARPA, E. M. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia In: LAMPRECHT, R. (org.). **Aquisição da Linguagem: Questões e Análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a, p. 65-80.

SCARPA, E. M. Sons Preenchedores e guardadores de lugar. Fatos sintáticos e fatos prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M. (org.). **Estudos de Prosódia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999b, p. 253-284.

SCARPA, E. M. Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 14, p. 65-84. 1988.

SCARPA-GEBARA, E. **The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children**, 1984. Tese (Doutorado). London University, Londres, 1984.

VASCONCELOS, A. N. de. **Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa**. 2017. 218f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2017.

VIHMAN, M. M.; KEREN-PORTNOY, T. Introduction: The emergence of phonology: Whole-word approaches and cross-linguistic evidence. In: VIHMAN, M. M.; KEREN-PORTNOY, T. (orgs.) **The emergence of phonology: Whole-word approaches and cross-linguistic evidence**, p. 1-14, 2013. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511980503>

Artigo recebido em: 12.04.2018

Artigo aprovado em: 08.05.2018



# Ensino de Latim na licenciatura em Letras: um relato de experiência docente

## Latin learning at undergraduate program: a report of teaching experience

*Thiago Soares de Oliveira\**

---

**RESUMO:** Por meio de um relato de experiência docente vivenciada no curso de licenciatura em Letras (Português/Literaturas de Língua Portuguesa) ofertado pelo Instituto Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes/RJ, este trabalho tem o objetivo de demonstrar as consequências causadas pela mudança do método de ensino durante o curso do semestre letivo em disciplinas sequenciais, apontando as possíveis causas e soluções para a dificuldade no ensino de tal disciplina. Por se tratar de um trabalho de caráter quali-quantitativo, a estruturação do texto como um relato de experiência docente foi o meio adotado para simplificar a abordagem do assunto, que é desenvolvido teórica e praticamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua. Latim. Relato de experiência.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to demonstrate the consequences caused by the change of the method. This paper aims at demonstrating the consequences of the change in the method of teaching (Portuguese / Literatures of Portuguese Language) offered by the Federal Fluminense Institute in Campos dos Goytacazes / Of teaching during the course of the semester in sequential disciplines, pointing out the possible causes and solutions to the difficulty in teaching such discipline. Because it is a work of a qualitative and quantitative character, the structuring of the text as an account of teaching experience was the means adopted to simplify the approach to the subject, which is developed theoretically and practically.

**KEYWORDS:** Language teaching. Latin. Experience report.

---

### 1. Considerações iniciais

A disciplina de Latim integra não só os cursos de formação específica, como a licenciatura e o bacharelado em Letras com habilitação em Latim, mas também as grades de várias outras formações, seja como matéria componente da dimensão dos saberes específicos, seja como matéria integrante da dimensão dos saberes instrumentais.

---

\* Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Com o objetivo de relatar uma experiência docente durante o ensino de Língua Latina no curso de licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro, em Campos dos Goytacazes/RJ, quando ocorre a mudança de método de ensino na passagem das disciplinas sequenciais Latim 1 e Latim 2, foram selecionados três semestres letivos para um estudo comparativo, em razão de suas próprias peculiaridades: a) 2015.2, semestre em que ocorre tanto a mudança de professor da disciplina Latim 2 quanto a mudança de método, visto que à turma a cursar tal matéria passou a ser aplicado método distinto do que fora utilizado em Latim 1, dada a troca de docentes por motivo de aposentadoria da titular da cadeira; b) 2016.1, semestre em que, pela primeira vez, a turma de Latim 2 experimenta o método já utilizado em Latim 1, visto que as aulas foram ministradas pelo mesmo professor; e c) 2016.2, também representativo de turma submetida a método único de ensino. Nesse caso específico, a análise comparativa com 2015.2 pode evidenciar uma tendência de resultados do novo método aplicado.

Como a comparação visa apontar algumas possíveis causas e soluções para os problemas no ensino de tal disciplina, este trabalho estrutura-se em quatro seções: a primeira, que pretende descrever a disciplina de Latim 2 no contexto da dimensão dos saberes na licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense; a segunda, que descreve o novo método de aula aplicado após a aposentadoria da professora que ocupava a cadeira de Latim; a terceira, que discute e interpreta os resultados da turma de Latim 2 submetida a dois métodos de ensino em 2015.2; e, por fim, a quarta seção, cuja discussão e interpretação de resultados se direcionam às turmas submetidas apenas ao Método 2 de ensino. Dessa forma, a estruturação do texto como um relato de experiência docente foi o meio adotado para simplificar a abordagem do assunto em um trabalho de caráter quali-quantitativo.

Exposto isso, ressalta-se a pretensão de contribuir, ainda que por meio de um olhar direcionado a uma experiência vivenciada como professor que ministra as

disciplinas de Latim na licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense, para o destaque das consequências advindas da mudança de método de ensino em disciplinas sequenciais. Nesse caso, a experiência se deu em relação ao Latim, mas, por analogia, vale a reflexão acerca dos efeitos da ruptura de método em outras matérias.

## **2. Descrição da disciplina no contexto da dimensão dos saberes na licenciatura em Letras**

A licenciatura em Letras ofertada em caráter público pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, foi elaborada com o intuito de dar conta de uma demanda local e regional na área de Letras, sendo a única instituição pública fora de Niterói e da capital do Estado do Rio de Janeiro a disponibilizar o curso da modalidade presencial de ensino. Por isso mesmo, o IFF recebe alunos do interior fluminense, do Espírito Santo e de Minas Gerais.

Consoante informações do sítio eletrônico do IFF (2017), o curso de licenciatura em Letras parte de cinco pretensões iniciais: a) formar profissionais que compreendam as diversidades linguísticas que constituem a língua portuguesa em seus vários níveis, sendo capazes de, sem abandonar a variante culta da língua, ensinar a seus usuários a serem políglotas na própria língua; b) formar professores-leitores capazes de compreender tanto o cânone literário em língua portuguesa quanto as “práticas literárias” contemporâneas; c) formar professores que saibam se valer das tecnologias da informação e da comunicação como instrumental motivador e eficiente do processo de ensino-aprendizagem; e d) formar professores que sejam eticamente comprometidos com a formação de uma cidadania reflexiva e crítica. Tudo isso para que o licenciado em Letras possa apresentar múltiplas competências e habilidades.

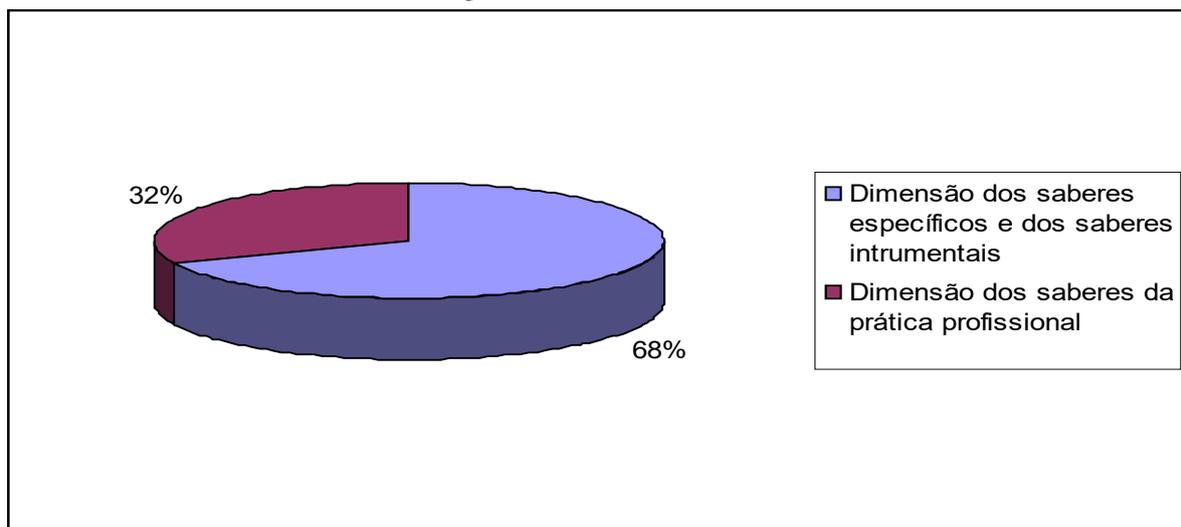
Levando em consideração a necessidade de elaborar uma matriz curricular atual e múltipla que correspondesse às necessidades educativas dos diversos alunos que ingressariam no curso de licenciatura, a princípio, a instituição preocupou-se em contemplar de forma ampla a dimensão dos saberes específicos, a dos saberes

instrumentais e a da prática profissional como componentes curriculares obrigatórios para a formação de professores plenamente aptos à carreira do magistério dos ensinos fundamental e médio, foco principal da licenciatura em razão da carência de docentes de língua portuguesa e literatura com instrução adequada a esses níveis de ensino (IFF, 2017).

Na dimensão dos saberes específicos, situam-se as disciplinas das áreas de língua portuguesa, as literaturas e as matérias de educação, todas alinhadas com o objetivo de fornecer uma formação específica ao discente, futuro professor da educação básica. Na dimensão dos saberes instrumentais, por sua vez, foram alocadas as disciplinas cuja pretensão principal é desenvolver no aluno habilidades que, em conjunto com o conteúdo específico, ampliem o arcabouço teórico discente. Coube, por sua vez, à dimensão da prática profissional, abarcar as atividades acadêmico-científico-culturais, visando à formação mais ampla do discente, de modo que ele seja capaz de reconhecer e compreender a realidade dos inúmeros grupos sociais e suas manifestações culturais por meio do acesso a uma pluralidade de espaços educacionais.

Dessa forma, considerando que o curso tem carga horária total de 4000 horas, a porcentagem ocupada pelas dimensões dos saberes é distribuída segundo o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Divisão da carga horária total do curso em dimensões do saber.



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme pode ser verificado no Gráfico 1, baseado em informações constantes no sítio eletrônico do IFF (2017), consideram-se conjuntamente a dimensão dos saberes específicos e a dos saberes instrumentais, sem que haja divisão de carga horária entre ambas. Isso possivelmente demonstra a relação de complementaridade entre essas duas áreas e a relevância da integração desses conhecimentos na licenciatura em Letras. Apesar de essas duas dimensões representarem pouco mais de dois terços da carga horária total do curso, uma suposta divisão entre elas resultaria em cerca de um terço da carga horária para cada dimensão do saber. Sabe-se, contudo, que uma partição igualitária de carga horária não poderia ser promovida em razão de a instituição não especificar, separadamente, quantas horas/aula são destinadas a cada dimensão, à exceção da dimensão dos saberes da prática profissional.

Especificamente em relação à disciplina de Língua Latina, a licenciatura oferece Latim 1, no terceiro período, e Latim 2, no quarto, ambas com carga horária de 40 horas/aula. Essa matéria, considerada pertencente à dimensão dos saberes específicos, mescla em sua ementa conteúdos de gramática e alguns poucos rudimentos de literatura, visto que não há, na grade curricular do curso, a disciplina de Literatura Latina. De acordo com o sítio eletrônico do IFF, a ementa de Latim 1 engloba os seguintes tópicos descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Ementa de Latim 1 organizada por tópicos.

1	Breve diferenciação entre o Latim escrito e o Latim falado
2	As declinações do Latim Clássico
3	Traduções, segundo a noção de gênero, número, caso e função dos nomes
4	Traduções, segundo a noção de tempo, modo, número e pessoa dos verbos
5	Estudo da colocação dos termos, à luz das flexões e funções dos nomes e dos verbos
6	Estudo da estrutura essencial da língua latina e prática da sua morfossintaxe

Fonte: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras/ementas/3deg-periodo/lingua-latina-i>.

Como se percebe, partindo de uma breve diferenciação entre as modalidades clássica e vulgar da língua latina, a disciplina de Latim 1 é gramaticalmente introduzida por meio do conhecimento das declinações do Latim Clássico, seguindo o estudo a partir de traduções pautadas em categorias gramaticais latinas (genérica, numérica, casual, temporal, modal e pessoal), além de noções flexionais e funcionais que servem de introito para a prática da morfossintaxe latina. Não consta na ementa a preocupação de um estudo comparado com a Língua Portuguesa nem tópicos de literatura latina, fazendo com que a estruturação da proposta seja essencialmente gramatical em Latim 1. Isso possivelmente ocorre em razão da inclusão das disciplinas de Latim na dimensão dos saberes específicos e não na dos saberes instrumentais.

Já em Latim 2, a ementa contempla, segundo o Quadro 2:

Quadro 2 – Ementa de Latim 2 organizada por tópicos.

1	Adjetivos de 2ª classe
2	Flexão e grau dos adjetivos
3	4ª e 5ª declinações
4	Verbos, numerais, pronomes e verbos irregulares e depoentes, advérbios, conjunções e interjeições
5	Subsistência de traços latinos no português.
6	Orientação para trabalhos com textos clássicos
7	Relacionar aspectos de influências das letras latinas sobre a literatura ocidental, sobretudo as de língua portuguesa

Fonte: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras/ementas/4deg-periodo/lingua-latina-ii>.

Tanto a ementa de Latim 1 quanto a de Latim 2 foram transcritas tendo por base informações contidas no sítio eletrônico oficial do Instituto Federal Fluminense. Ao que parece, contudo, a disciplina de Latim 2, continuação de Latim 1, inicia-se a partir da abordagem de aspectos gramaticais que pressupõem conhecimentos prévios de Língua Latina 1. Em outras palavras, antes de aprender adjetivos de 2ª classe, 4ª e 5ª declinações, além de outras classes de palavras latinas, o aluno supostamente

aprendeu as três primeiras declinações, os adjetivos de 1ª classe e as classes de palavras mais básicas em Latim 1, ainda que isso não fique claro na exposição da ementa de tal disciplina. De qualquer forma, vale mencionar que o ponto 6 da ementa de Latim 2 preocupa-se com as influências das letras latinas sobre a literatura ocidental, sobretudo as de língua portuguesa. Nota-se, pois, que, a despeito de uma ementa essencialmente gramatical, a importância do estudo da literatura latina em comparação com as literaturas de língua portuguesa fica marcada, em conformidade com a afirmação de Leite (2016), que destaca a importância do estudo da cultura e da literatura latinas. Trata-se de um vislumbre de um estudo comparado entre o Latim e o Português, o que não se percebe nos demais itens das duas ementas comentadas.

Assim, considerando a disciplina no contexto da licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense, percebe-se a intenção de ofertar aos alunos o conhecimento das bases gramaticais latinas clássicas de modo que, na futura profissão docente, possam eles usufruir de uma sustentação teórica que facilite o acesso a fatos históricos da língua portuguesa, bem como explicar determinadas excepcionalidades descritas na norma do idioma com fulcro em pressupostos constantes na língua-mãe, o Latim, ainda que uma intencionalidade comparativa não seja explicitada nas ementas de ambas as disciplinas.

### **3. Descrição do novo método de aula (Método 2)**

Durante o ano de 2015, a turma de Latim experimentou dois métodos de ensino distintos (doravante Métodos 1 e 2), já que, após o final do semestre 2015.1, a professora que ocupava a cadeira aposentou-se, finalizando, contudo, o conteúdo de Latim 1. Em 2015.2, outro docente assume a disciplina vaga, implementado um método comparado de ensino na abordagem dos conteúdos previstos na ementa de Latim 2, dando continuidade ao que havia sido ensinado pela professora anterior. Isso, com razão, causou impacto e estranheza aos alunos, os quais tiveram contato com uma nova forma de abordar a temática em uma disciplina sequenciada, isto é, que necessita

de encadeamento e continuidade no tratamento do assunto. A utilização do método comparado é, inclusive, ressaltada por Silva e Montagner (2012), na obra *Ars latina*, bem como por Bechara (2012) na mesma obra.

Não se pode descrever aqui como exatamente se delimitava o Método 1 devido à aposentadoria da docente que ministrava as disciplinas de Latim no primeiro semestre de 2015, mas, partindo do pressuposto de que os professores cumprem com alguma flexibilidade o conteúdo disposto nas ementas das disciplinas que lecionam, sabe-se que as aulas se amparavam nas obras de Garcia (1993) e Faria (2003) como bibliografia básica e nas de Ferreira (1983), Saraiva (2000), Faria (1958), Bonecque e Monet (1976), Grimal (1984) e Bayet (1934) como bibliografia complementar. Além do mais, pode-se subentender que cada professor ministra suas aulas de forma particular e peculiar, atentando para os pontos que considera mais relevantes na disciplina, seguindo, portanto, um método próprio. Segundo Marques Júnior (2015, p. 9), "o professor não é, necessariamente, o que faz o método, mas o que se propõe ir sempre além dele".

O Método 2, por sua vez, implementado pelo novo docente a ocupar a cadeira de Língua Latina, entendia a disciplina como forma de promover no aluno a compreensão da língua portuguesa por meio das bases gramaticais latinas, demonstrando, inclusive, que muitas excepcionalidades verificadas nos compêndios de norma-padrão podem ser explicadas por meio da compreensão de processos históricos ocorridos durante a evolução da língua, desde o latim até o português. Consoante Bechara (2012, p. 7), "quando se trata do latim, multiplicam-se os benefícios dessa relação histórica e cultural". Dessa forma, o tratamento da disciplina de Latim 2, especificamente, passou a ter um caráter comparativo e, às vezes, contrastivo com a língua portuguesa, com o intuito de que, partindo das bases latinas, o discente compreenda a organização e a estruturação das normas na sua língua materna. Apesar do entendimento de que o latim "não deve refletir apenas uma relação linguística, e

sim englobar também outras relações [...] em nível linguístico, literário, artístico, cultural, identitário" (LEITE, 2016, p. 12), outro tratamento à língua não foi possível dar em razão não só das especificidades da ementa, mas também da reduzida carga horária disponibilizada para a disciplina.

Nesse sentido, enquanto o Método 1, por força das ementas, tratava o estudo de língua latina de forma não comparada, com foco basicamente em aspectos gramaticais, o Método 2 passou a considerar a matéria como forma de embasar os estudos de língua portuguesa, esclarecendo aos alunos quais habilidades de fato seriam aprimoradas com base no estudo instrumental do latim, bem como o que deveria ser assimilado para um melhor entendimento do português. Ademais, o Método 2 utilizou, em complementação às ementas existentes, novas obras em sala de aula.

O Método 2 pode ser sinteticamente representado pelo Quadro 4 em cinco passos:

Quadro 3 – Método 2 de Língua Latina.

1	Contextualização do conteúdo antecedida de revisão da matéria anterior, seguida de explicação do tópico com base na comparação em língua latina e portuguesa
2	Complementação da temática com exemplos pautados na comparação entre língua latina e língua portuguesa
3	Exercícios de latim com foco gramatical no entendimento da estrutura da língua portuguesa a partir da comparação com a estrutura latina
4	Instrumento de avaliação presencial, individual ou em grupo, a ser realizado em sala de aula ou em casa, a fim de examinar o conhecimento em língua portuguesa a partir de pressupostos gramaticais da língua latina
5	Avaliação sistemática norteada pelo entendimento dos fatos gramaticais da língua portuguesa a partir da compreensão das bases gramaticais latinas, sendo tal avaliação um instrumento distinto do mencionado no item anterior

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro acima, pode-se perceber que a contextualização do novo conteúdo a ser ensinado passa a ser antecedida de revisão da matéria anterior, dada a finalidade de garantir que o assunto já abordado esteja de fato fixado e sanar eventuais dúvidas

ainda existentes, especialmente porque, no intercurso entre um semestre e outro, o aluno deixa de ter contato com a disciplina durante alguns dias por razão de férias ou recesso escolares. Tanto a complementação da temática quanto os distintos instrumentos avaliativos propostos, apesar de partirem do entendimento das bases latinas, visavam, com efeito, à compreensão da língua portuguesa. Na verdade, a língua latina recebeu um tratamento associado a comparações e contrastes com o português, já que "o convívio com as semelhanças e as diferenças que se notam no estudo e análise comparativa de idiomas diferentes aguça o espírito e amplia os horizontes da inteligência" (BECHARA, 2012, p. 7).

Nesse ponto, nota-se que houve a intenção de dar um caráter de instrumentalidade a uma disciplina componente da dimensão dos saberes específicos em virtude da concepção de que o ensino de língua latina, em uma licenciatura em Letras que não vise à habilitação no idioma clássico, deve permitir ao aluno a ampliação de seu conhecimento na língua materna. Obviamente, não se trata de alijar o discente do conhecimento das bases clássicas, mas fazer delas um instrumento para o entendimento de seu próprio idioma, já que, é bom lembrar, a licenciatura em Letras do IFF forma especialistas em língua e literatura com vistas à atuação nos ensinos fundamental e médio.

É relevante ressaltar que, para o desenvolvimento do Método 2, além da bibliografia já constante na ementa de Latim 2, foram trabalhados os seguintes autores: Almeida (1992), Cardoso (2003) e Ribeiro e Simonetti (2014). Embora a bibliografia registrada na ementa contemple autores relevantes para a seara das letras clássicas, a inclusão dos autores citados tem o objetivo de ampliar as possibilidades de pesquisa dos alunos, permitindo o acesso a diferentes modos de tratamento de um mesmo assunto. De mais a mais, como o Método 2 trabalha com textos originais, evitando apostilas compilatórias de conteúdo, isso proporciona ao discente, a partir da leitura de capítulos selecionados das obras, construir seu

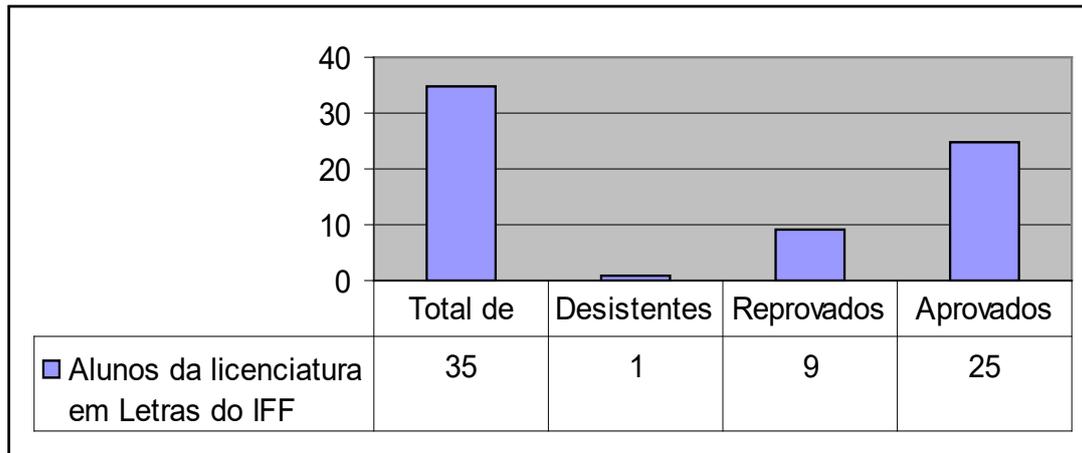
próprio conhecimento com a ajuda do professor, diferentemente do que ocorreria se o aluno estivesse exposto apenas a apostilas que trazem o conteúdo enviesado pelas interpretações do próprio professor.

A rigor, o Latim, assim como as línguas estrangeiras modernas, pode ser utilizado com vários objetivos, inclusive conhecimento de uma cultura e entendimento das bases de outras línguas, em especial as românicas (LEITE, 2016; AMARANTE, 2015). Ocorre que, em cursos não específicos, como o é a licenciatura ofertada pelo IFF, parece ser mais proveitoso aproveitar a instrumentalidade que a língua latina pode oferecer, por se tratar da língua-mãe das línguas românicas. Ainda que seja a modalidade vulgar a que deu origem aos idiomas neolatinos (NUNES, 1969; WILLIAMS, 1986), o estudo comparativo do latim clássico, aliado ao entendimento de como se comportava a modalidade vulgar, pode em muito contribuir para a formação de um profissional com bases histórico-gramaticais mais sólidas. Nesse sentido é que se pode comparar o resultado obtido pela turma de Latim 2 a que se refere este relato de experiência docente (inicialmente exposta ao Método 1, que não pôde ser minuciosamente explicitado, mas decerto era distinto da proposta aplicada por meio do Método 2) com as demais turmas de Latim 2 que, desde o Latim 1, estiveram expostas ao Método 2.

#### **4. Discussão e interpretação dos resultados da turma submetida a dois métodos de ensino**

Em relação à turma que experimentou os dois métodos de abordagem da língua latina, isto é, o Método 1, quando cursou Latim 1, e o Método 2, quando cursou Latim 2, o resultado discente nesta disciplina foi apenas regular, afastando-se da pretensão do Método 2. Passadas as fases de recuperação nas avaliações, o resultado final pode ser assim representado pelo Gráfico 2:

Gráfico 2 – Resultado final do semestre 2015.2 - experiência de duplo método.



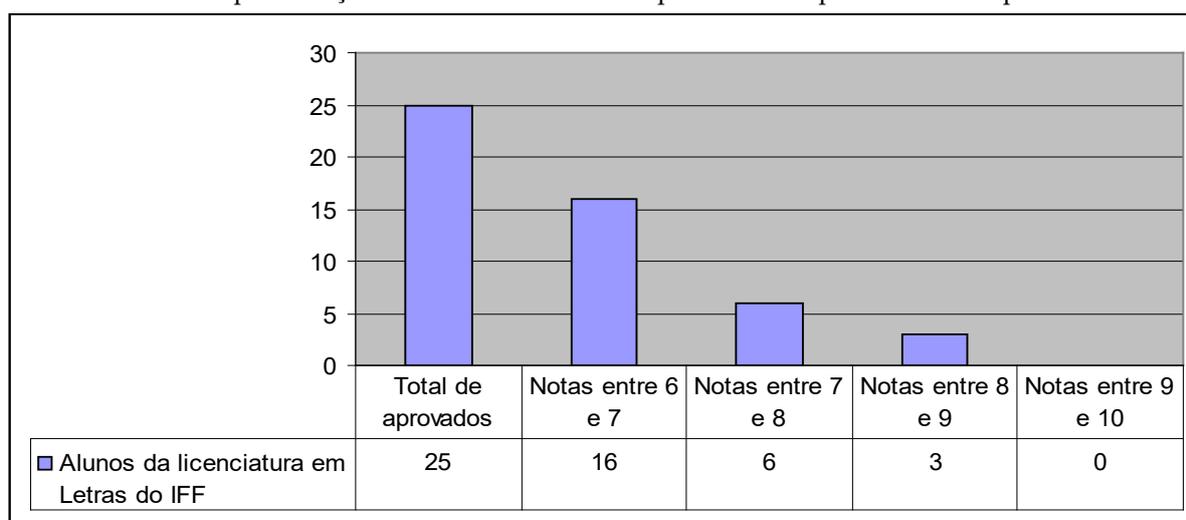
Fonte: dados da pesquisa.

Trazendo à linearidade os dados contidos no Gráfico 2, percebe-se que, do total de 35 alunos que cursaram a disciplina, houve apenas um desistente<sup>1</sup> que experimentou tanto o Método 1 quanto o 2, o que representa 2,9% de evasão da disciplina de Latim 2. Dos 34 discentes que cursaram a disciplina até a sua integralização, nota-se que pouco mais de 25% em relação ao total, isto é, 9 alunos, não obteve nota igual ou superior a 6, ficando reprovados<sup>2</sup> e sujeitos à repetição da matéria. Por outro lado, o índice de aprovação, apesar da transição de método de tratamento dos conteúdos de Latim 2, foi pouco superior a 70%, ou seja, 25 alunos. Esse índice, todavia, apresenta uma discrepância em relação aos conceitos dos alunos, como se pode vislumbrar a partir do Gráfico 3:

<sup>1</sup> Para efeitos deste trabalho, consideram-se desistentes tanto os alunos que não realizaram nenhuma avaliação no semestre quanto os que realizaram apenas a avaliação 1, não completando o ciclo avaliativo semestral.

<sup>2</sup> Considerando que o aluno deve auferir nota igual ou superior a 6 para que seja aprovado nas disciplinas da licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense, consideram-se reprovados aqueles que obtiveram nota igual ou inferior a 5,9.

Gráfico 3 – Representação conceitual dos alunos aprovados - experiência de duplo método.



Fonte: dados da pesquisa.

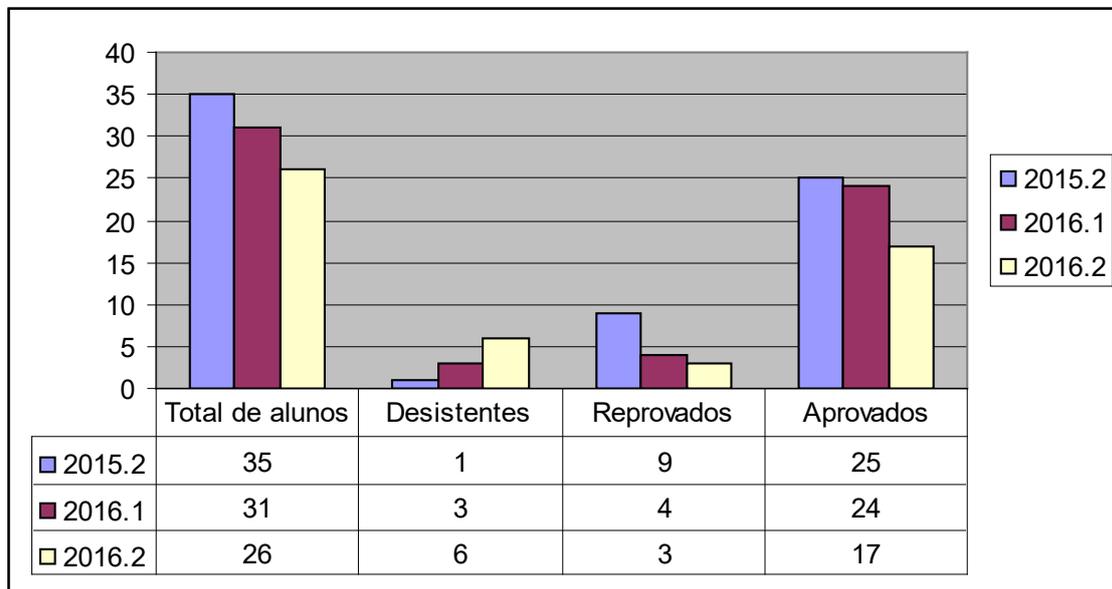
O Gráfico 2 é bastante representativo ao demonstrar que, de um total de 25 alunos aprovados, 16 deles auferiram nota entre 6 e 7, considerando que 6 é a nota mínima para aprovação em todas as disciplinas da licenciatura em Letras do IFF. Em valores percentuais, isso representa 64% das notas de todos os alunos aprovados, demonstrando que a maioria deles apenas obteve nota suficiente para aprovação. Percebe-se, no Gráfico, que os conceitos dos alunos da disciplina de Latim 2 é inversamente proporcional à quantidade discente, ou seja, quanto maior é a nota, menor é a quantidade de alunos. Prova disso é que apenas 6 alunos obtiveram nota entre 7 e 8, um percentual de 24% do total de aprovados, isto é, menos de 1/4 do total de aprovados. No mais, apenas 3 alunos (12% do total) obtiveram notas entre 8 e 9. Nenhum aluno auferiu maior do que 9 na média final do semestre em Latim 2.

## 5. Discussão e interpretação dos resultados das turmas submetidas apenas ao Método 2 de ensino

A partir do primeiro semestre de 2016, as novas turmas de Latim 2 já haviam experimentado o Método 2 em Latim 1, não havendo, portanto, uma ruptura de métodos tal como correu com a turma 2015.2. Foram selecionadas para esta parte do

artigo todas as turmas de Latim 2 que foram submetidas ao Método e que tenham concluído o semestre letivo. Nesse caso, foi desprezada a turma cujo semestre está em andamento, ou seja, 2017.1. Trata-se das turmas de Latim 2 que finalizaram a disciplina em 2016.1 e 2016.2, a partir das quais, em comparação com a turma de 2015.2, é possível avaliar o resultado da aplicação do Método 2, considerando que este também foi aplicado em Latim 1. Eis o Gráfico 4, comparando as situações dos alunos nas turmas de 2015.2, 2016.1 e 2016.2:

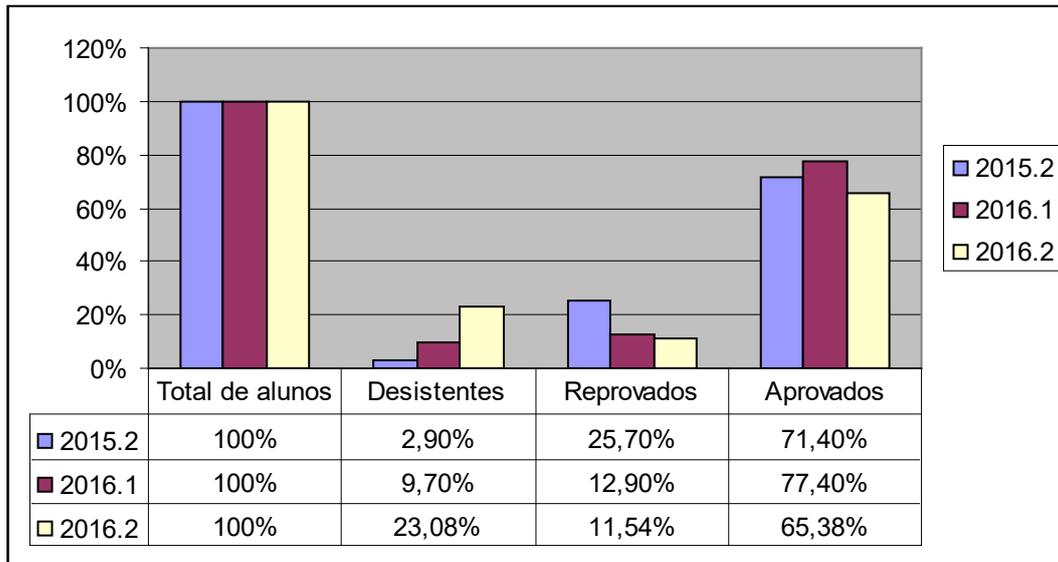
Gráfico 4 – Resultado final do semestre 2016.1 - experiência de método único.



Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 4 compara em valores absolutos a quantidade de alunos desistentes, reprovados e aprovados em três semestres letivos já concluídos, quais sejam 2015.1, 2016.1 e 2016.2. Todos os elementos analisados sofreram variação, motivo pelo qual, diante de uma amostra heterogênea, não é possível comparar valores absolutos, sob pena de que os resultados não condigam com a realidade da comparação, que, nesse caso, deve se dar em valores percentuais, a fim de que se atinja um grau de fidedignidade de proporções. Assim, transpostos em percentagem, tem-se uma equivalência entre o Gráfico 4 e o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Comparativo percentual entre semestres - experiência de método único.



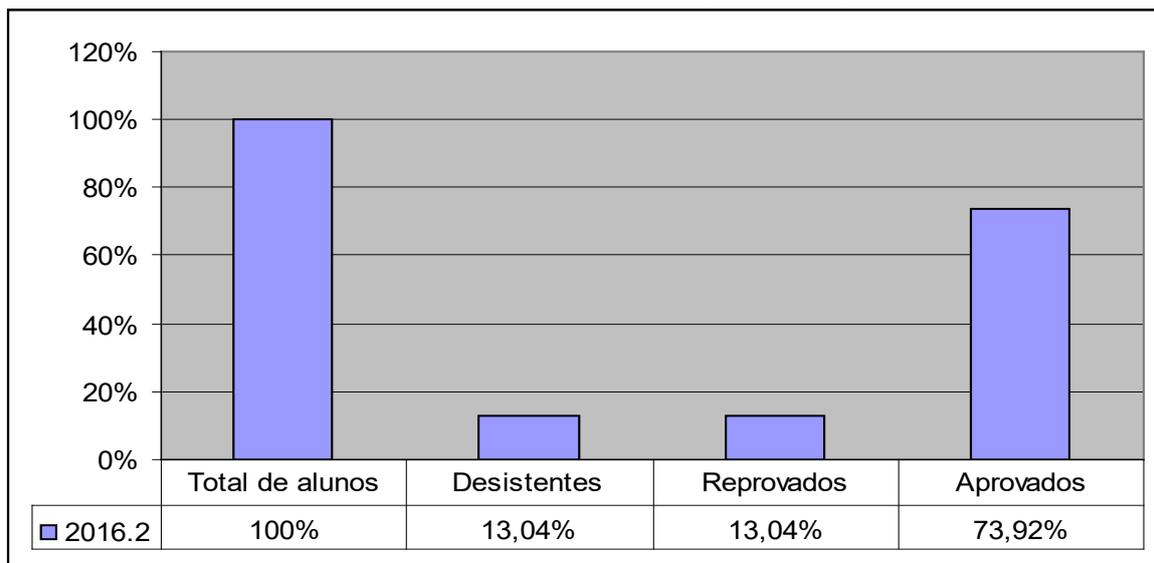
Fonte: dados da pesquisa.

Diante da comparação percentual apresentada no Gráfico 5 e tendo como parâmetro o total de alunos dos semestres 2015.2, 2016.1 e 2016.2, nota-se, a princípio, um gradativo crescimento do número de desistentes, chegando ao ponto de, em 2016.2, quase octuplicar o percentual de 2015.1, quando a turma de Latim 2 experimentou dois métodos de ensino. Ocorre que, verificando atentamente os diários escolares donde advieram as informações para a confecção dos gráficos, percebe-se que o único aluno desistente em 2015.2 também figura nos diários dos semestres seguintes. Questão idêntica ocorre com os três desistentes de 2016.1, os quais também estão matriculados em 2016.2, aumentando, pois, a suposta lista de desistentes, que, na verdade, abarca desistentes, repetentes e discentes inscritos na disciplina, ainda que não a cursem. Isso por si só "engrossa e mascara" a lista de desistentes quando, na prática, tanto os resultados em valores absolutos quanto os resultados em valores percentuais incluem alunos que não frequentam as disciplinas.

Quanto aos reprovados, o Gráfico 5 é bastante claro ao demonstrar que o percentual desses alunos diminuiu substancialmente à medida que os novos

alunos foram sendo inseridos no Método 2, o que ratifica um possível impacto causado pela mudança de método. Depreende-se aqui que a manutenção do método de ensino facilita a sequencialidade da transmissão da informação, evitando uma ruptura que cause no aluno estranhamento metodológico. Esse pensamento também encontra respaldo no percentual de aprovação dos alunos com o passar dos semestres. Como já foi apontado, os demais eixos foram afetados pela taxa de desistentes que, com efeito, engloba os alunos matriculados que não frequentam as aulas. Isso é especialmente relevante no semestre 2016.2, cujo diário repete três alunos desistentes de 2016.1, além de apontar novos desistentes na disciplina. Assim sendo, se os desistentes que se repetem em 2016.2 não constassem no diário de turma, a quantidade real de alunos que deixaram de cursar a disciplina seria de 3, o que modificaria o percentual delimitado no Gráfico 5, já que, em vez de um total de 26 alunos, a turma seria composta de fato por 23 alunos; o número de desistentes, por sua vez, cairia pela metade, ou seja, de 6 para 3, influenciando os demais índices. Vide:

Gráfico 6 – Percentual de 2016.2 com exclusão de alunos repetidos - experiência de método único.



Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode observar no Gráfico 6, quando são considerados realmente os alunos que desistiram da disciplina no semestre em curso, desprezando-se as repetições que ocorrem no diário por motivo de inscrição na matéria, mas sem frequência efetiva, o índice de aprovação se altera de 65,38% (Gráfico 5) para 73,92% (Gráfico 6), mantendo-se uma paridade com os semestres letivos anteriores. É importante considerar essa informação, já que a mudança percentual no índice de desistentes afeta os demais eixos, inclusive o dos reprovados.

## 6. Considerações finais

Considerando o relatado, este artigo pôde demonstrar o impacto causado nos conceitos semestrais dos alunos quando estes experimentaram dois métodos de ensino distintos em disciplinas sequenciais. No caso em tela, a turma de Latim 2, que foi objeto de análise e comparação, esteve sujeita ao Método 1 enquanto cursava a disciplina de Latim 1. Com a aposentadoria da professora que ministrava a matéria, a sequência foi assumida por outro docente que implementou método diverso do já experimentado anteriormente pela turma.

A mudança de método acabou por representar uma ruptura na sequencialidade da disciplina de Latim, que é composta por duas cadeiras: Latim 1 e Latim 2. Por terem sido submetidos a métodos de ensino distintos, os alunos que cursaram a matéria de Latim 2 em 2015.2 tiveram desempenho acadêmico inferior aos demais analisados, quais sejam 2016.1 e 2016.2. Como foi demonstrado em gráfico, o índice de reprovação foi maior na turma que experimentou os dois métodos do que nas demais, as quais cursaram as duas cadeiras de Latim com base na abordagem do mesmo método, o Método 2. Sinteticamente, tal forma de ensinar baseou-se na comparação entre o português e o latim, trabalhando essa disciplina de modo mais instrumentalizado do que previa a ementa do curso de licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense.

Situada na dimensão dos saberes específicos, a disciplina de Latim era tratada de forma não comparada, enfocando essencialmente os aspectos gramaticais e excepcionalmente os literários, conforme previsão na ementa do curso. Contudo, com implementação do Método 2, passou-se a ensinar a matéria não com um fim em si mesma, mas como forma de embasar os estudos de português. Dessa forma, as estruturas latinas passaram a ser comparadas com as portuguesas a fim de que os alunos tivessem claras quais habilidades deveriam ser desenvolvidas por meio do estudo instrumentalizado do latim, assim como quais bases precisariam ser apreendidas para uma melhor compreensão da língua portuguesa. Além do mais, o Método 2 passou a trabalhar com outras obras em sala de aula, para além das previstas nas ementas. A verificação da ruptura se deu a partir da observação dos conceitos dos alunos, ainda que se saiba que os instrumentos avaliativos nem sempre representam a real assimilação do conteúdo por parte dos discentes.

Assim, talvez a maior dificuldade a ser enfrentada tanto por alunos quanto por professores diante da mudança de método de ensino durante uma sequência de disciplinas seja a adaptação à nova proposta. Não se trata aqui, obviamente, de classificar um método de ensino como melhor do que outro, mas de entender que apenas um semestre letivo nem sempre é suficiente para a adaptação à nova forma de ensinar. Como foi representado percentualmente nos gráficos, os valores divergem em relação aos conceitos atribuídos a alunos submetidos ao mesmo método quando comparados a discentes que experimentaram dois métodos diferenciados. Isso pode ser um forte indício de que, talvez, seja necessário um período de ajustamento da nova forma de ensinar, evitando, pois, uma descontinuidade não programada na forma de abordar a disciplina.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Latina**: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

AMARANTE, J. **Latinitas**: leitura de textos em língua latina. Fábulas mitológicas, esópicas, epigramas, epístolas. Salvador: EDUFBA, 2015.

BAYET, J. **Litterature latine**. Paris: Libr. Armand Colin, 1934.

BECHARA, E. Prefácio. In: SILVA, A. C. da. **Ars latina**: curso prático de língua latina. Ed. reform. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BONECQUE, H.; MONET, D. **Roma e os romanos**. São Paulo: EDUSP, 1976.

CARDOSO, Z. de A. **Iniciação ao Latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FARIA, E. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FERREIRA, A. G. **Dicionário de Latim-Português**. Porto: Editora Porto, 1983.

GARCIA, J. M. **Introdução à teoria e prática do Latim**. Brasília: EDUNB, 1993.

GRIMAL, P. **A civilização romana**. Paris/Lisboa: Ed. 70, 1984.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Disponível em: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras>. Acesso em: 23 de jun. de 2017.

LEITE, L. R. **Latine loqui**: curso básico de latim. Vitória: EDUFES, 2016.

MARQUES JÚNIOR, M. Ainda se ensina latim? In: AMARANTE, J. **Latinitas**: leitura de textos em língua latina. Fábulas mitológicas, esópicas, epigramas, epístolas. Salvador: EDUFBA, 2015.

NUNES, J. J. **Compêndio de Gramática Histórica do Português**: fonética e morfologia. 7. ed. Lisboa: Livraria Editora Clássica, 1969.

RIBEIRO, M. L. M.; SIMONETTI, F. **Gramática Latina** - Volume I - morfologia e sintaxe. Icará: LL Divulgação, 2014.

SARAIVA, F. R. **Dicionário latino português**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SILVA, A. C. da; MONTAGNER, A. C. Introdução. In: SILVA, A. C. da. **Ars latina: curso prático de língua latina**. Ed. reform. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WILLIAMS, E. B. **Do Latim ao Português: fonologia e morfologia históricas da Língua Portuguesa**. 4, ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

Artigo recebido em: 08.11.2017

Artigo aprovado em: 10.05.2018



# A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino de pontuação

## The syntax-prosody interplay in double comma usage: statements on punctuation teaching

*Geovana Soncin\**  
*Aline Rodrigues\*\**

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é identificar e descrever, por meio da interface entre sintaxe e prosódia, flutuações entre usos de vírgulas em esquema duplo em textos produzidos por alunos de 8º e 9º anos, etapa final do Ensino Fundamental brasileiro. Na análise, são feitas aproximações entre aspectos sintáticos e prosódicos que caracterizam esses usos e, a partir delas, fazemos considerações a respeito do ensino da pontuação, particularmente do emprego de vírgulas. Os resultados apontam, por um lado, um comportamento diferente de emprego de vírgulas em estruturas explicativas e estruturas adverbiais; por outro lado, eles apontam que determinadas estruturas sintáticas envolvidas no uso de vírgula em esquema duplo estão em relação estreita com determinados fatores prosódicos do Português Brasileiro, tais como a extensão de frases entoacionais e o acento mais proeminente desse constituinte prosódico. Considerando os resultados obtidos, argumentamos a favor da dimensão prosódica como parte integrante do processo de escrita, o que corrobora a

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to identify and to describe, considering the interface between syntax and prosody, oscillations of double commas usage found in texts written by students from the eighth and ninth grades, the last grades of Brazilian Junior High School. In the analysis, we investigate possible relations between syntactic and prosodic boundaries and, from them, we discuss some teaching practices used on classes of punctuation, specifically on comma usage classes. According to the results, on the one hand, there is a difference among the ways how students use commas in explanatory and adverbials structures. On the other hand, the results show that some syntactic structures involved in double comma usage are related to a prosodic organization of Brazilian Portuguese, such as the extension of intonational phrases and the more prominent accent of this prosodic constituent. Considering the results, we argue that prosody plays a role in writing process, which corroborates the notions of constitutive heterogeneity of writing and

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); pesquisadora UNESP, São José do Rio Preto. [geovanasoncin@gmail.com](mailto:geovanasoncin@gmail.com)

\*\* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto. [alinerodrigues@hotmail.com](mailto:alinerodrigues@hotmail.com)

concepção da constituição da escrita como heterogênea, bem como a concepção de multidimensionalidade dos sinais de pontuação.

multidimensional nature of punctuation marks.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Escrita. Pontuação. Sintaxe. Prosódia.

**KEYWORDS:** Literacy. Writing. Punctuation. Syntax. Prosody.

## 1. Introdução

O presente trabalho centra-se na descrição linguística de aspectos sintáticos e prosódicos envolvidos no emprego de vírgulas em textos de alunos do Ensino Fundamental brasileiro. Estudos realizados com dados de pontuação em textos de escreventes brasileiros em diferentes etapas de educação formal no Brasil (ver, a propósito: CORRÊA, 1994; CHACON, 1997, 1998, 2003; ESVAEL, 2005; SILVA E MORAIS, 2007; SILVA, 2010; ARAÚJO-CHIUCHI, 2012; SONCIN, 2013, 2014; SONCIN; TENANI, 2015, 2017), embora não sejam numerosos, têm feito apontamentos para uma mesma direção: a flutuação nos usos dos sinais de pontuação evidencia a complexidade linguística envolvida no ato de pontuar, complexidade essa geralmente não discutida e tematizada de modo produtor no ensino da pontuação, uma vez que ele é orientado privilegiadamente por uma matriz normativa.

Corrêa (1994), por exemplo, na análise de textos de vestibulandos (portanto, de alunos que já concluíram a educação básica brasileira), detecta o uso da vírgula como sendo o sinal de pontuação mais problemático para os escreventes. Partindo dessa observação, o autor aponta que parte desse “problema” se deve à crença de que a pontuação tem a função de dividir ou segmentar o texto escrito e, assim, pouco se considera que a pontuação, ao mesmo tempo em que divide, une, relaciona e congrega partes de um texto na busca pela construção de sentidos.

Por sua vez, trabalhos como Chacon (2003), Esvael (2005), Silva e Morais (2007), Silva (2010) e Soncin (2013), com base em amostras de diferentes etapas de escolarização, demonstram, por meio de suas análises, o quanto o uso dos sinais de

pontuação atende a aspectos textuais e enunciativos envolvidos no processo de escrita, aspectos esses que envolvem questões relativas a gêneros textuais/discursivos, à relação dialógica entre escrevente e leitor, à relação entre o texto produzido e as instruções dadas em sala de aula com base em uma proposta temática de produção textual. Há ainda os trabalhos de Chacon (1997), Araújo-Chiuchi (2012), Soncin (2014) e Soncin e Tenani (2015; 2017), que discutem a faceta prosódica dos sinais de pontuação e o quanto essa constituição prosódica – marca de um processo histórico de constituição dos sinais de pontuação – interage com as demais dimensões linguísticas no ato de pontuar.

Esses trabalhos, em conjunto, ao enfatizarem a multidimensionalidade dos sinais de pontuação, distanciam-se, conseqüentemente, de uma abordagem fundada na normatividade sintática. Nesse contexto teórico-analítico sobre a pontuação, o presente artigo se soma aos trabalhos anteriormente mencionados para descrever, alicerçado em um conjunto específico de dados, a relação de interface entre aspectos sintáticos e prosódicos da pontuação. Particularmente, são analisados usos de vírgula em esquema duplo em textos de alunos das últimas séries do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado de São Paulo. Ao apresentarmos a descrição sintática e prosódica desses usos, procuramos indicar tendências observadas por meio das regularidades dos dados a fim de fazer apontamentos sobre o ensino da pontuação.

Caracterizam-se como usos de vírgula em esquema duplo todos os casos em que, segundo a convenção gramatical, a vírgula deve ser empregada em duas posições: antes e depois de determinadas estruturas sintáticas, como a expressão destacada em “*Maria, minha irmã mais velha, graduou-se em Psicologia*”. Segundo Dahlet (2006), o chamado uso de vírgula em esquema duplo delimita uma sequência de estruturas sintaticamente hierarquizadas, também conhecidas como estruturas desligadas, as quais têm como principal característica a mobilidade, uma vez que essas estruturas

não têm posição fixa na sentença por não fazer parte da estrutura argumental ou por estar fora de sua posição canônica.

Com base na elucidação da autora, entendemos que a vírgula utilizada nas duas posições sinaliza, na superfície textual, os processos de alteração de ordem de sentenças ou de inserção de novas estruturas numa dada sequência linguística, processos esses que acontecem não de maneira gratuita, mas por exigências textuais e/ou enunciativas do texto que se produz. Desse modo, salientamos que o privilégio dado à sintaxe e à prosódia na análise de dados do presente texto é um recorte metodológico, uma vez que consideramos a pontuação como dotada por uma multidimensionalidade, como propõe Chacon (1998). Assim, embora tratemos de sintaxe e prosódia – em interface uma com a outra – na análise de dados, concebemos que a pontuação é também constituída pelas dimensões textual e enunciativa e que, portanto, as estruturas mobilizadas prescindem de instanciações textuais e enunciativas.

A fim de desenvolver essa proposta analítica, organizamos o presente artigo em três partes. Na primeira, elencamos os principais conceitos teóricos norteadores deste trabalho e a perspectiva que assumimos para o tratamento da pontuação. Na segunda, por sua vez, descrevemos o material de análise e detalhamos os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira, por fim, apresentamos os resultados em dois momentos: num primeiro, são apresentadas e discutidas as regularidades sintáticas observadas; num segundo momento, são apresentadas as regularidades prosódicas, o modo como efetuamos essa análise e, por fim, os aspectos prosódicos são relacionados com os aspectos sintáticos anteriormente descritos.

Com o presente artigo, acreditamos contribuir não apenas com o campo dos estudos linguísticos sobre pontuação como também com o campo aplicado voltado ao ensino de Língua Portuguesa por meio dos apontamentos que fazemos sobre o ensino da pontuação.

## **2. Pressupostos teóricos: uma perspectiva heterogênea e multidimensional para o tratamento da pontuação**

Trabalhos que já versaram sobre a escrita, sobre a pontuação e sobre a relação entre fala e escrita, oralidade e letramento constituíram diretrizes teóricas para o desenvolvimento do presente artigo.

Junto a Corrêa (2004), assumimos, neste trabalho, a escrita como modo de enunciação e, portanto, como uma das maneiras possíveis de usar a língua para a produção de enunciados. Entendida como tal, a escrita é um espaço enunciativo no qual o sujeito se manifesta e, junto com ele, manifestam-se variadas práticas sociais que caracterizam sua história como sujeito na linguagem, sejam elas orais/faladas ou letradas/escritas. Essa manifestação ocorre na materialidade escrita por meio de marcas que denunciam o trânsito do escrevente pelas diferentes práticas de linguagem, as quais são índices da natureza heterogênea e processual da escrita. Desse modo, com Corrêa (2004), entendemos que, durante o processo enunciativo da escrita, o sujeito escrevente constrói imagens sobre o ato de escrever e toma como ponto de referência sua própria história enquanto sujeito da linguagem, que se traduz como sua inserção em diversas práticas de linguagens, inclusive as orais, mas não somente elas.

Nessa perspectiva, do ponto de vista da heterogeneidade e do processo enunciativo, a escrita se define como o encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito. Com base na proposta de Corrêa (2004), ao utilizarmos as barras nessa terminologia, procuramos marcar a indissociabilidade entre fato linguístico (falado ou escrito) e prática social (oral ou letrada). Ou seja, assumimos, com o autor, que todo fato linguístico, tanto falado quanto escrito, está inserido em práticas sociais orais ou letradas e, portanto, não há uma dissociação entre fato linguístico e prática social, mas, sim, uma relação de constituição mútua. Nessa perspectiva, não haveria uma modalidade linguística – fala ou escrita – que seria anterior a uma realidade e uma demanda social. Por isso, descartamos a suposta ideia de pureza da escrita, a qual conceberia a escrita como um código imutável e autônomo que se sobreporia aos usos

por seus falantes/escreventes. Ao contrário, entendemos que todo uso da escrita é realizado por um sujeito inserido *em* e constituído *por* linguagem nas diferentes práticas sociais. Desse modo, a escrita carrega em si as relações que esse sujeito estabelece entre os fatos linguísticos e as práticas sociais, ou seja, entre oral/falado e letrado/escrito. Sob essa perspectiva, interpretamos que as vírgulas encontradas nos textos são marcas do processo heterogêneo de constituição da escrita, definidas em função da relação indissociável entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constitui o sujeito que escreve.

Associada a essa perspectiva heterogênea e processual da escrita, no que diz respeito aos sinais de pontuação, assumimos a proposta teórica de Chacon (1998), que valoriza a ideia de que os sinais de pontuação atribuem à escrita um ritmo próprio, o qual é constituído pela relação entre unidades que delimitam diversas dimensões da linguagem simultaneamente. Assim, o ritmo da escrita se define em função da inter-relação entre unidades linguísticas que podem ser reconhecidas dos pontos de vista prosódico, textual, sintático e enunciativo. Cabe aos sinais de pontuação, então, marcar na escrita a delimitação e o movimento de agregação que se faz entre essas unidades, construindo, portanto, um todo textual constituído de unidades multidimensionais. Nesse sentido, entendemos, neste trabalho, que o uso da vírgula correlaciona as dimensões prosódica, textual, sintática e enunciativa.

Dentre essas dimensões, como procuramos apresentar na introdução, a dimensão prosódica, correlacionada à dimensão sintática, é tematizada no presente artigo. Desse modo, no que diz respeito ao modo como a prosódia se relaciona com o emprego de vírgulas, entendemos que os usos de vírgula são marcas de um processo prosódico-enunciativo na constituição dos enunciados escritos e que se mostram na superfície material verbal escrita. Para tanto, baseamo-nos em proposta teórica apresentada em trabalho anterior (SONCIN, 2014), que se dedicou a discutir a complexidade linguístico-discursiva do emprego de vírgula no Português Brasileiro.

Segundo tal proposta, a vírgula “delimita unidades prosódicas que compõem significativa e formalmente a escrita” (SONCIN, 2014, p. 150). Assim, a organização prosódica de uma língua (do português no caso em questão) é considerada parte constitutiva de qualquer produção linguística, não se restringindo apenas à fala. De acordo com essa perspectiva, diferentemente de uma visão clássica que costuma salientar a atuação da prosódia em dados de fala, compreende-se que aspectos prosódicos também atuam no modo de enunciação escrito e que o uso de vírgulas é uma das marcas que evidenciam a constituição prosódica subjacente à escrita. Na relação que estabelece com as vírgulas – não necessariamente de espelhamento, vale ressaltar –, a prosódia desempenha papel na produção de sentidos dos enunciados escritos, não sendo um aspecto acessório, tendo em vista que, por meio do reconhecimento da base prosódica, é possível “atender ou quebrar expectativas, suprir as necessidades de ênfase, organizar o discurso em tópicos e comentários, indicar a continuidade, a suspensão ou o encerramento do dizer [...]” (SONCIN, 2014, p. 32). Tem-se, pois, que, por meio da análise da relação entre prosódia e pontuação, conforme defende o referido trabalho, compreendem-se muitas das flutuações observadas em textos de estudantes, permitindo verificar não apenas a complexidade linguística envolvida nesses usos como também a atuação da pontuação na produção de sentidos nos enunciados escritos em contexto escolar.

Feita a apresentação da perspectiva por intermédio da qual concebemos a pontuação e os usos de vírgula, damos mais detalhes sobre o que chamamos aqui de uso de vírgula em esquema duplo. A nomenclatura e a divisão do emprego de vírgula em *uso de vírgula em esquema simples* e *uso de vírgula em esquema duplo* é feita em Dahlet (2006). A autora define o uso de vírgula em esquema duplo a partir do conceito de hierarquização. De acordo com Dahlet (2006), as vírgulas em esquema duplo exercem função de hierarquização, pois colocam em espera (em *stand by*) um ou vários elementos em razão do não fechamento do sentido (cf. DAHLET, 2006, p. 152). Essas

estruturas hierarquizadas podem apresentar nomes distintos de acordo com a nomenclatura sintática, porém, em relação ao seu funcionamento, as estruturas delimitadas por vírgula em esquema duplo envolvem estruturas de dois tipos: a anteposição e a estrutura desligada. Segundo a autora, ambas têm em comum a característica de adiar a completude sintático-semântica. Por oposição, o uso de vírgula em esquema simples exerce função de segmentação, pois delimita elementos de função equivalente e, portanto, envolve estruturas de tipos diferentes daqueles mobilizados pelo esquema duplo.

Como afirmamos na introdução do presente artigo, centramos nossa análise no uso de vírgulas em esquema duplo. Desse modo, na amostra analisada, os dados de vírgula levantados atendem à definição de esquema duplo apresentada por Dahlet (2006).

Feitas essas considerações, antes de passarmos à análise, na qual os conceitos aqui expostos são mobilizados, apresentamos os procedimentos metodológicos que nos permitiram levantar e organizar os dados de vírgula em esquema duplo nos textos de alunos do Ensino Fundamental. Vamos a eles.

### 3. Material e método

Os usos de vírgula em esquema duplo analisados foram levantados no conjunto de 100 textos escritos pertencentes à amostra longitudinal do *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*, organizado a partir do projeto de extensão universitária intitulado *Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual*, realizado em uma escola estadual localizada na cidade de São José do Rio Preto, na região noroeste do estado de São Paulo. O projeto de extensão mencionado foi realizado no período de 2008 a 2011 pela Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto.

O banco de dados conta com mais de cinco mil textos produzidos por alunos dos quatro anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º. Como critério

de seleção da amostra analisada, foram selecionados textos produzidos por alunos de 8º e 9º anos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades previsto para esses anos escolares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o ciclo final do Ensino Fundamental, segundo o referido documento, espera-se que os alunos desenvolvam meios para dominar a linguagem em sua modalidade escrita e que, para isso, tenham condições de empregar os sinais de pontuação em contextos de relações de coordenação e de subordinação por meio, majoritariamente, da produção de textos argumentativos. Considerando que, para o emprego de vírgula em esquema duplo, o conceito de hierarquização remonta a aspectos de subordinação, previstos para serem trabalhos nessa etapa escolar segundo a orientação do referido documento, fica justificada a seleção dos dois anos finais desse ciclo escolar como material de análise.

Para a seleção dos 100 textos, consideramos sujeitos que atenderam aos seguintes critérios: (i) que tivessem participado do projeto durante os quatro anos de realização, e (ii) que tivessem produzido as propostas de produção textual detalhadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Propostas temáticas por ano/série que constituíram o material de análise.

Ano	7ª série/8º ano		8ª série/9º ano	
Gênero	Relato de experiência	Carta argumentativa	Narrativa de ficção	Artigo de opinião
Proposta Temática	Envolvimento afetivo sem compromisso	Presentes de Natal	Aventura em terra distante	Proibição do fumo em locais públicos

Fonte: elaborado pelas autoras.

A fim de totalizar um conjunto de 100 textos baseados nas quatro propostas selecionadas, foram sorteados aleatoriamente 25 sujeitos de uma lista total formada pelos sujeitos que atenderam aos critérios estabelecidos. Dessa forma, a amostra analisada é formada por textos de 4 diferentes gêneros textuais/discursivos produzidos por 25 sujeitos nos anos de 2010 e 2011, nos respectivos 8º e 9º anos ( $4 \times 25 = 100$ ).

A fim de realizar o levantamento dos dados, tomamos como referência as normas apresentadas pela *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2011). A partir delas, foram identificadas as estruturas sintáticas que demandam o emprego de vírgula em esquema duplo do ponto de vista da convenção. Salientamos que a gramática selecionada serviu como referência para a identificação de estruturas que, segundo as normas, requerem o emprego de vírgulas em esquema duplo, mas não teve como função orientar a análise empreendida. Como ficará demonstrado na análise, partimos da organização oferecida por essas normas para discuti-las com base em funcionamentos linguísticos, especificamente de âmbito sintático e prosódico.

Considerando as normas elencadas por essa gramática, os usos de vírgula em esquema duplo encontrados na amostra foram organizados em quatro categorias, tendo em vista a flutuação que apresentavam em relação à orientação gramatical. Assim, considerando a presença ou a ausência da vírgula nas duas posições possíveis para seu emprego, chegamos a quatro categorias assim nomeadas: (i) **Presença-Presença**, quando se emprega vírgula nas duas posições previstas pela convenção; (ii) **Presença-Ausência**, quando se emprega vírgula apenas na primeira posição; (iii) **Ausência-Presença**, quando a vírgula é empregada apenas na segunda posição; (iv) **Ausência-Ausência**, quando não é empregada nenhuma das vírgulas previstas.

As ocorrências (1), (2), (3) e (4) exemplificam, respectivamente, as quatro categorias de uso (i), (ii), (iii) e (iv), consideradas neste trabalho (as expressões destacadas em itálico referem-se àquelas que, de acordo com a convenção, requerem uso de vírgula em esquema duplo):

(1) disse que era tio dela, *irmão de seu pai*, a reconheceu por uma foto de quando era piquena (Z11\_8C\_28F\_04\_16)

(2) Sosinha no quarto, *olhando umas fotos* encontrou uma carta (Z11\_8C\_28F\_04\_22)

(3) acolhida por Claudia, que *por conhecidencia*, dava aula de dança (Z11\_8C\_28F\_04\_43)

(4) para *no dia seguinte* ir conhecer os integrantes (Z11\_8C\_28F\_04\_19-20)

No que tange à forma de análise dos dados deste trabalho, foram realizados procedimentos quantitativos e qualitativos simultaneamente. A análise quantitativa permitiu sistematizar regularidades observadas e mostrar, por um lado, do ponto de vista sintático: (i) quais categorias de usos de vírgula em esquema duplo foram mais ou menos frequentes nos textos; (ii) quais estruturas sintáticas mobilizadas foram mais ou menos frequentes nos usos de vírgula em esquema duplo; por outro lado, do ponto de vista prosódico: (iii) em que medida, os constituintes prosódicos formados em contexto de uso de vírgula se relacionam com as estruturas sintáticas envolvidas, especialmente por meio da extensão desses constituintes. A análise qualitativa, por sua vez, possibilitou desenvolver interpretações acerca das tendências observadas, que relacionaram prosódia, estruturas sintáticas e emprego de vírgulas, corroborando a heterogeneidade e a multidimensionalidade envolvidas no emprego desse sinal de pontuação.

#### **4. Resultados**

Para fins de organização, apresentamos os resultados em duas partes. Na primeira (4.1), mostramos os principais resultados referentes à descrição das categorias de uso de vírgula em esquema duplo e às tendências sintáticas observadas quanto à convencionalidade desses usos. Na segunda (4.2), mostramos regularidades prosódicas encontradas nos usos de vírgula em esquema duplo e, atendendo ao principal objetivo deste trabalho, elencamos relações observadas entre as estruturas sintáticas mobilizadas e a organização prosódica dos enunciados.

##### **4.1. Vírgula em esquema duplo: categorias de uso e descrição sintática**

No conjunto de 100 textos que constituíram o *corpus*, foi analisado um total de 288 dados que envolveram ou envolveriam o emprego duplo de vírgulas. A Tabela 1, a seguir, apresenta quantitativamente os dados organizados em quatro

categorias, tendo em vista as possibilidades de emprego da vírgula nas duas posições que caracterizam o emprego de vírgula em esquema duplo, devido às estruturas sintáticas envolvidas. Conforme descrito anteriormente, são elas: (i) **presença-presença**; (ii) **presença-ausência**; (iii) **ausência-presença**; (iv) e **ausência-ausência**.

A Tabela 1 apresenta também a tendência de uso no que se refere à convencionalidade do emprego de vírgula em esquema duplo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Categorias e convencionalidade dos usos de vírgula em esquema duplo.

<b>Categoria</b>	<b>Percentual</b>	<b>Convencionalidade</b>	<b>Percentual</b>
Ausência – Ausência	175 (60,8 %)	Não-convencional	253 (87,8%)
Ausência – Presença	42 (14,5%)		
Presença – Ausência	36 (12,5%)		
Presença – Presença	35 (12,2 %)	Convencional	35 (12,2%)
<b>Total</b>	288 (100 %)	<b>Total</b>	288 (100%)

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por meio da Tabela 1, nota-se que, dentre as categorias de uso de vírgula em esquema duplo, a categoria Ausência-Ausência é a categoria mais frequente no conjunto da amostra analisada: corresponde a 60,8% dos dados, apresentando ampla margem de distância em relação às demais, que não obtiveram mais do que 15%. A partir desse resultado, observa-se na amostra analisada que, em geral, os alunos de 8º e 9º ano, último ciclo do Ensino Fundamental, tendem a não empregar vírgulas em estruturas que demandam seu uso duplo, o que pode indicar que os alunos do fim desse ciclo escolar não reconhecem a necessidade de pontuar com vírgulas estruturas sintáticas que se configuram no âmbito da hierarquização sintática, conforme a caracterização de Dahlet (2006). Em outras palavras, esse resultado indica que, de modo geral, estruturas hierarquizadas tendem a não ser assinaladas pela pontuação, o

que pode indicar o não reconhecimento de quebras sintáticas no eixo sintagmático e, conseqüentemente, da sua relevância semântica para a organização do texto em diferentes planos.

No que tange à convencionalidade, a Tabela 1 permite observar que, dentre as quatro categorias analisadas, apenas a categoria Presença-Presença é considerada convencional. Não obstante, essa é a categoria que apresentou o menor percentual de ocorrência. Como resultado, verifica-se que as estruturas sintáticas que exigem o emprego de vírgula em esquema duplo favorecem mais usos não-convencionais do que usos convencionais nos textos dessa etapa escolar, haja vista a soma dos percentuais das três categorias não-convencionais (87,8%) em contraste com o percentual da única categoria considerada convencional (12,2%). Dessa relação, conclui-se que, no que tange ao emprego de vírgula em esquema duplo, com base na amostra analisada, os alunos que encerram o Ensino Fundamental tendem a não atender à convenção.

Interessantemente, esse resultado se contrapõe aos resultados referentes aos usos de vírgula em esquema simples, isto é, os casos em que a convenção prevê o uso da vírgula em apenas uma posição em função das estruturas sintáticas envolvidas: estruturas com função sintática equivalente. Segundo Soncin (2010), os usos de vírgula em esquema simples são privilegiadamente convencionais para etapa escolar semelhante (9º ano): 61,1% de uso convencional em contraposição a 38,9% de uso não-convencional. O mesmo resultado foi observado por Borges (2016) na análise do emprego de vírgula em amostra longitudinal nos quatro anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º ano): no caso da vírgula em esquema simples, os usos convencionais são privilegiadamente mais frequentes em relação aos não-convencionais (considerando a soma das séries, a relação é igual a 81,5% para os usos convencionais e 18,5% para os usos não-convencionais).

Em relação a essa diferença observada entre a convencionalidade dos usos de vírgula em esquema simples e a dos usos de vírgula em esquema duplo, faz-se necessário enfatizar suas diferenças e, por consequência, a complexidade que singulariza o uso de vírgula em esquema duplo. Os usos de vírgula em esquema duplo e os usos em esquema simples não se diferem apenas pela estrutura e pela(s) posição(ões) em que a vírgula é empregada, pois também há diferenças na função exercida pelas vírgulas no contexto das estruturas sintáticas envolvidas. Como apresentado anteriormente, segundo Dahlet (2006), as vírgulas em esquema duplo exercem função de hierarquização, enquanto as vírgulas em esquema simples, por sua vez, exercem função de segmentação.

Do ponto de vista da descrição sintática, a diferença entre as vírgulas em esquema duplo e as vírgulas em esquema simples pode ser caracterizada pela diferença entre coordenação e subordinação de termos no interior de uma sentença ou na própria relação entre sentenças, ao que seria chamado, do ponto de vista da sintaxe descritiva, de parataxe e hipotaxe. A Tabela 1, portanto, permite fazer duas interpretações importantes sobre o emprego de vírgula na conclusão do Ensino Fundamental: (i) o alto percentual da categoria Ausência-Ausência mostra uma tendência a não reconhecer as estruturas que demandam o emprego da vírgula em esquema duplo; (ii) o maior percentual de usos não-convencionais para os casos de vírgula em esquema duplo, em contraste com os casos de vírgula em esquema simples, evidencia a relação “problemática” que os escreventes estabelecem com a função de hierarquização ou de subordinação que caracteriza o emprego de vírgula em esquema duplo. Antes de aprofundarmos uma discussão com base nesses dois apontamentos, vejamos o que os dados mostram quando são consideradas as quatro categorias de uso de vírgula em função do tipo de estrutura sintática. Essa relação é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Percentuais de emprego de vírgula em diferentes estruturas sintáticas.

Estrutura sintática	Percentual Geral	Percentual por categoria			
		AA	AP	PA	PP
Oração adverbial deslocada	116 (40,3%)	60%	17,4%	12,1%	10,5%
Adjunto adverbial deslocado	89 (31%)	70,8%	11,2%	15,8%	2,2%
Aposto ou elemento explicativo	19 (6,6%)	36,8%	0%	5,3%	57,9%
Elemento extraoracional	18 (6,2%)	75%	12,6%	6,2%	6,2%
Conjunção intercalada	15 (5,2%)	89%	11%	0%	0%
Vocativo	13 (4,5%)	46,2%	30,7%	23,1%	0%
Oração adjetiva explicativa	12 (4,2%)	41,7%	25%	0%	33,3%
Oração intercalada	6 (2%)	0%	16,6%	0%	83,4%
<b>Total de ocorrências</b>	<b>288 (100%)</b>	<b>175</b>	<b>42</b>	<b>36</b>	<b>35</b>

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na Tabela 2, a coluna destinada ao percentual geral permite verificar que, na amostra analisada, dentre as estruturas sintáticas que envolvem o emprego de vírgula em esquema duplo, as estruturas mais frequentes encontradas foram estruturas que envolvem elementos adverbiais, sejam eles orações (40,3%), sejam adjuntos (31%). Ambas somaram 205 ocorrências, o que corresponde a 71,3% (40,3% + 31%) do conjunto geral dos dados.

Ainda na Tabela 2, a leitura das colunas destinadas ao percentual de ocorrências por categoria de emprego de vírgula permite observar algumas tendências sobre a relação entre essas categorias e a estrutura sintática, embora a flutuação entre elas predomine para as diferentes estruturas sintáticas.

A primeira tendência observada diz respeito à predominância de Ausência-Ausência tanto para as orações adverbiais deslocadas (60%) quanto para os adjuntos adverbiais deslocados (70,8%). Soma-se a esse resultado o fato de que essas estruturas sintáticas são aquelas mais frequentes no *corpus* (116 + 89 = 205/288 – 71,3% do total). Tem-se, portanto, que as recorrentes estruturas adverbiais deslocadas tendem a não ser sinalizadas por nenhuma das vírgulas do esquema duplo nos textos de alunos que encerram o Ensino Fundamental, como mostram os exemplos (5) e (6).

- (5) Então *se as pessoas não tem o respeito* eu acho que a proibição deve ser rígida (Z11\_8B\_24F\_06\_20-21)  
(6) Ana *naquela mesma noite* comesou a gritar (Z11\_8C\_28F\_04\_35)

A segunda tendência observada diz respeito à ausência de vírgulas duplas no isolamento de elementos extraoracionais e de conjunções. Em ambas as estruturas sintáticas, houve também predominância de Ausência-Ausência, embora, em termos de recorrência no *corpus*, essas estruturas não sejam tão frequentes quanto as estruturas adverbiais. De todo modo, o alto percentual de Ausência-Ausência para os elementos extraoracionais (75%) e para as conjunções intercaladas (89%) mostra um comportamento similar de não serem sinalizadas por vírgula nos textos dos alunos que encerram o Ensino Fundamental. Os exemplos (7) e (8) mostram ocorrências de Ausência-Ausência nessas duas últimas estruturas descritas.

- (7) Mas *olha* se não der certo de comprar tudo bem, eu continuo com o meu velhinho mesmo (Z10\_7A\_33F\_06\_11)  
(8) Soube *então* que o presidente dessa cidadezinha distante tinha mania de medico (Z11\_8C\_52M\_04\_09)

Em direção contrária, no entanto, verifica-se o emprego de vírgulas em apostos e elementos explicativos. O percentual de 57,9% de emprego das duas vírgulas requeridas pela convenção (categoria Presença-Presença) indica que, em alguma medida, há o reconhecimento da hierarquização causada por estruturas explicativas e, conseqüentemente, da necessidade do emprego de vírgula em esquema duplo para sinalizar o desnivelamento que essa estrutura causa quando aparece no eixo sintagmático. Os exemplos (9) e (10) apresentam ocorrências de Presença-Presença em aposto e elemento explicativo, respectivamente.

- (9) Notou que era Hortiz, *o maior bandido da cidade*, que havia acabado de sair da masmorra (Z11\_8B\_62F\_04\_15-16)  
(10) disse que era tio dela, *irmão de seu pai*, a reconheceu por uma foto de quando era piquena (Z11\_8C\_28F\_04\_16)

Particularmente em relação a esse resultado, fazemos um parêntese para indicar uma observação relevante. Não seria equivocado atribuir a tendência de empregar vírgulas nos casos de aposto e estruturas explicativas à norma de emprego de vírgula em estruturas apositivas. Trata-se de uma das normas mais “estáveis” de emprego de vírgula, tendo em vista que a fluidez é uma característica da própria convenção que rege o emprego desse sinal de pontuação, tanto no que diz respeito aos tipos de estruturas em que a vírgula deve ser empregada quanto nas condições específicas de emprego (por exemplo, o fato de o emprego de vírgula ser facultativo ou obrigatório). O que procuramos sugerir é a ideia de que, apesar dessa instabilidade no interior das próprias normas, a orientação de emprego de vírgula no caso do aposto parece tender ao categórico, ou seja, não é uma regra com variações e não depende da posição da estrutura sintática em questão no interior da sentença, como é o caso dos adverbiais que recebem vírgulas apenas quando estão deslocados da posição canônica da sentença. É provável, justamente por essa questão, que a recomendação de vírgula em estruturas apositivas seja, em geral, tão enfatizada pelos professores em contexto escolar. Interpretamos, portanto, que o percentual de 57,9% da categoria Presença-Presença em casos de aposto e elementos explicativos indica que os alunos que encerram o Ensino Fundamental tendem a identificar os elementos apositivos como requerentes de vírgula em função: (i) do reconhecimento do que seja uma estrutura apositiva/explicativa e (ii) do discurso produzido em ambiente escolar sobre a recomendação de como empregar vírgulas nos casos de aposto.

Para além das estruturas apositivas, o caso das estruturas explicativas merece ainda destaque na leitura da Tabela 2. A presença de vírgula em orações adjetivas explicativas, ao menos em uma das posições, foi mais recorrente do que a ausência total de vírgulas. Para tanto, observamos na Tabela 2 que, embora o percentual da categoria Presença-Presença não tenha sido o maior para essa estrutura sintática (33,3%), a soma dele com o percentual da categoria Ausência-Presença (25%) totaliza

58,3% e supera o percentual da categoria Ausência-Ausência (45%). Desse modo, entre empregar a vírgula (de algum modo, uma apenas ou ambas) ou não empregar, tende-se a empregá-la. Ou seja, mesmo que o emprego não ocorra conforme as exigências da convenção, a presença da vírgula, embora com oscilação entre as categorias, é um índice de que, em geral, há o reconhecimento de sinalizar a hierarquização da estrutura explicativa. Assim, por outro viés, observamos também por meio das orações adjetivas explicativas o que chamamos atenção em relação ao aposto: os escreventes reconhecem que tais estruturas explicativas requerem o emprego da vírgula em esquema duplo para sinalizar na escrita alguma diferença no que tange à estruturação do enunciado.

Para fins de exemplificação, em (11) e (12) apresentam-se ocorrências de Presença-Presença e Ausência-Presença, respectivamente, em orações adjetivas explicativas.

(11) deixou por conta dele plantar e plantou batata, *que é na terra*, então o homem colheu a parte de cima (Z11\_8B\_39F\_04\_18-19)

(12) Com a lei antifumo *que foi estabelecida em 2009*, a qualidade de vida dos paulistanos melhorar (Z11\_8B\_62F\_06\_09)

Considerando, pois, os resultados do emprego de vírgula em esquema duplo pela comparação entre estruturas adverbiais e estruturas explicativas (os dois grupos mais recorrentes, juntos eles correspondem a 82,1% do *corpus*), interpretamos que, em termos qualitativos, as diferenças percentuais observadas entre as categorias de uso de vírgula para as estruturas que envolvem elementos adverbiais e elementos explicativos parecem indicar relações diferentes no que tange ao emprego da vírgula para os sujeitos escreventes que encerram o Ensino Fundamental. Os sujeitos, em geral, reconhecem as estruturas explicativas como estruturas que demandam o emprego de vírgula, enquanto o mesmo não ocorre com as estruturas adverbiais deslocadas. Esses resultados dão indícios de que, do ponto de vista sintático, o deslocamento de um elemento adverbial de sua posição canônica da sentença em Português é um tema a

ser melhor explorado no ensino de pontuação, pois o alto percentual de ausência total de vírgula nessas estruturas deslocadas mostra que não se reconhece a hierarquização nesses casos como ocorre mais facilmente nas estruturas explicativas, geralmente tematizadas pelos professores no contexto escolar como estruturas candidatas ao emprego de vírgula.

Nesse ponto do texto, fazemos uma menção ao quanto o ensino de pontuação continua baseado mais em regras do que no funcionamento linguístico das estruturas mobilizadas. A relação assimétrica observada em vírgulas empregadas em estruturas explicativas e estruturas adverbiais evidencia que não são discutidas ou problematizadas as estruturas pontuadas e o papel que a vírgula exerce nos enunciados, mas sim são reiteradas as regras, especialmente as categóricas, como no caso de aposto e de adjetivas explicativas. Ocorre, no entanto, como sabemos, que, além de a regra sem reflexão geralmente não surtir efeito, permanece certo desentendimento sobre o que seja pontuar, pois os usos não são problematizados em sua complexidade linguística. Além disso, nem todos os usos podem ser apreendidos unicamente pelas regras, como é o caso dos adverbiais, já que elas flutuam e não são categóricas. Entram em jogo questões de ordenamento, topicalidade, ênfase, entre outras, além dos sentidos mobilizados no texto que se produz.

Voltemos à descrição dos usos. Embora os principais resultados apresentados na Tabela 2 já tenham sido discutidos, fazemos mais duas observações: uma referente ao emprego de vírgula nas orações intercaladas e uma sobre o uso em vocativos, estruturas sobre as quais fazemos interpretações a respeito do emprego de vírgulas, mas, devido ao número restrito de dados, ficam à espera de uma investigação baseada em amostra mais representativa quantitativamente.

Os dados referentes à oração intercalada na Tabela 2 mostram que a categoria Presença-Presença foi preponderante nessa estrutura sintática (83,4%). Notamos uma particularidade em relação ao emprego de vírgulas nessa estrutura: a abrupta quebra

sintática e semântica proporcionada pela oração intercalada no enunciado pode funcionar como indício de que a oração inserida causa uma ruptura no eixo sintagmático a que pertence, favorecendo, assim, o emprego de vírgula. A ocorrência apresentada em (13) é um exemplo de oração intercalada em que a aparente não relação entre as partes é aqui interpretada como motivadora para o emprego de vírgulas em esquema duplo.

(13) Na madrugada do 2º dia, *converça vai converça vem*, acabaram ficando  
(Z11\_8A\_08F\_04\_07-08)

Por sua vez, o vocativo foi a estrutura sintática que apresentou uma distribuição equilibrada entre três categorias, fato que não permitiu interpretar se haveria tendência entre não pontuar ou pontuar com, ao menos, uma vírgula. Chamou atenção, no entanto, não terem sido encontradas ocorrências da categoria Presença-Presença na amostra analisada. A seguir (14), (15) e (16) são exemplos das três categorias de emprego de vírgula em esquema duplo em contexto de vocativo.

(14) e *mãe* quando você for comprar á minha guitarra não se esqueça não vai ser uma perca de tempo (Z10\_7C\_69F\_06\_06)

(15) nesse natal eu gostaria de ganhar meu computador por que sabe *mãe*, aquele notebook ja ta muito velhinho (Z10\_7A\_33F\_06\_05)

(16) e tudo de bom que ha no mundo, *mãe* te amo (Z10\_7A\_02M\_06\_20)

Feitas as considerações sobre a descrição sintática dos usos de vírgula em esquema duplo na amostra analisada, passamos na próxima seção a apresentar os aspectos prosódicos que os caracterizam. Na caracterização que fazemos, no entanto, retomamos continuamente as estruturas sintáticas e as categorias de uso aqui apresentadas de modo a mostrar como descrição sintática e prosódica estão em interface e constituem simultaneamente a pontuação.

## 4.2 Vírgula em esquema duplo: descrição prosódica

Para a descrição prosódica dos dados de vírgula em esquema duplo, assumimos, como referência para análise, proposições teóricas advindas do Modelo de Fonologia Prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986, 2007).

Segundo Nespor e Vogel (1986, 2007), a organização prosódica de uma língua se define em função de sete diferentes constituintes prosódicos, que se relacionam hierarquicamente. São eles, do menor para o maior: sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional e enunciado fonológico. Segundo esse modelo teórico, a formação de constituintes prosódicos prescinde da identificação de estruturas sintáticas, embora não exista isomorfia entre constituinte prosódico e constituinte sintático. Desse modo, o modelo de fonologia prosódica assegura a previsibilidade de constituintes prosódicos a partir da estrutura sintática de uma língua e estabelece critérios para tanto.

Dentre esses constituintes prosódicos, interessa-nos a frase entoacional para a descrição prosódica que compete aos usos de vírgula em esquema duplo. Do ponto de vista prosódico, as estruturas delimitadas pelo uso de vírgula em esquema duplo podem se configurar como frases entoacionais, pois tal constituinte prosódico, no referido modelo de interface sintaxe-fonologia, é formado a partir de determinadas estruturas sintáticas, a saber: (i) quaisquer sentenças raiz, (ii) elementos não-anexáveis à estrutura da sentença raiz e (iii) elementos remanescentes de uma sentença raiz interrompida por elemento(s) anexado(s) a ela (ver NESPOR; VOGEL, 1986, p. 189).

A fim de explicitarmos a relevância da frase entoacional para a análise dos dados, consideremos a descrição apresentada em (ii), segundo a qual uma frase entoacional se forma a partir de “elementos não-anexáveis à estrutura da sentença raiz”. Tal descrição diz respeito a estruturas consideradas extraoracionais por não ocuparem posição argumental na sentença, tendo em vista sua relativa independência sintática em relação à sentença principal. Dada essa natureza, essas estruturas não têm posição fixa na sentença e podem ser deslocadas. Considerando essas características, do ponto de vista analítico,

todas as estruturas sintáticas que descrevemos na seção anterior e que requerem, do ponto de vista da convenção, o emprego de vírgula em esquema duplo são englobadas sob o título de “elementos não-anexáveis à estrutura da sentença raiz” de acordo com o modelo de fonologia prosódica. Desse modo, afirmamos que, do ponto de vista descritivo, as estruturas sintáticas que mobilizam o emprego de vírgula em esquema duplo podem se configurar em frases entoacionais. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que são estruturas sintáticas, são também constituintes prosódicos: são frases entoacionais. Ao longo da análise, essa relação é explicitada. À medida que apresentarmos os exemplos, as frases entoacionais serão indicadas por colchetes seguidos do sinal *I*, símbolo de frase entoacional na referida teoria (NESPOR; VOGEL, 1986, 2007).

Vale ressaltar que, além da caracterização sintática, as frases entoacionais se caracterizam, do ponto de vista fonético-fonológico, pela extensão de um contorno entoacional próprio e suas fronteiras podem ser delimitadas por pausa. Salientamos, no entanto, que a análise prosódica do emprego de vírgulas foi realizada em função da previsibilidade de formação de constituintes prosódicos a partir da sintaxe, como é autorizado pelo modelo de análise proposto por Nespor e Vogel (1986, 2007). Dito de outro modo, a análise não contou com descrição acústica de contornos entoacionais e realização de pausas, pois, além de tal análise fugir do escopo do presente trabalho, a proposta central aqui apresentada focalizou a relação entre estrutura prosódica e estrutura sintática e, para tanto, a previsão da formação de constituintes prosódicos a partir de constituintes sintáticos é o eixo orientador da discussão.

O foco na relação estrutural entre constituinte sintático e constituinte prosódico, no entanto, não exclui a possibilidade de eventuais interpretações hipotéticas sobre a realização de contornos entoacionais e pausas, que podem vir a ser comprovadas ou não por análises fonético-acústicas, mas, como dissemos, essa análise não esteve entre os objetivos do trabalho, inclusive porque, do ponto de vista teórico, assumimos que a relação entre realização fonética e representação escrita não é de natureza espelhada e/ou fiel (cf. a propósito CORRÊA, 2004; SONCIN, 2014).

Antes de passarmos à descrição dos dados, chamamos atenção para o fato de que Nespor e Vogel (1986, 2007) fazem especificações importantes no que diz respeito à configuração das frases entoacionais. Segundo as autoras, embora as frases entoacionais se configurem por meio de determinadas estruturas sintáticas, uma frase entoacional pode ser reestruturada e se agrupar com os segmentos fônicos adjacentes (a) se for de curta extensão; (b) se for pronunciada com alta velocidade ou (c) se a situação de formalidade for menor. Em outros termos, as autoras afirmam que as frases entoacionais podem se reestruturar com base em fatores relacionados a extensão, velocidade de fala e registro. Por fim, as autoras ainda mencionam a tendência de se evitar frases entoacionais muito curtas e caracterizam como um processo recorrente a reestruturação de frases entoacionais menores em frases entoacionais maiores.

Os fatores mencionados pelas autoras como relevantes para a reestruturação se fazem importantes para o presente trabalho, pois elegemos um deles como fator de investigação a fim de testar uma hipótese de pesquisa. Entre os fatores citados que estão envolvidos no fenômeno de reestruturação, privilegiamos o fator *extensão*, não apenas por ser o único fator mensurável nas condições de análise envolvidas neste trabalho – que não contou com análise acústica para, por exemplo, controlar a velocidade de fala –, mas principalmente porque gostaríamos de responder à seguinte pergunta: a extensão dos constituintes prosódicos envolvidos no emprego de vírgula em esquema duplo teria algum papel para a verificação da presença ou da ausência de vírgula nos dados analisados de sujeitos escreventes do Ensino Fundamental? Para tal pergunta, formulamos a seguinte hipótese: a extensão seria um fator que desempenha papel relevante no emprego de vírgulas em esquema duplo para os sujeitos dessa etapa escolar, podendo favorecer ou desfavorecer a presença da vírgula.

Assim, de modo a criar meios de mensurar o efeito da extensão, o tamanho das estruturas envolvidas no emprego de vírgula em esquema duplo na amostra analisada foi aferido por meio da contagem de sílabas. Estabeleceram-se quatro níveis: até duas sílabas, de três a cinco sílabas, de seis a oito sílabas e mais de oito sílabas.

A Tabela 3 mostra a quantidade de sílabas contabilizada nas diferentes estruturas:

Tabela 3 – Estruturas sintáticas e número de sílabas.

Estrutura Sintática	Número de sílabas	Frequência/Quantidade
Conjunção intercalada	Até 2 sílabas	53,3% (8)
	De 3 a 5 sílabas	46,7% (7)
	De 6 a 8 sílabas	0
	Mais de 8	0
Elemento Extraoracional	Até 2 sílabas	77,8% (14)
	De 3 a 5 sílabas	22,2% (4)
	De 6 a 8 sílabas	0
	Mais de 8	0
Oração intercalada	Até 2 sílabas	0
	De 3 a 5 sílabas	16,7% (1)
	De 6 a 8 sílabas	50% (3)
	Mais de 8	33,3% (2)
Oração adjetiva explicativa	Até 2 sílabas	0
	De 3 a 5 sílabas	16,7% (2)
	De 6 a 8 sílabas	33,3% (4)
	Mais de 8	50% (6)
Aposto ou elemento explicativo	Até 2 sílabas	0
	De 3 a 5 sílabas	36,8% (7)
	De 6 a 8 sílabas	31,6% (6)
	Mais de 8	31,6% (6)
Vocativo	Até 2 sílabas	61,5% (8)
	De 3 a 5 sílabas	38,5% (5)
	De 6 a 8 sílabas	0
	Mais de 8	0
Oração adverbial deslocada	Até 2 sílabas	Não contabilizado
	De 3 a 5 sílabas	19% (22)
	De 6 a 8 sílabas	29,3% (34)
	Mais de 8	51,7% (60)
Adjunto adverbial deslocado	Até 2 sílabas	Não contabilizado
	De 3 a 5 sílabas	60,7% (54)
	De 6 a 8 sílabas	27% (24)
	Mais de 8	12,3% (11)

Fonte: elaborada pelas autoras.

Referente à Tabela 3, chamamos a atenção, de início, para a quantidade de sílabas envolvidas em conjunções intercaladas e em elementos extraoracionais. Na amostra analisada, essas estruturas caracterizaram-se predominantemente pela

pequena extensão, sendo compostas por, no máximo, 2 sílabas (53,3% para as conjunções e 77,8% para os elementos extraoracionais). Ademais, em relação a ambas, não houve ocorrências acima de 5 sílabas.

Ao compararmos os resultados referentes à conjunção intercalada e ao elemento extraoracional, explicitados na Tabela 3, com os resultados da Tabela 2, pode-se verificar uma possível relação entre a quantidade de sílabas e a ausência de emprego de vírgulas em esquema duplo nessas estruturas. A predominância da categoria Ausência-Ausência, mostrada na Tabela 2, pode ser motivada pela pequena extensão dessas estruturas, verificada por meio da contagem das sílabas. Tem-se, pois, uma regularidade prosódica – pequena extensão de frases entoacionais – relacionada à ausência de vírgulas em conjunção intercalada e elemento extraoracional.

A fim de explorar essa regularidade, consideremos as ocorrências (17) e (18), que exemplificam conjunções intercaladas e elementos extraoracionais nos textos analisados, respectivamente:

(17) Ana *intão* decidiu dar uma lição no seu tio (Z11\_8C\_28F\_04\_34)

(18) Eu *por exemplo* só fico com uma pessoa se gosto dela  
(Z10\_7B\_62F\_05\_04)

Em análise prosódica, (17) e (18) são exemplos que permitem verificar como a reestruturação de frases entoacionais poderia identificar uma possibilidade de organização prosódica para os casos de construções que envolvam conjunções e elementos extraoracionais de pequena extensão.

Em (17), a conjunção intercalada *intão* constituiria, a princípio, uma frase entoacional independente por se tratar de um elemento não anexado à estrutura da sentença raiz. Assim, a sentença seria composta por 3 frases entoacionais:

(19) [Ana] I [*intão*] I [decidiu dar uma lição no seu tio] I

Entretanto, considerando que a conjunção intercalada se caracteriza por pequena extensão por apresentar pouca quantidade de material fônico – apenas 2 sílabas –, atende-se a uma das condições de reestruturação de frases entoacionais, relativa à pequena extensão, fato que pode permitir que a conjunção “então” se anexe ao material fônico na cadeia segmental da qual faz parte, formando uma única frase entoacional, como em (19’), com um único contorno de entoação e sem fronteiras prosódicas internas à sentença:

(19’) [Ana *intão* decidiu dar uma lição no seu tio] I

Processo similar pode ser considerado para o caso da ocorrência apresentada em (18). A predominância da ausência total de vírgula para a conjunção intercalada e para o elemento extraoracional, portanto, parece-nos ser motivada por questões fonológicas, tais como a reestruturação de frases entoacionais.

Retomando os dados da Tabela 3, chamamos a atenção, em seguida, para as orações intercaladas. Sua extensão foi maior em relação às conjunções intercaladas e aos elementos extraoracionais, tendo em vista que 50% dos dados de oração intercalada envolveram de 6 a 8 sílabas e 33,3%, mais de 8 sílabas. Ao compararmos a quantidade de sílabas para essa estrutura sintática e a categoria mais recorrente no emprego de vírgulas, contida na Tabela 2, percebemos que a predominância da categoria Presença-Presença pode ser motivada também pela extensão dos constituintes. O exemplo (20), a seguir, ilustra o funcionamento dessa estrutura nas ocorrências encontradas:

(20) Com essa merda do fumo, *vamos dizer assim*, pessoas morrem com câncer de pulmão (Z11\_8A\_02M\_06\_03)

(20’) [Com essa merda do fumo]I [*vamos dizer assim*]I [pessoas morrem com câncer de pulmão]I

A oração intercalada destacada é composta por 6 sílabas, ou seja, sua extensão é maior do que a extensão média de conjunções e elementos extraoracionais, o que facilita a identificação de fronteiras de frases entoacionais e de posições prováveis para a produção de pausas combinadas à delimitação de contornos de entoação diferentes. Como consequência, essa combinação de fatores favorece o emprego de vírgulas. Notou-se, então, um fator fonológico atuando favoravelmente para que o escrevente utilizasse as vírgulas, o que corrobora o percentual de 83,4% de emprego de vírgulas nas duas posições previstas pela convenção para essa estrutura. Assim, ao contrário do que ocorre com a conjunção intercalada e com o elemento extraoracional – em que a extensão menor da estrutura favorece a ausência do emprego de vírgulas –, no caso da oração intercalada, a extensão maior da frase entoacional favorece a presença, ou seja, tende a mobilizar o emprego de vírgulas.

No caso da oração intercalada, particularmente, soma-se à regularidade fonológica sua característica sintático-semântica, na medida em que esse tipo de oração caracteriza-se por uma quebra sintática perceptível para o escrevente, à qual já nos referimos anteriormente. Em (20), a sentença *vamos dizer assim* está em um plano diferente do plano da sentença raiz, pois atua no plano do discurso, na modalização do enunciado. Trata-se de uma oração inserida que não estabelece relação direta com a predicação construída na sentença raiz. Tendo em vista a frequente marcação com vírgulas nesse tipo de estrutura nos textos analisados, interpretamos que provavelmente o sujeito escrevente perceba esse funcionamento típico de uma oração intercalada.

No que diz respeito à extensão das ocorrências com oração adjetiva explicativa, apresentada na Tabela 3, o fato de 50% dos dados terem sido compostos por mais de 8 sílabas permite relacionar a extensão das estruturas e a alta frequência de uso de vírgulas para as orações adjetivas explicativas. Retomando a Tabela 2, 58,3% desse tipo de estrutura sintática foi marcada por vírgulas, sendo 33,3% marcada por meio da

presença da vírgula nas duas posições e 25% marcada com vírgula apenas na segunda posição. A grande extensão das orações encontradas no *corpus* pode ser considerada como fator que favorece o uso da vírgula pelos sujeitos escreventes, além de se considerar que os mesmos sujeitos pareceram mais sensíveis à delimitação de estruturas explicativas, como explorado anteriormente.

A mesma relação observada para as adjetivas explicativas foi observada nos dados com aposto. Segundo a Tabela 3, mais de 60% dos dados de aposto contou com mais de 6 sílabas. Portanto, se compararmos a alta frequência de emprego de vírgula nas duas posições previstas, 57,9% (ver Tabela 2), também no caso dos apostos, parece haver um reconhecimento por parte dos escreventes acerca do funcionamento de uma estrutura explicativa, bem como um reconhecimento da necessidade de emprego de vírgula devido à maior extensão dessas estruturas. Portanto, também no caso dos apostos, além do reconhecimento por parte dos escreventes do funcionamento de uma estrutura explicativa, conta a extensão das estruturas mobilizadas para o emprego de vírgulas em ambas as posições: que obteve a alta frequência relativa de 57,9% (conferir tabela 2).

As ocorrências (21) e (22) apresentam exemplos de emprego de ambas as vírgulas em oração adjetiva explicativa e aposto, respectivamente.

(21) Quando criança uma menina linda, *chamada Ana*, adora dançar, podia ser a musica que fosse (Z11\_8C\_28F\_04\_01)

(21') [Quando criança]I [uma menina linda]I [*chamada Ana*]I [adora dançar, podia ser a musica que fosse]I

(22) Notou que era Hortiz, *o maior bandido da cidade*, que havia acabado de sair da masmorra (Z11\_8B\_62F\_04\_15-16)

(22') [Notou que era Hortiz]I [*o maior bandido da cidade*]I [que havia acabado de sair da masmorra]I

Por meio desses exemplos e dos demais apresentados, bem como da orientação de leitura comparada entre as tabelas 2 e 3, procuramos demonstrar que, do ponto de vista prosódico, a extensão de uma frase entoacional – a qual foi medida aqui pela quantidade de sílabas – é um fator relevante que pode favorecer ou desfavorecer o emprego de vírgula. Em resumo, essa relação ficou demonstrada: (i) por um lado, pela pequena extensão de frases entoacionais configuradas sintaticamente a partir de conjunções intercaladas e elementos extraoracionais, que desfavoreceu o emprego de vírgulas nas duas posições, devido à possibilidade de reestruturação prosódica; e (2) por outro lado, pela grande extensão de frases entoacionais configuradas sintaticamente a partir de orações intercaladas, orações adjetivas explicativas e apostos, que favoreceu o emprego de vírgulas nas duas posições. Em outras palavras, poderíamos dizer que, se a partir do constituinte sintático se forma uma frase entoacional de extensão razoável, com número de sílabas igual ou maior a seis, temos um constituinte prosódico de maior peso fonológico, cuja maior facilidade de percepção da parte do escrevente levaria ao emprego de vírgula. Explicita-se aqui que essa percepção se daria pelo reconhecimento de limites ou fronteiras desses constituintes por meio da projeção de contornos entoacionais e acentos e, possivelmente, de pausas. Segundo a perspectiva de escrita que adotamos, todo escrevente é também constituído por práticas de oralidade e, assim, ao longo de seu processo de escrita, faz movimentos de aproximação e distanciamento, em diferentes e incontáveis momentos, com aspectos que caracterizam os enunciados falados. Desse modo, aspectos prosódicos como a segmentação do enunciado em frases entoacionais de diferentes tamanhos que são delimitadas por contornos e acentos, por exemplo – para destacar apenas um dos aspectos envolvidos no processo de produção verbal – compõem todo e qualquer processo de escrita e não só estão disponíveis ao sujeito escrevente durante o processo de produção de seus enunciados escritos, como também o constituem como sujeito da linguagem.

O papel desempenhado pela prosódia no emprego de vírgulas, inclusive, pode ser observado por meio de outro viés além daquele que já apresentamos em relação à

extensão: trata-se da tendência de se empregar a vírgula na segunda posição quando apenas uma vírgula é empregada. Ou seja, nos casos em que a vírgula é empregada apenas uma vez, embora a convenção recomende o uso duplo, tende-se a empregar a segunda vírgula (mais à direita) e não a primeira (mais à esquerda) em diferentes estruturas: nas categorias aqui empregadas equivale à maior frequência de Ausência- Presença em relação à Presença-Ausência.

Se voltarmos à Tabela 2 e observarmos apenas as colunas referentes aos percentuais de Ausência- Presença e Presença-Ausência, veremos que o percentual de Ausência- Presença é maior para oito dos cinco contextos sintáticos analisados. São eles: oração adverbial deslocada, elemento extraoracional, vocativo, oração adjetiva explicativa e oração intercalada. Essa tendência pode ser explicada prosodicamente se considerarmos que o acento mais proeminente de uma frase entoacional é aquele mais à direita devido à recursividade sintática do português. Em outras palavras, a maior frequência de vírgula na segunda posição pode ser explicada pela recursividade sintática à direita do Português Brasileiro, que se traduz, no plano prosódico, na maior saliência do acento mais à direita de uma frase entoacional (cf. a esse respeito, FROTA; VIGÁRIO, 2000; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007). Considerando esse dado sobre a descrição prosódica do português, a percepção do acento mais saliente de uma frase entoacional por meio da projeção de um contorno entoacional resulta na percepção da sua fronteira direita. Assim, tanto a recursividade do português quanto suas consequências para a prosódia se mostram informações relevantes para o ato de pontuar. Os exemplos a seguir ilustram o emprego de vírgula apenas na segunda posição em diferentes estruturas sintáticas na amostra analisada:

(23) chegaram em Leandro e falarão para ele pegar o trono do rei *que já tinha morrido a muito tempo*, e Leandro aceitou na hora não pensou em mais nada (Z11\_8A\_37F\_04\_16-17)

(23') [chegaram em Leandro e falarão para ele pegar o trono do rei]I [*que já tinha morrido a muito tempo*]I [e Leandro aceitou na hora]I [não pensou em mais nada]I

(24) Olá *garota*, tudo bem (Z11\_8E\_13F\_04\_11)

(24') [Olá]I [*garota*,]I [tudo bem]I

(25) Até que um dia *de tanto caminhar sem rumo*, ela ficou muito fraca (Z11\_8E\_13F\_04\_06)

(25') [Até que um dia]I [*de tanto caminhar sem rumo*]I [ela ficou muito fraca]I

A fim de sistematizar as discussões apresentadas nesta seção, elaboramos um quadro síntese que reúne os elementos a partir dos quais observamos como a interação entre estrutura sintática e organização prosódica resulta em determinados modos de empregar a vírgula. No quadro, apresentado a seguir, relacionamos o tipo de estrutura sintática à tendência observada no âmbito prosódico para cada estrutura e, ainda, o resultado de tal relação para o emprego de vírgula.

Quadro 2 – Quadro Síntese dos resultados.

Estrutura sintática	Aspecto prosódico relacionado	Tendência de uso de vírgula	Exemplo
Elemento extraoracional	Pequena extensão: predominância de elementos com até 2 sílabas	Ausência-Ausência	“Mas <i>olha</i> se não der certo de comprar tudo bem”
Conjunção intercalada	Pequena extensão: predominância de elementos com até 2 sílabas	Ausência-Ausência	“Soube <i>então</i> que o presidente dessa cidadezinha distante tinha mania de médico”
Oração intercalada	Extensão longa: predominância de elementos com mais 6 sílabas	Presença-Presença	“Na madrugada do 2º dia, <i>converça vai converça</i> vem, acabaram ficando”
Aposto ou elemento explicativo	Extensão longa: predominância de elementos com mais de 6 sílabas	Presença-Presença	“disse que era tio dela, <i>irmão de seu pai</i> , a reconheceu por uma foto de quando era piquena”.
Oração adjetiva explicativa	Extensão longa: predominância de elementos com mais de 8 sílabas	Presença-Presença	“O cigarro faz mal mesmo a saúde, e mal ao fumante passivo, <i>que é aquele que não fuma</i> , mais fica no local, respirando a fumaça”
Oração adverbial deslocada Oração adjetiva explicativa Oração intercalada Elemento extraoracional Vocativo	Proeminência do acento mais à direita de uma frase entoacional	Ausência-Presença	“Até que um dia <i>de tanto caminhar sem rumo</i> , ela ficou muito fraca”

Fonte: elaborada pelas autoras.

Diante do conjunto que expusemos em relação à constituição prosódica dos usos de vírgula, em síntese, procuramos defender que a dimensão prosódica, ao dialogar com a sintaxe, contribui para a identificação das estruturas hierarquizadas, assinaladas pelo uso da vírgula em esquema duplo: acreditamos que esse apontamento é útil às questões relacionadas ao ensino da pontuação, em especial para as estruturas que provocam maior dificuldade aos estudantes para identificação da hierarquização, como é o caso especialmente dos adverbiais.

## 5. Considerações finais

Tendo finalizado o percurso de análise que propusemos, acreditamos ter mostrado, por meio da relação entre estrutura sintática e organização prosódica, que o presente estudo aponta para a complexidade envolvida no emprego de vírgula em esquema duplo e evidencia regularidades linguísticas que estão subjacentes a uma flutuação nos textos escolares, ou seja, pode-se perceber a existência de regularidades linguísticas, tanto sintáticas quanto prosódicas, favorecendo ou não o emprego de vírgula, pois são muitas as forças atuantes no emprego desse sinal. Assim, percebe-se que as flutuações encontradas nos textos analisados não se dão de modo aleatório e não são um problema de “incapacidade” ou desentendimento da parte dos escreventes. Ao contrário, procuramos evidenciar que existem fatos linguísticos de diferentes domínios atuando no ato de pontuar com as vírgulas em esquema duplo. A flutuação dos dados, nesse modo de compreender, pode, na verdade, apontar para uma incongruência entre o modo de ensinar pontuação, com base em regras isoladas e muitas vezes incompreensíveis, e o uso efetivo da pontuação na produção escrita, no qual diferentes informações linguísticas atuam.

De modo especial, uma vez que a hipótese que testamos aqui foi confirmada – relembremos: trata-se da hipótese de que a extensão seria um dos fatores prosódicos que desempenha papel relevante para o emprego de vírgulas, podendo favorecer ou não sua presença –, podemos perceber que, durante o processo de escrita, informações

de ordem prosódica, ao lado de informações sintáticas, são relevantes para guiar o emprego de vírgulas. Diante desse contexto, defendemos a necessidade de se trabalhar aspectos além da sintaxe no ensino da pontuação, mais especificamente da vírgula, a fim de evidenciar a multidimensionalidade da escrita e a sua constituição heterogênea. Nesse sentido, o presente trabalho corrobora a noção do ritmo multidimensional da escrita, proposta por Chacon (1998), segundo a qual os sinais de pontuação delimitam estruturas relacionadas a diversas dimensões da linguagem, e não apenas à dimensão sintática, a qual geralmente tem sido privilegiada no contexto escolar. Desse modo, por meio dos resultados apresentados, reforçamos a necessidade de se considerar no ensino da pontuação outros aspectos além da sintaxe e, especialmente, aqui demonstramos a interação que a prosódia estabelece com a sintaxe no emprego de vírgulas, seja pela extensão, seja pela noção de recursividade que deixa mais proeminentes os acentos mais à direita em uma frase entoacional.

Portanto, por meio da interação sintaxe-prosódia que demonstramos aqui, mas – como dissemos – que fazem parte de um todo mais complexo e multidimensional, reiteramos as palavras de Chacon (1998) e registramos nosso desejo que elas cheguem ao ensino da pontuação: “nenhuma das dimensões linguísticas pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação” (CHACON, 1998, p. 197).

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. **Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sesto ano do ensino fundamental**. São José do Rio Preto: 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BORGES, C. P. **Pontuação no segundo ciclo do Ensino Fundamental**: sobre o ensino do emprego de vírgula. São José do Rio Preto, 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.

CAGLIARI, L. C. Breve história dos sinais de pontuação. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras. A escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 197-207.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**. São Paulo, v. 13, n. 1, 1997, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **Ritmo da Escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Oralidade e letramento na aquisição da pontuação. **Revista Letras**, v. 61, 2003, p. 97-122.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. **Leitura: teoria & prática**. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, n. 13, 1994, p. 52-65.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ed. Ver. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

DAHLET, V. A. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ESVAEL, E. V. da S. **Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula**. São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) . Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, F. R. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia**. Campinas: 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FROTA, S.; M. VIGÁRIO. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In: **Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística, 2000, p. 533-555.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

\_\_\_\_\_. **Prosodic Phonology**: with a new foreword. Berlim: Walter de Gruyter, 2007.  
<https://doi.org/10.1515/9783110977790>

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997, p. 87-117.

RODRIGUES, A. A. Usos de vírgula em esquema duplo: sobre estruturas linguísticas envolvidas e sua manifestação discursiva em textos escolares. **Mosaico**. São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 473-495, 2017.

SILVA, A. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, 2010, p. 139-169.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. **Língua escrita**, Belo Horizonte, n. 1, 2007, p. 61-76.

SONCIN, G. C. N. Usos da vírgula em textos de alunos da última série do Ensino Fundamental. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 9, n. 1, 2010, p. 73-89.

\_\_\_\_\_. **Língua, discurso e prosódia**: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!. São José do Rio Preto, 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SONCIN, G. Por uma organização prosódica dos usos não-convencionais da vírgula em esquema duplo. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

\_\_\_\_\_. Divisão Enunciativa do/no sujeito: evidências a partir da observação dos usos não-convencionais de vírgula. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 15, v. 1, 2013, p. 101-126. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v15i1p101-126>

SONCIN, G.; TENANI, L. E. Relações entre emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 18, 2015, p. 305-326.

\_\_\_\_\_. Evidence of the role of prosody in argumentative writing: Comma use in texts written by Brazilian students aged 11–14. **Writing and pedagogy**, Equinox Publishing, n. 9, v. 1, 2017, p. 77-101.

TENANI, L. E. **Domínios prosódicos no português do Brasil**: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

TENANI, L. **Banco de dados de escrita do Ensino Fundamental II**. Disponível em <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em 13/05/2017.

Artigo recebido em: 29.11.2017

Artigo aprovado em: 15.05.2018



## Resumo acadêmico: análise de uma experiência de ensino da escrita na esfera acadêmica

### Academic abstract: analysis of an experience of teaching writing in the academic sphere

*Marcela Tavares de Mello\**

---

**RESUMO:** Este estudo visa apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública. A experiência tratou especificamente da produção de resumos acadêmicos e integrou uma pesquisa de doutoramento sobre o tema do letramento acadêmico. Os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho provêm dos estudos de Street (2014), Lea e Street (1998; 2014) e Lillis (1999). A experiência descrita foi um encaminhamento pedagógico, cujos resultados revelaram que: a) ainda que os graduandos desconheçam as características de alguns gêneros acadêmicos, é possível inseri-los de maneira efetiva nas práticas letradas que circundam na esfera acadêmica; b) quando o trabalho contempla o texto como instrumento de ensino e aprendizagem, numa situação de interação social, a referida ação se torna significativa e os discentes compreendem a função social do gênero analisado/produzido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica. Resumo acadêmico. Letramento acadêmico.

**ABSTRACT:** This study seeks to present a teaching-learning experience of academic writing with Pedagogy students from a public university. The experience dealt specifically with the production of academic summaries and integrated a PhD research about the academic literacy theme. The theoretical assumptions that justified this work come from the Street (2014), Lea and Street (1998; 2014) and Lillis (1999) studies. The aforementioned experience was a pedagogical routing, whose results revealed that: a) even though the undergraduate students do not know the characteristics of some academic genres, it is possible to insert them in an effective way in the literate practices that circle the academic sphere; b) when the work contemplates the text as a teaching and learning instrument, in a social interaction situation, such action becomes significant and the students comprehend the social function of the analyzed/produced genre.

**KEYWORDS:** Academic writing. Academic abstract. Academic literacy.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), docente da Faculdade de Santo Antônio de Pádua (FASAP). [marcelatdm@gmail.com](mailto:marcelatdm@gmail.com)

## 1. Introdução

Os estudos sobre leitura e escrita no contexto acadêmico intensificam-se, no Brasil, principalmente, sob a égide da expansão<sup>1</sup> do ensino superior por meio de inúmeros programas de democratização e acesso ao ensino, tais como, Fies<sup>2</sup>, ProUni<sup>3</sup>, Reuni<sup>4</sup> e Pibid<sup>5</sup>. Esses programas têm colocado em evidência situações de conflitos apresentadas por grande parte dos graduandos em lidar com as práticas escriturais e leitoras do domínio acadêmico.

Pesquisadores como Lea e Street (1998, 2014), Gee (1999), Lillis (1999), Russel (RAMOS; ESPEIORIN, 2009) vêm realizando estudos que comprovam que as dificuldades encontradas e vivenciadas pelos discentes devem-se ao fato de que as convenções que regem o contexto acadêmico são distintas daquelas que orientam o ensino médio, ou seja, textos, maneiras de agir e interagir são específicos daquele meio. Além disso, segundo os autores, os graduandos se deparam com inúmeras práticas letradas diversas daquelas que faziam parte de outros níveis de

---

<sup>1</sup> Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos matriculados passou de 6.379.299 em 2010 para 7.305.977 no ano de 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2eCAYny>. Acesso em: 08 jun. de 2016.

<sup>2</sup> O objetivo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é financiar a graduação na Educação Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao financiamento, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições pagas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC. Disponível em: <http://bit.ly/OFKhVk>. Acesso em: 08 jun. 2016.

<sup>3</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. Sua finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de Educação Superior. Quem adere ao programa recebe isenção de tributos. Disponível em: <http://bit.ly/1cdTqsj>. Acesso em: 08 jun. 2016.

<sup>4</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) busca ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Disponível em: <http://bit.ly/2eLiK3o>. Acesso em: 08 jun. 2016.

<sup>5</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam a trabalhar no magistério da rede pública de ensino. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://bit.ly/2dWhCbO>. Acesso em: 20 dez. de 2015.

escolarização, bem como de outros espaços pelos quais circularam antes de ingressar na academia. Sendo assim, pode-se afirmar que, ainda que esses discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, a aquisição dessas novas linguagens não é processada de forma automática. Isso significa que as barreiras relacionadas à compreensão e à produção textual tendem a ser enfrentadas por qualquer discente que ingresse no ensino superior.

Além dessas questões acerca das especificidades das práticas letradas acadêmicas, outro fator que corrobora as dificuldades de inserção dos estudantes no referido meio relaciona-se aos obstáculos que grande parte dos estudantes apresentam em lidar com a escrita quando concluem o ensino médio. Dados do Inep<sup>6</sup> acerca dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) mostram que, em 2014, 529.374 alunos (as) – considerando aqueles que deixaram a redação em branco, bem como os que tiveram um desempenho insatisfatório – obtiveram nota zero na redação proposta pela avaliação. Disso, conclui-se que um número significativo de estudantes termina o ensino médio sem ter desenvolvido as competências avaliadas na correção da redação do Enem, o que pode repercutir sobre os que conseguem ingressar na Universidade e que lidarão com textos acadêmicos.

As distintas convenções que regem o ensino superior acrescidas às deficiências oriundas da educação básica relacionadas à produção textual apresentadas por grande parte dos estudantes acarretam inúmeros conflitos e tensões (GEE, 1999). Há tensões tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, que, por sua vez, acreditam que os discentes devam chegar “prontos” à universidade, e, por isso, não se sentem responsáveis por auxiliá-los no processo de inserção no contexto acadêmico (LEA; STREET, 1998).

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em: 01 de jun. de 2016. Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em: 01 de jun. de 2016.

Com base nessas reflexões, neste artigo, relata-se um experimento de ensino-aprendizagem que buscou analisar uma prática pedagógica ancorada em pressupostos do modelo teórico de letramentos acadêmicos. O referido modelo refere-se a uma abordagem da escrita, que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais (LEA; STREET, 2014). Essa experiência teve como foco a produção do gênero resumo acadêmico.

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, apresentam-se as concepções de três modelos teóricos associados ao letramento e ensino-aprendizagem de escrita acadêmica: o modelo de habilidades, o de socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos. Na segunda parte, encontra-se uma síntese da metodologia utilizada para o experimento de ensino-aprendizagem conduzido com um pequeno grupo de estudantes. Na terceira, realizam-se algumas análises e discussões sobre os textos produzidos pelos estudantes acerca dos encaminhamentos pedagógicos adotados. Por fim, o texto se encerra com reflexões sobre o experimento conduzido, suas limitações, suas repercussões para a pesquisa em que se insere e as perspectivas para trabalhos futuros.

## **2. Modelos teóricos para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica**

No que concerne à escrita acadêmica, os pesquisadores Lea e Street (1998), em vez de estudá-la dando ênfase ao discurso do *déficit* enunciado por inúmeros professores e pesquisadores, optaram por identificar as formas pelas quais essa escrita pode ser compreendida e ensinada. Nesse sentido, assinalaram três modelos: o modelo das habilidades, o modelo da socialização acadêmica - aqui criticados, quando contemplados isoladamente - e o modelo de letramentos acadêmicos, adotado neste trabalho.

A perspectiva das habilidades concebe o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas necessárias para que os estudantes se insiram no contexto acadêmico. Ou seja, enfatiza apenas os aspectos formais da escrita, tais como,

gramática, ortografia e pontuação. Em consequência disso, desconsidera a função social da língua e o contexto onde emerge o processo da escrita, pressupondo que, uma vez apreendidos os aspectos formais da língua escrita, os alunos tornam-se hábeis para transitar em quaisquer práticas letradas.

Outra particularidade desse modelo refere-se ao fato de que o discente é responsável por desenvolver competências necessárias para lidar com as práticas letradas. Por isso, caso não consiga dominar tais conhecimentos, torna-se o único responsável pelo seu insucesso (OLIVEIRA, 2015).

Por sua vez, a abordagem da socialização acadêmica analisa aspectos relacionados à inserção dos graduandos na cultura acadêmica, no que concerne aos gêneros discursivos acadêmicos orais e escritos e à compreensão dos textos de determinada área temática. Diferente da concepção das habilidades da escrita que, como assinalado anteriormente, acredita que o aluno é o único responsável pelo seu desempenho em se tratando das práticas escritas, nesse modelo as dificuldades e os desafios dos alunos relacionados à escrita acadêmica são considerados e compreendidos pelos professores. Sendo assim, os docentes se sentem responsáveis por introduzir os alunos nas práticas acadêmicas, orientando-os como devem raciocinar, falar, produzir e compreender as práticas escritas valorizadas na universidade.

Algumas críticas podem ser feitas acerca desse modelo. A primeira se baseia no fato de que despreza a função social da língua e a relação de poder que a perpassa por conta disso “essa abordagem tende a tratar a escrita como meio de representação transparente” (LEA; STREET, 1998, p. 158). A segunda crítica está relacionada ao fato de que considera as orientações de escrita como uniformes. Apropria-se da crença de que a academia possui uma cultura homogênea, reiterando sua visão monolítica e imutável, o que colabora “para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificultar o avanço para permitir ao aluno universitário apropriar-se de

modo efetivo dos gêneros acadêmicos” (MORETTO, 2014, p. 44). Por isso, acredita-se que um trabalho que apenas contemple o ensino das características dos gêneros acadêmicos não é capaz de inserir os alunos na esfera universitária.

Acerca da avaliação da leitura e da escrita, Street destaca que tanto no modelo de habilidades como no modelo de socialização acadêmica, “o maior esforço consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos” (2014, p. 9). Por isso, a avaliação se restringe a análises descontextualizadas de codificação e decodificação, dificultando o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita.

Atualmente, esses dois modelos de desenvolvimento/ensino de escrita acadêmica – o modelo de habilidades e o modelo de socialização acadêmica – têm orientado o ensino superior, bem como a educação básica na elaboração dos currículos, das pesquisas e das práticas didáticas (LEA; STREET, 2014). Embora ambos abarquem questões significativas no que diz respeito à linguagem acadêmica, tais como, ensino e aprendizagem da língua padrão e o gênero discursivo como objeto de ensino da escrita, esses modelos não contemplam uma compreensão intrínseca da linguagem: a linguagem como prática social.

Influenciada pela Linguística Crítica e social<sup>7</sup>, o modelo de letramentos acadêmicos, difundido pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996), relaciona-se às práticas sociais que permeiam a escrita, tais como: relação de poder, identidade, construção de sentido, situações concretas de uso.

---

<sup>7</sup> A Linguística Crítica busca analisar as questões sociais dos usos da língua, ou seja, compreender a língua como prática social. Os teóricos que se debruçam sobre essa corrente enfatizam que todo enunciado apresenta questões políticas e ideológicas. Ressaltam ainda que por vivermos num mundo socialmente injusto, é necessário que os estudos acerca da língua se comprometam com essas questões sociais e busquem estratégias para intervir em determinadas realidades (RAJAGOPALAN, 2004).

Apesar de conceber a escrita por um prisma distinto dos demais modelos, a concepção dos letramentos acadêmicos não deixa de destacar a importância de se trabalharem as habilidades formais da escrita e a aculturação do estudante universitário. Todavia, vai além ao enfatizar a necessidade da realização de um trabalho que dê conta de abordar e analisar, principalmente, as questões sociais da escrita que são consideradas intrínsecas aos usos da linguagem.

É importante observar que essa vertente diferencia-se dos demais modelos no que diz respeito à valorização das histórias de letramento dos discentes, uma vez que, nesse paradigma, essas histórias são consideradas e utilizadas como subsídios para a elaboração de estratégias que visem socializar os alunos do e no Discurso de domínio acadêmico. Sendo assim, “parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 135).

Em se tratando dos graduandos, a fim de que eles se sintam parte da comunidade acadêmica, segundo Lea e Street (2014), torna-se necessário elaborar um currículo que contenha um repertório de práticas linguísticas consideráveis que dê conta de inseri-los nos distintos contextos e disciplinas a que são expostos. Justificam, ainda, que a importância de tais práticas associa-se ao fato de que o discente, quando ingressa na universidade, desconhece, até então, as práticas que em sua maioria são específicas dessa esfera.

Conforme esse modelo de letramento, oferecer ao aluno o repertório de práticas linguísticas significa, então, realizar um trabalho sistemático a partir dos gêneros discursivos<sup>8</sup> acadêmicos que envolva uma metodologia que compreenda a visão do gênero como objeto de interação nas disciplinas e, principalmente, como prática social.

---

<sup>8</sup> Apoia-se, neste estudo, na concepção de gênero proposta por Bakhtin (2003). Para o pesquisador, os gêneros são tipo relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas distintas esferas da atividade humana. “Predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático e composicionalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Em suma, fazer com que os alunos percebam onde e como os gêneros discursivos se materializam (BEZERRA, 2012).

Acrescentam ainda que, apesar de abordarem eixos distintos, é importante que essas três perspectivas relacionadas à escrita acadêmica sejam trabalhadas em conjunto, pois todas visam à inserção dos alunos no meio acadêmico, não sendo consideradas, assim, excludentes. A partir disso, os pesquisadores destacam a importância de mobilizar os modelos de letramento conforme as necessidades dos próprios discentes.

Com base nas análises da vertente teórica das abordagens do letramento acadêmico, partiu-se do princípio de que as suas proposições possam trazer subsídios significativos no que diz respeito ao ensino da escrita acadêmica. Essa escolha pautou-se pelo fato de que o modelo de letramento acadêmico não exclui os pressupostos dos demais modelos – igualmente significativos para a inserção dos graduandos –, mas sim propõe uma integração entre eles. Como consequência, têm-se uma análise sob o viés social e textual da escrita acadêmica.

### **3. Metodologia**

O experimento aqui relatado é parte de uma pesquisa mais ampla, de natureza qualitativa, realizada em um curso de doutorado, concluído no ano de 2017. O trabalho de doutorado teve como objetivo geral identificar as principais ações que promovem o letramento acadêmico desenvolvidas por uma instituição pública de ensino, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento, buscou-se, ainda, verificar até que ponto um encaminhamento pedagógico que abarque os pressupostos do modelo letramentos acadêmicos interfere na aprendizagem de novas práticas letradas. Em outras palavras, compreender como essa teoria se concretiza na prática e o que dela resulta.

Para a geração de dados da pesquisa supracitada, foram realizadas observações de aulas, entrevistas e análises de documentos, no período de dois semestres letivos,

no contexto de duas disciplinas destinadas ao ensino da escrita e leitura no âmbito acadêmico, denominadas Orientação de Leitura e Escrita I (OLE I) e Orientação de Leitura e Escrita II (OLE II).

Ambas as disciplinas eram oferecidas para estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. A OLE I, de caráter obrigatório, era ofertada no primeiro período do curso. Enquanto a disciplina OLE II, de caráter optativo, podia ser cursada em qualquer momento do curso.

Como exposto no início dessa seção, um dos objetivos da pesquisa de doutorado - objetivo que compõe este artigo - era verificar até que ponto um trabalho que privilegie o modelo letramentos acadêmicos interfere na aprendizagem da leitura e da escrita de gêneros acadêmicos. Para isso, esperava-se encontrar, no período em que ocorreram as observações, algum encaminhamento pedagógico que abordasse aspectos intrínsecos dessa teoria. No entanto, naquela ocasião, nenhuma atividade de ensino contemplou os pressupostos do referido modelo.

No período das observações, a professora pediu a colaboração da pesquisadora para ajudá-la a elaborar uma proposta de trabalho para os alunos matriculados na disciplina OLE II. Sobre o convite da professora, percebeu-se que seria significativo aceitá-lo, porque, além de existir uma relação formalizada, criou-se também uma relação de cumplicidade com o grupo e pelo fato vislumbrar a oportunidade para refletir sobre a viabilidade da aplicação do modelo letramentos acadêmicos e o resultado dessa prática. E, dessa forma, executar um dos objetivos da pesquisa.

No mesmo encontro em que solicitou o auxílio da pesquisadora, a docente divulgou a Semana da Pedagogia – evento desenvolvido pela instituição – e ressaltou a importância de os alunos participarem ativamente, apresentando suas pesquisas, ainda que essas estivessem em andamento.

Tendo em vista que a participação dos graduandos no evento estava condicionada ao envio de resumo acadêmico, a pesquisadora aproveitou a

oportunidade para elaborar uma atividade que contemplasse as proposições do modelo letramentos acadêmicos, utilizando como objeto de ensino e aprendizagem o gênero discursivo. Como a maioria dos estudantes da turma estava cursando os períodos finais da graduação e, conseqüentemente, terminando suas pesquisas, foi sugerida a produção de um resumo acadêmico de suas investigações a fim de que pudessem ser enviados para a Semana Acadêmica<sup>9</sup>. A professora considerou a proposta interessante e pediu que a pesquisadora a auxiliasse, apresentando estratégias de escrita para a produção do texto.

Considerando que a experiência aqui relatada se deu a partir desse contexto, torna-se significativo trazer à baila algumas características dos alunos e da docente que integraram a disciplina OLE II no período da realização da pesquisa. A docente responsável por ministrar a disciplina é graduada em Psicologia e possui mestrado e doutorado na mesma área. Além de atuar na graduação, no período da pesquisa, lecionou no curso de mestrado e coordenou o curso de Pedagogia. Sobre os discentes, encontravam-se matriculados, naquele período, apenas cinco discentes, sendo que dois cursavam os primeiros períodos, e três estavam concluindo o curso e, conseqüentemente, produzindo suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A partir do exposto, para o desenvolvimento deste estudo, considerou-se o encaminhamento pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem do gênero discursivo resumo acadêmico, desenvolvido com estudantes matriculados na disciplina OLE II, do curso de Pedagogia, no ano de 2016. Foram analisados resumos acadêmicos produzidos por três alunas, que receberam os nomes fictícios de Flaviana, Ketsia e Rita. Para a produção dos resumos, as estudantes consideraram as particularidades das pesquisas realizadas por elas para a elaboração do TCC.

---

<sup>9</sup> Considerando o prazo de envio dos resumos acadêmicos para o evento, a pesquisadora teve apenas dois encontros para desenvolver a atividade proposta.

#### 4. Resultados

Antes de iniciar a descrição da prática didática, faz-se necessário pontuar que a proposta da produção de resumo acadêmico com vistas à socialização no evento da Semana Acadêmica, considerou-se, conforme afirmam Fischer e Pelandré, que

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (2010, p. 572).

Sendo assim, a atividade proposta com os alunos se enquadraria na categoria de evento de letramento acadêmico, uma vez que os discentes, caso tivessem seus trabalhos aprovados para a participação na Semana Acadêmica, vivenciariam a ação de linguagem em sua totalidade, ou seja, participantes, ambientes, artefatos e atividade. Em outras palavras, desenvolveriam consciência do funcionamento da prática de linguagem situada no domínio acadêmico.

Na semana seguinte, conforme acordado, a pesquisadora ficou responsável por assistir os discentes na produção do resumo acadêmico de suas pesquisas. Estavam presentes quatro alunos, desses, três cursavam os períodos finais e, por isso, estavam concluindo suas pesquisas. Assim que chegou, questionou-se aos alunos se eles já tinham produzido um resumo acadêmico e se conheciam as características do texto. A resposta foi unânime, todos responderam que não. Vale ressaltar que essa ação foi considerada tendo em vista o pressuposto do modelo letramentos acadêmicos que enfatiza sobre a importância de considerar a bagagem que o aluno traz acerca da compreensão do gênero analisado.

Em seguida, foram distribuídos quatro exemplares da *Revista Brasileira de Educação*, publicados em 2015, e pediu-se que as graduandas observassem os resumos presentes no início de cada artigo com intuito de verificar como e onde o gênero em

estudo se materializa. Posteriormente, solicitou-se que cada aluna lesse um resumo do exemplar, em voz alta, para que fossem realizadas reflexões sobre as características do gênero resumo acadêmico, tais como, o objetivo, a estrutura e a variedade linguística utilizada, ou seja, analisar o funcionamento do gênero resumo acadêmico, considerando os aspectos linguísticos, estruturais e discursivos.

É importante ressaltar que a estratégia utilizada de apresentar o modelo do gênero em estudo foi viabilizada com base na proposição de Russell que destaca a necessidade de apresentar para os alunos textos que sejam considerados como bons exemplos de escritas (RAMOS, F.; ESPEIORIN, V. 2009).

Após uma longa discussão acerca das similaridades dos resumos analisados, com base em questionamentos como, “Qual é a finalidade do texto?”, “Como o texto é organizado retoricamente?”, “Qual é a variedade linguística utilizada?” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), as alunas concluíram que: a) o texto tem como objetivo apresentar de forma condensada e objetiva o conteúdo da pesquisa; b) todo o texto é escrito em apenas um parágrafo; c) em geral, sua estrutura apresenta situação-problema, objetivo, referencial teórico (alguns textos analisados não faziam referência à teoria utilizada), método de geração de dados, resultados e conclusão; d) é seguido de palavras-chave; e) predomina a variedade padrão da língua, sendo os verbos e pronomes empregados ora em 3.<sup>a</sup> pessoa do singular ora em 1.<sup>a</sup> pessoa do plural.

Depois de realizar as reflexões acerca do gênero resumo acadêmico, foi distribuído um texto (ver anexo) contendo alguns marcadores discursivos<sup>10</sup> que poderiam ser utilizados nas produções.

Tencionou-se, com essas ações, levar os discentes a refletir sobre o funcionamento do gênero resumo acadêmico com base nas proposições do modelo letramentos acadêmicos, abordagem privilegiada neste estudo. Para isso, foi

---

<sup>10</sup> Segundo Penhavel (2005), marcadores discursivos são mecanismos que atuam no nível do discurso (aqui entendido como organização textual-interativa), estabelecendo algum tipo de relação entre unidades textuais e/ou entre os interlocutores.

considerado: a) o gênero discursivo como objeto de ensino e aprendizagem; b) a produção textual vinculada ao contexto social e cultural onde ela se materializa e c) a socialização do gênero discursivo. Em linhas gerais, o gênero discursivo resumo acadêmico foi trabalhado em uma situação real de produção - todos os textos<sup>11</sup> produzidos foram enviados para o evento Semana da Pedagogia - a fim de que a prática letrada fizesse sentido para os alunos (Lea e Street, 2014). Objetivou-se oportunizar aos discentes momentos de reflexões acerca da produção e leitura do gênero analisado como prática social.

Posto isso, propôs-se aos estudantes que iniciassem suas produções, considerando todos os itens contemplados. Quando surgiam dúvidas, eles solicitavam o auxílio da pesquisadora. Além de tentar esclarecê-las, ela discorria sobre as questões da textualidade. Depois de aproximadamente noventa minutos, começaram a surgir os textos elaborados pelas alunas.

Antes de expor as produções, bem como as análises das mesmas, é válido ressaltar que, como referenciado anteriormente, visou-se, por intermédio da atividade proposta, verificar a viabilidade da implementação do modelo de escrita letramentos acadêmicos na prática docente e a efetividade das orientações pedagógicas baseadas nesse mesmo modelo. Ou seja, analisar como que, textualmente, os aspectos trabalhados acerca do gênero discursivo resumo acadêmico se materializam nos textos produzidos pelos graduandos. Diante disso, para fins de análises, as seguintes categorias foram consideradas: a) objetivo do texto: apresentação de forma condensada e objetiva da pesquisa; b) composição do texto: situação-problema, objetivo, referencial teórico, método de geração de dados, resultado, conclusão e palavras-chave; c) linguagem utilizada; d) utilização dos marcadores discursivos; e) participação das alunas no evento de letramento acadêmico.

---

<sup>11</sup> Os três textos enviados receberam a carta de aceite e, por conseguinte, foram socializados pelos discentes no evento da Semana da Pedagogia. Infelizmente, não tivemos acesso aos critérios utilizados pela comissão do evento para a avaliação das produções.

Seguem as referidas produções bem como as análises das mesmas:

Este trabalho traz um conjunto de pesquisas sobre música na escola. O objetivo dessa atividade é elaborar um levantamento sobre questões e expectativas para o ensino musical no contexto escolar. Propomos uma reflexão sobre o discurso e a formação dos docentes, servindo-nos do referencial teórico de autores como Rosa Fuks (1991), Regina Márcia Simão Santos (2011), Rita Fucci-Amato (2012), Beatriz Ilari (2013) entre outros. Além disso, faremos um pequeno panorama histórico da educação musical no Brasil, contemplando o período desde a chegada dos jesuítas no século XVI, até as atuais repercussões causadas pela sanção da lei nº 11.769 de 2008, passando pelos momentos de institucionalização da música na escola, com os documentos oficiais que garantiram sua presença, e por temas atuais tais como os que giram em torno à música na educação infantil. Com base nesses estudos, identificamos que existe nas escolas uma carência muito grande em termos de docência musical principalmente se pensamos nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos, a centenas de distância dos cursos de formação em música (FLAVIANA, 2016).

A partir da análise do resumo acadêmico da Flaviana, é possível verificar que, embora não tenha contemplado todas as características, o texto conseguiu atingir o objetivo do gênero discursivo, ou seja, apresentar um breve resumo da pesquisa. Sobre a composição, destacamos que o texto privilegiou: 1) situação-problema: ainda que de forma implícita, é possível identificar que o trabalho abordou a distância entre a proposta do ensino da música e o que de fato acontece nas escolas; 2) objetivo: “elaborar um levantamento sobre questões e expectativas para o ensino musical no contexto escolar”; 3) referencial teórico: “Rosa Fuks (1991), Regina Márcia Simão Santos (2011), Rita Fucci-Amato (2012), Beatriz Ilari (2013) entre outros”; 4) resultados: “identificamos que existe nas escolas uma carência muito grande em termos de docência musical principalmente se pensamos nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos, a centenas de distância dos cursos de formação em música”.

Não foram apresentados o método de geração de dados, a conclusão e as palavras-chave. Sobre a linguagem, os verbos foram utilizados ora na terceira pessoa do singular ora na primeira pessoa do plural, além disso, a autora lançou mão de vários marcadores discursivos que estavam presentes no resumo utilizado por ela como modelo.

A seguir, o resumo acadêmico elaborado pela discente Ketsia.

O presente artigo busca analisar o panorama atual e reflexões sobre uma escola situada na cidade de Aperibé – Rio de Janeiro, assim conhecer as constituições e consolidação de práticas antidiscriminatórias referentes à identidade de gênero e orientação sexual. Analisar as diretrizes educacionais com o trabalho de diversidade de gênero realizada na instituição escolar. A metodologia do trabalho está fundamentada na pesquisa qualitativa, entrevistas com docentes e discentes, observação participante e levantamento bibliográfico. O referencial teórico contemplou estudos sobre a identidade de gênero e sexualidade nas instituições escolares (LOURO, Guacira; JUNQUEIRA, Rogério), pesquisas bibliográficas (GUIZZO, Bianca; COMIOTTO, Andressa; BRASIL). Os estudos comprovam que apesar de temas relacionados a gênero e sexualidade está tendo mais relevância e discussões nas políticas públicas e educacionais, todavia há uma heteronormatividade imposta em um ambiente normatizador (escola), como as entrevistas nos relatam, torna-se um desafio compreender, reconhecer e aceitar a sexualidade que não seja a heterossexual, diante de práticas docentes, um currículo oculto que naturaliza o processo binário. Diante disto, a escola deve está atenta para problematizar práticas separatistas e segregatórias. A educação sexual poderia e deve ser um meio de combater preconceitos, questiona discriminações e ampliar o vocabulário político, de forma que a identidade e orientação sexual de alguém sejam livres, a modo que não se torne um elemento delimitador de sua dignidade e respeito.

**PALAVRAS- CHAVES:** EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, SEXUALIDADE INDENTIDADE DE GÊNERO (KETSIA, 2016).

A organização do texto da aluna Ketsia, em se tratando da estrutura, abordou: 1) situação-problema: discriminação acerca da identidade de gênero; 2) objetivo: “busca analisar o panorama atual e reflexões sobre uma escola situada na

cidade de Aperibé – Rio de Janeiro, assim conhecer as constituições e consolidação de práticas antidiscriminatórias referente à identidade de gênero e orientação sexual. Analisar as diretrizes educacionais com o trabalho de diversidade de gênero realizada na instituição escolar”; 3) referencial teórico: “O referencial teórico contemplou estudos sobre a identidade de gênero e sexualidade nas instituições escolares (LOURO, G.; JUNQUEIRA, R.), pesquisas bibliográficas (GUIZZO, B.; COMIOTTO, A.; BRASIL)”; 4) método de geração de dados: “A metodologia do trabalho está fundamentada na pesquisa qualitativa, entrevistas com docentes e discentes, observação participante e levantamento bibliográfico”; 5) resultado: “Os estudos comprovam que apesar de temas relacionados a gênero e sexualidade está tendo mais relevância e discussões nas políticas públicas e educacionais, todavia há uma heteronormatividade imposta em um ambiente normatizador (escola) , como as entrevistas nos relatam, torna-se um desafio compreender, reconhecer e aceitar a sexualidade que não seja a heterossexual, diante de práticas docentes, um currículo oculto que naturaliza o processo binário.”; 6) conclusão: “Diante disto, a escola deve está atenta para problematizar práticas separatistas e segregatórias. A educação sexual poderia e deve ser um meio de combater preconceitos, questiona discriminações e ampliar o vocabulário político, de forma que a identidade e orientação sexual de alguém sejam livres, a modo que não se torne um elemento delimitador de sua dignidade e respeito”; 7) palavras-chave: “EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, SEXUALIDADE INDENTIDADE DE GÊNERO”. Sendo assim, a aluna trouxe todos os aspectos que compõem o plano composicional do resumo acadêmico.

Acerca da linguagem, Ketsia optou por utilizar a terceira pessoa e alguns marcadores discursivos que foram disponibilizados, tais como, “o presente estudo busca analisar”, “a metodologia do trabalho está fundamentada na pesquisa”, “o referencial teórico contemplou estudos sobre” e “os estudos compravam que”. Em

suma, pode-se concluir que, de fato, o texto analisado atingiu o objetivo do gênero resumo acadêmico.

Segue, o texto produzido pela graduanda Rita.

#### A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ÂMBITO ESCOLAR.

Esta pesquisa amplia o debate da problemática sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual no âmbito escolar. A necessidade de incorporar as questões vinculadas à inserção desses alunos nas escolas da rede pública tem sido constantes nas discussões entre professores de apoio pedagógico e de classe regular, que visam preparar os discentes de conhecimentos válidos capazes de proporcionar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e a sua inserção no meio escolar e social. O interesse pela temática sobre a inclusão surgiu a partir das aulas ministradas pela professora Dr<sup>a</sup> Maria Goretti Rodrigues, na disciplina de Psicologia da Educação I. Buscaremos analisar como e se acontece a inserção desse aluno nesse âmbito. Para isso, serão analisados os seguintes aspectos: adaptações em salas de aulas, salas de recursos, disponibilidade e utilização de materiais e outros dispositivos. Para a constituição do corpus analisados no estudo, utilizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos: observação e entrevista. Seguimos as postulações de Arelaro (2003), Garcia (2004) e Mazzotta (1997). O presente estudo encontra-se em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; deficiência visual; educação infantil (RITA, 2016).

O escrito da graduanda abordou, de forma sucinta e objetiva, as características da pesquisa realizada. Para isso, utilizou os marcadores discursivos disponibilizados. No plano composicional, a autora reuniu: 1) situação-problema: “a inclusão dos alunos com deficiência visual no âmbito escolar”; 2) objetivo: “buscaremos analisar como e se acontece a inserção desse aluno nesse âmbito”; 3) referencial teórico: “seguimos as postulações de Arelaro (2003), Garcia (2004) e Mazzotta (1997)”; 4) método de geração de dados: “para a constituição do corpus analisados no estudo, utilizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos: observação e entrevista”.

O referido resumo não apresentou o resultado, nem a conclusão porque a pesquisa encontrava-se em andamento. Os verbos foram utilizados ora na terceira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural.

De modo geral, ao analisar os resumos acadêmicos produzidos pelos discentes, verifica-se que a maioria das características trabalhadas foram implementadas em seus respectivos textos. No que tange ao propósito do gênero, todas as produções abordaram, de maneira condensada e objetiva, as principais características da pesquisa; acerca da organização retórica, quase todos os autores expuseram os aspectos do plano composicional. Em se tratando da linguagem, as graduandas utilizaram os marcadores apresentados com o propósito de conectar as partes do texto, entretanto, nota-se desvios no que tange aos usos da linguagem padrão em alguns trechos das produções.

É preciso pontuar que, apesar de ter sido verificados os desvios no que concerne ao uso do registro formal da língua como, por exemplo, “temas relacionados a gênero e sexualidade está tendo...” [em vez de “estão tendo], ou “deve está” [em vez de deve estar], por conta da limitação do tempo para o envio dos resumos, não foi possível realizar o retorno dos textos produzidos às alunas com os devidos apontamentos e explicações de tais desvios. A ausência do retorno é certamente uma lacuna deste trabalho, considerando que essas questões deveriam ser consideradas na vertente do modelo de letramentos acadêmicos.

Cabe registrar que, posteriormente, todas as pesquisas associadas aos projetos de resumos aqui expostos foram socializadas no evento da Semana Pedagógica. Segundo os estudantes, a participação no evento - que foi exequível por meio da produção do gênero resumo acadêmico - foi significativa no sentido de que puderam discutir e trocar com colegas e professores presentes questões acerca de suas pesquisas. Isso significa que de certa forma elas conseguiram assumir a identidade acadêmica e se inserirem em práticas de letramento acadêmico.

## 5. Considerações finais

Com base no quadro teórico central dos Novos Estudos do Letramento, buscou-se situar, ainda que de forma condensada, o panorama atual das reflexões acerca do letramento - sobretudo do letramento de domínio acadêmico – compreendido como um conjunto de práticas letradas situadas em contextos sociais específicos e influenciadas pelos contextos político, cultural e socioeconômico que permeiam tais práticas. Compreender o letramento sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o falante assume, faz-se necessário o desenvolvimento de um letramento específico.

Na pesquisa em tela, inserimos uma lente nas interações que ocorreram no contexto acadêmico. Quando ingressam nesse nível de ensino, os estudantes se deparam com uma diversidade de práticas letradas que, até então, não faziam parte de seus respectivos repertórios. Em outras palavras, os textos, a maneira de agir e interagir são distintos daqueles que faziam parte de outros níveis de escolarização.

A partir desse panorama, de um lado encontram-se os graduandos que vivenciam conflitos de identidade, pois, como afirma Fischer, “há muita diferença entre quem são e quem são solicitados a ser e a desempenhar na esfera acadêmica” (2007, p. 113-114). De outro, os docentes que pontuam que os alunos não sabem ler nem escrever, mas, ainda assim, se eximam da tarefa de ajudá-los nesse processo. É preciso ressaltar que, tendo em vista os pressupostos analisados neste estudo, a queixa corrente entre os professores de que os alunos não sabem escrever deve ser relativizada, pois de fato não sabem escrever aquilo que a graduação exige, mas, em geral, também não ensina.

Na tentativa de auxiliar os graduandos, algumas faculdades institucionalizam ações que visam ao desenvolvimento do letramento acadêmico. No entanto, nem sempre essas ações desempenham, de fato, suas funções. No campo analisado, por exemplo, a disciplina OLE II, além de integrar o grupo de disciplinas optativas, podia ser cursada em qualquer momento da graduação. Se o objetivo da disciplina é auxiliar

os alunos a desenvolverem práticas leitoras e escriturais específicas da esfera acadêmica, como cursar toda a graduação sem terem realizado esses estudos?

Com base nessas reflexões e na atividade proposta para o encaminhamento deste trabalho, procurou-se realizar um diálogo entre os modelos habilidades, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos, como proposto pela concepção de letramento privilegiada neste estudo, a fim de levar as graduandas a participarem de um evento promovido pela própria instituição em que estavam matriculadas, isto é, levá-las a vivenciar o texto em suas dimensões comunicativa e social. Para isso, trabalhou-se as habilidades técnicas de escrita (apresentação de marcadores discursivos) e o gênero discursivo resumo acadêmico como objeto de ensino e aprendizagem, analisado numa situação concreta de uso (as pesquisas foram apresentadas e discutidas em um evento acadêmico). Em outras palavras, o letramento foi considerado como prática social de linguagem.

Quando tomaram ciência de que a participação no evento Semana Acadêmica se concretizaria por meio do gênero resumo acadêmico, ou seja, compreenderam que a ação de linguagem se daria através do texto, as estudantes se envolveram de forma significativa durante a elaboração da tarefa. Como consequência, percebe-se que grande parte das características do resumo acadêmico foram consideradas em suas produções e as pesquisas foram socializadas no evento, cumprindo, assim, a principal função dos gêneros discursivos, a saber, a inserção nas atividades comunicativas humanas.

Ao analisar os textos produzidos, permite-se inferir que, ainda que os graduandos desconheçam as características dos gêneros acadêmicos, é possível, por intermédio de um trabalho que contemple o texto como instrumento de ensino-aprendizagem, em uma situação de interação, inseri-los de maneira efetiva nas práticas letradas que circundam na esfera acadêmica. O gênero resumo acadêmico foi trabalhado como objeto de ensino e aprendizagem, considerando suas características estilísticas, composicionais e temáticas, e, posteriormente, por meio do texto

produzido, as graduandas tiveram acesso à ação de linguagem acadêmica que tinha como exigência tais textos.

Em suma, é possível concluir que a atividade proposta com base no modelo letramentos acadêmicos ajuda os estudantes a se familiarizarem com textos que circulam no âmbito acadêmico bem como os motivam e os envolvem na participação de eventos acadêmicos. Desse modo, contribuem na construção da identidade acadêmica.

### Referências Bibliográficas

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

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local Literacy: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n.º 4, p. 247-258, out/dez, 2012.

BRASIL. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2eCAyNy>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, 569-599, jul./dez, 2010.

GEE, J. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

LEA M; STREET B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, Issue 2, p. 157, jun, 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

\_\_\_\_\_. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

MARCUSCHI, M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORETTO, M. **Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. 2014, 212 p., (Tese. Doutorado em Educação). Universidade de São Francisco, Itatiba.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, E. **Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários**, 2015, 466, (Tese. Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos Marcadores Discursivos. **Estudos Lingüísticos**. XXXIV, p. 1296-1301, 2005.

RAMOS, F.; ESPEIORIN, V. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel. **Conjectura**, v. 14, n. 2, mai/ago, 2009.

RAJAGOLAPAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e representação**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STRETT, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Artigo recebido em: 26.11.2017

Artigo aprovado em: 21.05.2018

## ANEXO

### Marcadores discursivos:

- problema:

Esta monografia compõe o conjunto de pesquisa sobre a problemática da...

Esta pesquisa amplia o debate sobre ...

Realizaremos discussões acerca ...

Explorações recentes em X indicam Y;

Muitos/as pesquisador/as acreditam que X;

Enquanto professor/pesquisador de X, devemos saber Y, entretanto essa questão é difícil devido a X;

Essa última década nos trouxe uma significativa intensificação no estudo de X, entretanto nenhum consenso foi atingido no que concerne a Y;

Uma premissa básica deste artigo é X e a falha parece estar afeita a Y;

- objetivo:

Procurou-se identificar X;

Este estudo busca situar o panorama atual das reflexões sobre ...

Essa pesquisa esboça uma avaliação sobre...

Este trabalho analisa ...

O objetivo do nosso trabalho é ...

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender ...

O presente estudo busca analisar...

- método:

Para a coleta dos dados ...

Para a constituição do corpus analisado nesta pesquisa...

A pesquisa utilizou uma abordagem (quantitativa/qualitativa)...

A metodologia do trabalho está fundamentada na pesquisa ...

O presente caracteriza-se como uma pesquisa (quantitativa/qualitativa)...

Para isso, adotamos uma metodologia ...

- referencial teórico:

Teoricamente, buscou-se apoio em estudos de ...

O lastro teórico de nossa argumentação ...

Seguimos as postulações de ...

O referencial teórico contemplou estudos sobre ...

- resultado/conclusão:

Os estudos comprovam que ...;

Os resultados apontam...;

Com base nos registros/dados analisados foi possível identificar que ...

Constatamos que ...

Os dados revelaram que ...

Os resultados obtidos apontaram que ...

Como resultado desta investigação, foi possível perceber que ...

Considerando os dados apurados, constatamos que ...

Chegamos à conclusão de que ...



# Do espanhol ao português: por uma tradução funcional dos pretéritos perfeito simples e perfeito composto

## From Spanish to Portuguese: for a functional translation of the past perfect simple and perfect compound

*Denísia Kênia Feliciano Duarte\**

*Marluce Coan\*\**

*Valdecy de Oliveira Pontes\*\*\**

**RESUMO:** Neste artigo, abordamos a tradução dos pretéritos perfeito simples e perfeito composto do Espanhol ao Português, conjugando pressupostos advindos da tradução funcional, do Funcionalismo linguístico e da metodologia de sequência didática. Aplicamos a dois grupos de estudantes de Espanhol, falantes nativos de Português, a metodologia de sequência didática à tradução de um fragmento do conto “¡Diles que no me maten!”, de Juan Rulfo. Após contato prévio com o conto, os alunos procederam à primeira tradução; seguiram-se módulos referentes aos valores temporais, aspectuais e modais dos pretéritos sob análise; por fim, houve a segunda tradução. Os dados das duas traduções foram comparados visando a demonstrar que conhecimentos adquiridos sobre os valores temporais, aspectuais e modais, durante a sequência didática, permitiram aos alunos aprimoramento da tradução, tornando o texto meta o mais próximo possível do texto base. Verificamos, outrossim, que equívocos de tradução decorrem,

**ABSTRACT:** For this research the translation of past perfect simple and simple compound from Spanish to Portuguese are addressed by taking into consideration the assumptions of functional translation, linguistic functionalism and the instructional sequencing methodology. The investigation was conducted with two groups of Spanish learners, native speakers of Portuguese, by applying the instructional sequencing methodology to translate a fragment of the short story “¡Diles que no me maten!” by Juan Rulfo. After a previous reading, the learners proceeded to the translation. The first translation was followed by an explanation of the modules of time, aspect and modal values of the past tenses. Finally, a second translation was proposed. The data that emerged from the two translations were compared. The comparison of the two translations demonstrate that the knowledge acquired with the explanation of the modules of time, aspect and modal values of the past tenses during the instructional sequencing

\* Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC). [denisaduarte@gmail.com](mailto:denisaduarte@gmail.com)

\*\* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC). Professora PPGL/UFC. Bolsista de produtividade do CNPq – 2. [coanmalu@ufc.br](mailto:coanmalu@ufc.br)

\*\*\* Doutor em Linguística (UFC). Professor Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFC). [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br)

---

basicamente, do fato de os estudantes, na tradução do pretérito perfeito composto do Espanhol ao simples do Português, não inserirem marcadores temporais, não optarem por perífrases imperfectivas e desconsiderarem possibilidade de interpretação irrealis.

methodology allowed students to improve the translation, having as a result, the meta text as close as possible to the base text. Also, the research identified that the translation mistakes mostly occur due to the fact that learners do not include temporal markers, choose not to use imperfective periphrases, and disregard the possibility of unrealistic interpretation when translating the perfect compound tense from Spanish to Portuguese.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pretérito perfeito simples. Pretérito perfeito composto. Tempo. Aspecto. Modalidade. Tradução funcionalista.

**KEYWORDS:** Simple past. Past perfect compound. Time. Aspect. Modality. Functionalist translation.

---

## 1. Introdução

Ao considerarmos tradução como temática, seja em pesquisa, seja em ensino, há sempre diversos questionamentos acerca de sua eficiência como estratégia pedagógica, principalmente pela superficialidade com que se tem tratado a noção de equivalência. Pontes, Coan e Souza (2015) destacam bem esse problema, sugerindo ao tradutor que considere estudos de outras áreas do conhecimento, para que possa fazer ajustes necessários à língua de chegada. Os autores destacam a necessidade de serem considerados, dentre outros, fatores de diferenciação social, regional, étnica e geográfica.

A proposta dos autores foi mote para nossa pesquisa, que alinha pressupostos advindos de três referenciais. Qualquer conjugação teórica poderia ser problemática em virtude, não raro, de falta de convergência epistemológica ou metodológica, mas nesta nossa pesquisa, cada referencial foi necessário para alcançarmos os objetivos propostos. Em princípio, o tema em pauta requer uma fundamentação teórica sobre tradução; escolhemos a proposta de Nord (2012), cujo viés é funcionalista. Desse modo, pudemos alinhar tradução a motivações

linguísticas pautadas em referencial teórico também funcionalista sobre as categorias tempo, aspecto e modalidade, visto que nosso objeto é o pretérito, seja em sua forma simples, seja em sua forma composta. Na execução da pesquisa, em virtude de ter sido realizada em sala de aula, foi necessário suporte didático, razão por que utilizamos a proposta de sequência didática, advinda da escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

É no processo de tradução que surgem adversidades, já que o objeto aqui considerado tem, de acordo com a tradição gramatical, acepções parcialmente diferentes. Em linhas gerais, em Português, o pretérito perfeito simples (doravante PPS) é caracterizado como aquele que codifica uma ação passada em relação ao momento de fala; já o pretérito perfeito composto (doravante PPC) é caracterizado, atualmente, como forma que exprime ou repetição ou continuidade presente. Em Espanhol, em geral, nota-se que ambas as formas codificam anterioridade, mas a composta se insere dentro da zona temporal do presente, tem relevância presente<sup>1</sup>. Para que haja eficácia na tradução, é necessário que o tradutor avalie se esses traços temporais e aspectuais da língua fonte estão claramente representados na língua alvo. Além de tempo e aspecto, a modalidade é outro fator que merece destaque, tendo em vista haver, na América hispânica, como veremos mais adiante, mais certeza atrelada ao PPS do que ao PPC<sup>2</sup>. Cremos que essa consciência seja necessária, por isso selecionamos um texto autêntico (um conto – variedade do Espanhol mexicano) em que há tanto dados de PPS quanto de PPC, para mostrar como se comportam, em relação às categorias tempo, aspecto e modalidade, as traduções realizadas por estudantes universitários de Espanhol, falantes nativos de Português.

---

<sup>1</sup> Há variedades do Espanhol em que o PPS também ocorre dentro da zona temporal do presente.

<sup>2</sup> Os valores descritos neste trabalho, nem sempre são verificados em todas as variedades do Espanhol.

## 2. Tradução Funcionalista

Reiss e Vermeer (1996), fundadores da abordagem funcionalista da tradução, partem da premissa de que a língua faz parte da cultura, isto é, constitui o modo convencional, utilizado por uma comunidade cultural, para pensar e se comunicar. A cultura é, conforme Reiss e Vermeer (1996, p. 20), o “conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, tais como todos os comportamentos a que estas dão lugar e os produtos resultantes destes”<sup>3</sup>. Para os autores, uma teoria da tradução não pode relegar mudanças de valor pelas quais textos e elementos textuais passam a ser transferidos a outra cultura. Ao traduzir, devemos ser, portanto, bi culturais, ou seja, conhecer tanto a cultura de partida quanto a de chegada, pois o valor de um acontecimento pode variar, quando traduzido a outra cultura.

A perspectiva desses autores, de que a tradução não se limita apenas a um processo linguístico, mas é um processo cultural, é retomada e sistematizada por Nord (2012), visando à formação de tradutores. Segundo Nord (2012), não será suficiente, para tornar-se uma tradução funcional, que se analise um texto verificando apenas os aspectos linguísticos; é essencial ultrapassar a barreira linguística, isto é, considerar o contexto cultural, no qual o texto foi produzido e o contexto cultural do público que receberá a tradução. Sendo assim, o modelo da autora leva em conta fatores extratextuais e fatores intratextuais.

De acordo com Leal (2005), os fatores extratextuais englobam elementos como o produtor e o emissor do texto e suas intenções, o receptor, o meio no qual o texto é veiculado, o tempo e o local da comunicação, o motivo para a produção do texto e a função textual. Já os fatores intratextuais englobam o estilo, o tema e o conteúdo do texto, as pressuposições, as hierarquias textuais, a macro e microestrutura, os

---

<sup>3</sup> Nossa tradução da versão espanhola, Reiss e Vermeer (1996, p. 20): “conjunto de las normas e convenciones vigentes en una sociedad, así como todos los comportamientos a que éstas dan lugar y los productos resultantes de dichos comportamientos”

elementos não-verbais, o léxico, a estrutural frasal e a fonologia. Para Nord (2012), esse modelo possibilita maior compreensão do texto base, o que é essencial para ajudar nas escolhas tradutórias. Ademais, Nord (1991) julga ser necessário que a análise entre tais fatores se interligue e não se restrinja sobre si, resultando em um movimento circular de ida e volta, no qual as decisões tomadas no ato tradutório façam com que o tradutor repense as decisões tomadas anteriormente, além de trazer implicações para as decisões tradutórias posteriores.

Atentar para a tradução de maneira mais holística, considerando diversos fatores, como sugere Nord, foi o que nos conduziu à pesquisa ora proposta: não se trata de simples tradução do PPS e do PPC do Espanhol ao Português, mas de análise prévia de traços que configuram tais formas, traços advindos do item lexical e do contexto. Desse modo, trazemos à tona mais elementos para tornar a tradução funcional, ou seja, especificidades sobre tempo, aspecto e modalidade.

### **3. Tempo, aspecto e modalidade: viés teórico**

Optamos por explorar o complexo tempo-aspecto-modalidade nesta pesquisa, a partir das propostas de Givón (1984, 1995, 2001), pois julgamos que o PPS e o PPC, por serem caracterizados por valores temporais, aspectuais e modais, não devem ser traduzidos antes de conferir se os traços da língua fonte foram devidamente repassados à língua alvo. Portanto, ao trabalharmos com a junção das categorias tempo, aspecto e modalidade, aprofundamos a análise linguística em relação aos valores do Pretérito Perfeito do Indicativo, nesse par linguístico.

Consideramos para nossa análise os seguintes elementos: a) valores temporais (por meio de advérbios e marcadores temporais – âncoras temporais); b) valores aspectuais (perfectividade e imperfectividade) e c) valores modais (certeza ou incerteza). Esses valores são a seguir retomados, por meio de breve revisão da literatura, por isso muitos autores renomados não estão aqui citados; apenas

objetivamos mostrar como certos traços têm ganhado relevância, portanto não poderiam ser desconsiderados em processos tradutórios.

### 3.1. Tempo, aspecto e modalidade em Português

O PPS expressa uma ação que aconteceu no passado, do ponto de vista de um observador situado em um momento presente (CUNHA; CINTRA, 1985). A este valor temporal, acrescentam os autores o aspectual, em consonância com Boléo (1936), ao dizer que o PPS pode exprimir uma ação durativa ou iterativa, no entanto, deve vir acompanhado de advérbios ou locuções adverbiais, como nos exemplos a seguir, em que o valor de duração (em 1) e o de iteração (em 2) decorrem das expressões adverbiais e não dos verbos isoladamente.

(1) Vinte anos farejei a terra, tu *foste* sempre o meu genro escolhido.

(2) Dizei-lhe que também dos portugueses / alguns traidores *houve* algumas vezes.

Já o PPC, segundo Castilho (2010), classifica-se como: a) pretérito perfeito real, indicando anterioridade que se estende até o presente (pretérito perfeito durativo e pretérito perfeito iterativo, como ilustram, respectivamente, os exemplos 3 e 4); b) pretérito perfeito metafórico (usado em lugar do pretérito perfeito simples na finalização de discursos, como em 5, e do mais-que-perfeito do indicativo, na sentença complexa condicional, como em 6).

(3) *Tem andado* muito alegre, é uma tonta.

(4) *Tenho perdido* muitos amigos por causa desse meu gênio.

(5) *Tenho chegado* ao final de minhas considerações.

(6) Se eu *tenho sabido* disto a tempo, não vinha a esta reunião.

Essas primeiras observações mostram que o PPS indica uma ação que se produziu em certo momento do passado e que o PPC exprime, geralmente, repetição de um ato ou continuidade até o presente. A título de ilustração, vejamos a comparação apresentada por Barbosa (2003), a partir de definições de diferentes gramáticas.

Quadro 1 – Definições do PPS e do PPC em gramáticas tradicionais.

GRAMÁTICOS	PERFEITO SIMPLES	PERFEITO COMPOSTO
<b>Eduardo Carlos Pereira</b> (1927)	É o passado absoluto. A ação tem origem e conclusão no passado sem relação com o presente (a não ser relação de anterioridade).	Indica uma ação que não só é anterior ao presente, mas também os resultados duram até o presente.
<b>A. Epiphânio da Silva Dias</b> (1933)	Emprega-se quando nos transportando com os pensamentos para o passado, registramos acontecimentos que se deram como momentos históricos.	Expressa a continuidade ou a repetição de uma ação desde um momento passado até o momento em que falamos.
<b>Gladstone Chaves Melo</b> (1968)	Situa no passado uma ação completa.	Indica que a ação, repetida, continua do passado até o presente Indica uma ação habitual ou frequente.
<b>Celso Cunha</b> (1970)	Expressa uma ação acabada (concluída).	Exprime a repetição de um ato ou sua continuidade até o presente em que falamos.

Fonte: Barbosa (2003, p. 51).

Mota (1998) e Barbosa (2003, 2008) consideram que o PPC, no Português Brasileiro, está em desuso, o que pode acarretar uma série de dificuldades, entre elas, o ensino do PPC do Espanhol para aprendizes brasileiros, observação corroborada por Pontes (2009): ao aprender uma Língua Estrangeira, nós nos apoiamos em nossa Língua Materna. A baixa frequência de uso, conforme Barbosa (2008), decorre de contextos que admitem estes dois tempos e, também, o presente do indicativo, como uma situação que se prolonga até o momento de fala. Vejamos:

(7) Gabriele *mora* nos Estados Unidos desde que nasceu. (BARBOSA, 2008, p. 92)

Gabriele sempre *morou* nos Estados Unidos. (BARBOSA, 2008, p. 92)

Gabriele *tem morado* nos Estados Unidos (sempre/desde que nasceu). (BARBOSA, 2008, p. 93)

Ademais, como pontua Barbosa (2008), nem sempre é possível utilizar o PPC para se referir a uma situação que se estende até o presente, como ocorre em (08). O presente do indicativo junto a um adjunto adverbial é a alternativa, já que, se fosse o PPS, ficaria subentendido que Gabriele morou nos Estados Unidos 10 anos, antes do momento da enunciação, porém não *mora* mais.

(8) \*Faz dez anos que Gabriele *tem morado* nos Estados Unidos. (BARBOSA, 2008, p. 93)

No tocante aos estudos sobre aspecto do Português, o de Castilho (1967) foi pioneiro, ao considerar fundamentais quatro valores aspectuais, a partir das noções de verbos télicos e atélicos:

Quadro 2 – Valores aspectuais do Português.

VALOR	ASPECTO		
Duração	Imperfectivo	Inceptivo	(atélico)
		Cursivo	
		Terminativo	
Completamento	Perfectivo	Pontual	(télico)
		Resultativo	
		Cessativo	
Repetição	Iterativo	Perfectivo	(télico e atélico)
		Imperfectivo	
Neutralidade	Indeterminado		

Fonte: Castilho (1967).

Travaglia (1994) define aspecto como “uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas

podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização (TRAVAGLIA, 1994). Ruiz (1992) já havia seguido essa direção: tempo dêitico e aspecto não-dêitico, este classificado em duas faces: a) perfeito e b) imperfeito, as quais sempre estão associadas a um ponto de referência. Em contrapartida, Ilari (1996) pondera que, além da oposição perfeito/imperfeito, é importante observar outros valores aspectuais (iterativo, durativo e pontual). Apoiando-se na classificação proposta por Vendler (1967), o autor distingue três classes de processos em Português: a) processos pontuais, contrários à ideia de duração; b) processos duráveis, que expressam a noção de “tempo empregado” e c) processos duráveis, com a ideia de “tempo escoado”, respectivamente ilustrados abaixo com exemplos de Gabardo (2001).

(9) Maria *matou* a charada (naquele exato instante). (GABARDO, 2001, p. 46)

(10) Em 30 anos de carreira ele só *escreveu* um artigo de 8 páginas. (GABARDO, 2001, p. 47)

(11) *Fiz* os trabalhos de 4 matérias em uma semana. (GABARDO, 2001, p. 47)

Barbosa (2008) também considera a expressão do aspecto decorrente de ação conjunta de mais de um elemento, tais como flexão verbal, adjuntos adverbiais, perífrases verbais, repetição do verbo, complemento do verbo etc., o que torna difícil saber, em muitos casos, qual elemento expressa o aspecto. Por isso, ao referir-se ao aspecto, a autora fala em recursos de expressão.

A terceira categoria sobre a qual nos debruçamos é a modalidade, expressa por diferentes meios linguísticos: a) verbos auxiliares modais – *deve* ser; b) verbos de significação plena – *acho* que; c) advérbios de valor modal – *talvez*; d) adjetivo em posição predicativa – *é impossível*; e) substantivo – *impressão* e f) categorias gramaticais (Tempo, Aspecto, Modo) – talvez *tenha sido* (NEVES, 1996). Para tratar dos pretéritos

em foco, interessa-nos, particularmente, o modo, um dos meios de manifestação da modalidade. Intentamos verificar se, de fato, como atestam as gramáticas, o uso do pretérito perfeito indicativo estaria atrelado à certeza.

Conforme Cunha e Cintra (1985), com o modo indicativo, exprime-se, em geral, uma ação ou um estado, considerados em sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro (conforme exemplo 12). Em contrapartida, ao empregarmos o modo subjuntivo, nossa atitude é totalmente diversa, pois encaramos a existência ou não do fato como algo incerto, duvidoso, eventual ou, até mesmo, irreal (conforme exemplo 13). Comparemos as frases:

(12) Afirmo que ela *tem estudado*. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 454)

(13) Duvido que ela *tenha estudado*. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 454)

Em relação aos estudos linguísticos, Oliveira (2003), ao examinar dados do Português, concluiu que a relação entre os modos subjuntivo e indicativo e suas respectivas distinções modais não é estanque: cada modo pode associar-se a mais de uma modalidade de acordo com o contexto discursivo. Como ilustração, podemos citar a pesquisa de Domingos (2004): ao analisar a variação dos tempos/modos verbais pretérito imperfeito do indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo em orações subordinadas, a autora verificou que a noção de modalidade correspondente à certeza/incerteza é obtida pelo contexto e não pela flexão verbal, ou seja, a questão examinada é discursiva e não morfológica. Desse modo, formas do passado do indicativo podem, também, expressar a noção de incerteza, a depender do contexto pragmático-discursivo. Resta-nos saber se isso também ocorre com o PPS e com o PPC.

### 3.2. Tempo, aspecto e modalidade em Espanhol

O PPS, conforme Castro (1996), tem as seguintes acepções em Espanhol, respectivamente ilustradas abaixo: a) expressar ações terminadas, realizadas em uma unidade de Tempo que o falante considera sem continuação no presente (com marcadores temporais pré-hodiernos: *ayer, anteayer, el año pasado* etc.); b) referir-se a uma unidade de tempo ou espaço temporal no qual já não está o falante; c) falar de quantidades de tempo determinadas; d) contar fatos ou ações como algo independente, não como costumes; e) ordenar as ações, quando há várias, ou interrompê-las no seu transcurso; f) dar opinião.

(14) *Ayer mi amiga y yo fuimos al cine. / Ontem eu e minha amiga fomos ao cinema.*

(15) *Lloré mucho, cuando mi hija nació. / Eu chorei muito, quando a minha filha nasceu.*

(16) *El último mundial ocurrió en Brasil, en 2014. / A última Copa do Mundo aconteceu no Brasil, em 2014.*

(17) *Una vez viajé a Madrid para asistir un concierto de mi cantante preferido. / Uma vez, eu viajei para Madri para ver o show do meu cantor favorito.*

(18) *Desperté, me duché, desayuné y fui a la escuela. / Acordei, tomei banho, tomei café da manhã e fui para a escola.*

(19) *Yo tampoco creí que era verdad lo que la gente había hablado. / Eu também não acreditei que era verdade o que as pessoas tinham falado.*

Já o PPC, segundo Matte Bon (2010), geralmente, codifica ações acompanhadas por marcadores hodiernos, ou seja, que se referem a períodos temporais inacabados ou definidos em relação ao momento de fala, sendo incompatível com marcadores temporais que remetem a um período temporal acabado. Possui, de acordo com

Gutiérrez Araus (1997), as seguintes características: a) passado continuativo com resultado no presente – os resultados da ação passada ainda perduram no momento de enunciação; b) antepresente – refere-se a um tempo passado anterior ao tempo atual; e c) passado para enfatizar uma forma narrativa – é posto pelo falante para dar maior ênfase e emoção a uma ação passada concluída.

Dos tempos do passado da Língua Espanhola, o PPS é utilizado para informar sobre fatos passados (contar os fatos em si, sem criar nenhuma perspectiva específica), já o PPC, por sua vez, quando é empregado, não é do interesse do enunciador contar o fato a que se refere em si, pois a ação passada pode constituir uma explicação da situação descrita no presente do indicativo ou continuar sendo relevante em dita situação (MATTE BON, 2010). As duas formas indicam anterioridade, porém, de acordo com Cartagena (1999), enquanto a forma simples a indica por si só, a composta insere-se dentro da zona temporal do presente. Corrobora essa visão a de Gutiérrez Araus (1997), para quem o PPC, no que se refere à temporalidade, faz parte de um plano atual, em contrapartida, o PPS é uma forma absoluta do passado, ou seja, não tem relação com o presente.

Tais visões, entretanto, podem ser questionáveis, visto que há estudos linguísticos que mostram que, dependendo da região dialetal, o falante pode optar pelo uso frequente do PPS em todos os contextos. Por exemplo, Santos (2009) constatou que Cidade do México e Buenos Aires apresentam uso predominante do PPS; Paixão (2011) afirma que o PPC apresenta grandes divergências de uso entre línguas românicas distintas e, ainda, entre variantes dialetais e sociais de uma mesma língua; Oliveira (2007, 2010) afirma ser possível encontrar, em contexto hodierno, a forma verbal simples nas variedades dos seguintes países analisados em sua pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2007): Espanha, Bolívia, Peru, Chile, Argentina, Cuba e México. Já Harris (1982) havia detectado, dentre os valores do PPC, variação com o PPS. Outro dado relevante é o fato de as formas serem usadas com diferentes valores, mas não os

previstos na tradição. Para Alcaine (2007), devido ao contato com o *quéchua*, falantes de variedades hispânicas pertencentes ao âmbito andino fazem uso tanto do PPS quanto do PPC, mas selecionam a forma simples para transmitir uma experiência vivida e a forma composta para referir-se a um fato não presenciado, de que não se tem certeza e tampouco pretende o indivíduo comprometer-se com a veracidade da informação.

Sobre o aspecto em Espanhol, Pontes (2012) chama atenção para o fato de as gramáticas de Língua Espanhola, no estudo da morfologia do verbo, de modo geral, não o apresentarem. Rojo e Veiga (1999) mostram que a configuração habitual das formas verbais e suas terminologias eram feitas a partir da oposição formas simples/formas compostas. Entretanto, surgiu o problema de como classificar o Pretérito Perfeito, pois a forma simples expressa um evento concluído, o que se opõe à forma composta. Para solucionar essa implicatura, a *Real Academia Española* (RAE)<sup>4</sup> passou a classificar a forma simples como indefinida, por conta do seu caráter indeterminado em algumas situações, como, por exemplo, nos eventos sem ponto de referência. Já Alarcos Llorach (1994) considera impossível buscar diferenças aspectuais, pois ambas as formas são perfectivas, sendo a distinção meramente temporal, como em:

(20) *Leí* mucho. / Li muito. (ALARCOS LLORACH, 1994, p. 20)

(21) *He leído* mucho. / Li muito. (ALARCOS LLORACH, 1994, p. 20)

No entanto, a maioria dos estudiosos tem observado algumas peculiaridades aspectuais. García Fernández (2006), por exemplo, a partir da relação entre o tempo da situação (TS) e o tempo do foco (TF), propõe cinco tipos de aspectos, os quais apresentamos na tabela a seguir:

---

<sup>4</sup> Atualmente, a RAE começou a usar a nomenclatura *Pretérito Perfecto Simple*.

Quadro 3 – Tipos de aspectos propostos por García Fernández.

TIPOS	CONSIDERAÇÕES	EXEMPLOS
<b>Imperfeito</b>	O TF está incluído no TS. Focaliza a parte interna da situação sem mencionar o início ou o final.	Hace dos días Juan <b>pintaba</b> su casa. / Faz dois dias que Juan <b>pintava</b> sua casa.
<b>Perfectivo ou Aoristo</b>	O TF inclui todo o TS, desde seu início a sua finalização.	El presidente <b>leyó</b> su discurso a las ocho. / O presidente <b>leu</b> o seu discurso às oito.
<b>Perfeito</b>	O TF é posterior ao TS. Esta variedade aspectual enfatiza os resultados do evento.	Hace dos días Juan ya <b>había pintado</b> su casa. / Fazia dois dias que Juan já tinha pintado a casa.
<b>Prospectivo</b>	O TF é anterior ao TS.	Hace dos días Juan <b>iba a pintar</b> su casa. / Fazia dois dias que Juan ia pintar a sua casa.
<b>Continuativo</b>	O TF abrange o início do TS até um ponto interno de seu desenvolvimento.	Juan lleva dos horas <b>pintando</b> su casa. / Juan gasta duas horas <b>pintando</b> a sua casa.

Fonte: Tabela elaborada a partir dos pressupostos teóricos de Pontes (2012, p. 47 e 48) e García Fernández (2006, p. 45).

Também Pontes (2012) considera que o PPS é usado para expressar uma ação distante e acabada (conforme exemplo 23) e o PPC é utilizado para expressar uma ação acabada, porém recente (conforme exemplo 22). Entretanto, ressalta que se trata de uma proximidade relativa, pois podemos utilizar “este século” (como em 24) e mesmo assim indicar proximidade do falante.

(22) Esta mañana *he desayunado* temprano. / Esta semana, eu tomei café da manhã cedo. (PONTES, 2012, p. 58)

(23) Ayer *desayuné* temprano. / Ontem, eu tomei café da manhã cedo. (PONTES, 2012, p. 58)

(24) Este siglo *ha sido* muy provechoso para la humanidad. / Este século foi muito proveitoso para a humanidade. (PONTES, 2012, p. 58)

Quanto à modalidade, tanto em Português, como no Espanhol, pode ser codificada por diversas formas, dentre as quais destacamos o modo verbal (PONTES, 2012). Conforme Milani (2006), as formas verbais do modo indicativo, geralmente, expressam a oposição realidade/não realidade das ações, no sentido de ser possível

realizá-las; em oposição, as do modo subjuntivo expressam ações hipotéticas, que podem ou não ter sido realizadas ou, ainda, realizar-se.

Para Pontes (2012), a escolha entre o modo indicativo e o modo subjuntivo, na maioria das vezes, depende do grau de segurança que se tem ou pretende se dar à realização ou não do fato. Ao compararmos os exemplos (25) e (26), é notório o fato de haver mais dúvida em (25) do que em (26), pois o modo subjuntivo exprime ideia de incerteza. Para além disso, nestes exemplos, a ideia de incerteza se constrói, também, pelo predicadores “Espero que” e “Seguro”. Em geral, atribuímos ao modo indicativo uma perspectiva objetiva, um grau de certeza de realização do fato; em contrapartida, atribuímos ao modo subjuntivo uma perspectiva subjetiva, com um grau de incerteza de realização do fato, o qual pode ser reforçado pelo tempo verbal (como, por exemplo, o futuro) e por advérbios de dúvida (como, por exemplo, *talvez*).

(25) Espero que vuelvan. / Espero que voltem. (PONTES, 2012, p. 72)

(26) Seguro que volverán. / Tenho certeza de que voltarão. (PONTES, 2012, p. 72)

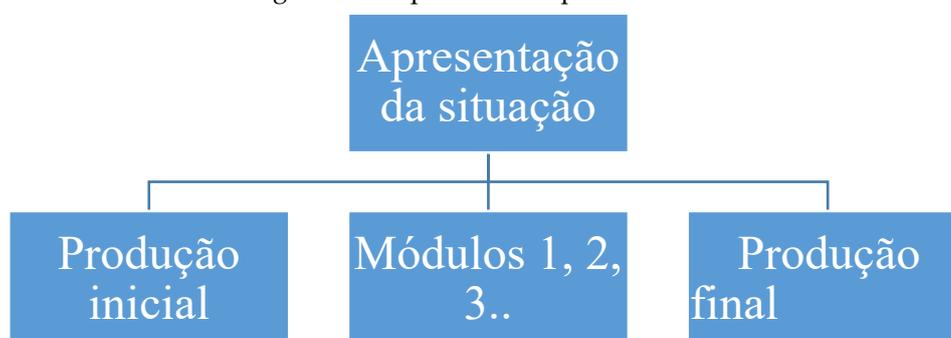
Não somente o modo, mas outros meios linguísticos, também podem expressar a Modalidade no Espanhol, por isso, adaptamos a proposta de Neves (1996) à Língua Espanhola: a) perífrases modais de infinitivo (*Tienes que salir del trabajo más temprano. / Tens que sair do trabalho mais cedo.*); b) verbos de opinião (no indicativo, para expressar afirmação e, no subjuntivo, para expressar negação: *Creo que María tiene mucho dinero. / Acredito que Maria tem muito dinheiro. No creo que Maria tenga mucho dinero. / Não acredito que Maria tenha muito dinheiro.*); c) adjetivos, advérbios e substantivos de valor modal (*Está claro que ella volverá. Quizás ella apruebe. Es una locura pensar que ella aún volverá. / Está claro que ela voltará. Talvez ela passe. É uma loucura pensar que ela ainda voltará.*); d) tempo, aspecto e modo (*Me encantaría... / Eu gostaria...*).

Corroborando Dias (2004), julgamos que a categoria Modalidade é importante para a análise do Pretérito Perfeito do indicativo, pois a oposição entre PPS e PPC na América Hispânica não está atrelada especificamente aos marcadores temporais. Essa oposição, conforme Duarte, Coan e Pontes (2016), após análise de jornais regionais da Argentina, advém, também, do nível de certeza: os modalizadores de certeza condicionam o PPS e os de incerteza, o PPC.

#### 4. Procedimentos metodológicos

Para efetivarmos nossa pesquisa sobre a tradução dos pretéritos perfeito simples e composto da Língua Espanhola à Língua Portuguesa, duas etapas de tradução foram metodologicamente necessárias: na primeira, fizemos um diagnóstico da tradução de um fragmento do conto “¡Diles que no me maten!”, de Juan Rulfo, realizada por alunos da Graduação Letras-Espanhol da Universidade Federal do Ceará – Brasil, matriculados na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução; na segunda etapa, nova tradução foi feita, porém o foi após termos aplicado uma sequência didática (SD), conforme figura abaixo, sobre tradução em perspectiva funcionalista, na qual exploramos traços necessários à efetiva tradução dos pretéritos sob análise. A essas duas etapas tradutórias seguem resultados de uma sondagem acerca do ensino da tradução por meio de sequência didática, especificamente, sobre a tradução do PPS e do PPC, objetos desta investigação.

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na apresentação da proposta, consideramos: características do gênero conto; contextualização do conto “¡Diles que no me maten!”, a partir da exibição de vídeos, e leitura do fragmento abaixo, objeto da tradução. Pressupostos de Nord (2012) foram utilizados nessa fase com o intuito de mostrar a relevância do conhecimento prévio sobre o tema e sobre o conteúdo do texto-fonte para uma tradução funcional. A autora destaca a interrelação entre fatores extratextuais e intratextuais expressa a partir das seguintes perguntas, conforme Nord (2012): “Quem transmite? Para quê? Para quem? Por qual meio, onde, quando e por quê? Qual a função do texto? Sobre qual tema trata? Qual informação? Em qual ordem? Usando quais elementos não verbais? Quais palavras? Qual tipo de frase? Qual tom? Com qual efeito?” (p. 42, tradução nossa da versão espanhola).

Quadro 4 – Fragmento do conto *!Diles que no me maten!*, de Juan Rulfo.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: "Yo no le **he hecho** daño a nadie, muchachos", iba a decirles, pero se quedaba callado. "Más adelantito se los diré", pensaba. Y sólo los veía. Podía hasta imaginar que eran sus amigos; pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso: a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no **se detuvieron**.

Los había visto con tiempo. Siempre **tuvo** la suerte de ver con tiempo todo. **Pudo** haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro mientras ellos se iban y después volver a bajar. Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; sólo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando **se puso** a hablar, no **supo** si lo habían oído. **Dijo:**

-Yo nunca le **he hecho** daño a nadie -**eso dijo**. Pero nada **cambió**. Ninguno de los bultos **pareció** darse cuenta. Las caras no **se volvieron** a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

Entonces **pensó** que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. **Dejó** caer otra vez los brazos y **entró** en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

-Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo **salió** la voz:

-¿Cuál hombre? **-preguntaron.**

-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos **mandó** a traer.

-Pregúntale que si **ha vivido** alguna vez en Alima **-volvió** a decir la voz de allá adentro.

-¡Ey, tú! ¿Que si **has habitado** en Alima? **-repitió** la pregunta el sargento que estaba frente a él.

-Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí **he vivido** hasta hace poco.

-Pregúntale que si **conoció** a Guadalupe Terreros.

-Que dizque si **conociste** a Guadalupe Terreros.

-¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo **conocí**. Ya **murió**.

Entonces la voz de allá adentro **cambió** de tono:

-Ya sé que **murió -dijo-**. Y **siguió** hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

-Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando **crecí** y lo **busqué** me **dijeron** que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso **pasó**.

Fonte: Rulfo (2007, p. 3 e 4).

A produção inicial, visando à aprendizagem cooperativa, foi realizada em grupos, cada qual com 5 ou 6 alunos. Desses grupos, dois foram selecionados para compor a amostra desta pesquisa. A partir do diagnóstico da produção inicial, propomos aos estudantes módulos referentes aos pretéritos, especificamente, análise de traços temporais, aspectuais e modais necessários à efetiva tradução. Na última etapa, para a produção da versão final, a expectativa era a da incorporação de fatores linguísticos e extralinguísticos considerados no decorrer dos módulos. Para dar visibilidade ao trabalho, a última versão foi publicada em uma página do *Facebook*, intitulada “Contos hispânicos traduzidos”.

##### 5. Primeira tradução *versus* tradução final: contrastes temporais, aspectuais e modais

Considerando as traduções das formas de PPS e PPC nas duas versões produzidas pelos dois grupos de tradutores, observamos que houve mudanças entre a produção inicial e a produção final, fato que comprova a eficácia da SD acerca dos valores desses tempos verbais no par linguístico Espanhol-Português. Em cada uma das seções que seguem, mostramos quantitativos tradutórios que comparam formas

de PPS e PPC da primeira e da segunda produções. São 36 dados sob análise, sendo 31 de formas do pretérito perfeito simples (PPS) e 05 do pretérito perfeito composto (PPC) do texto original. A análise é pautada nas seguintes perguntas: a) Há adaptação de marcadores temporais junto ao PPS e ao PPC, de acordo com a Língua Meta? b) Os valores aspectuais (de perfectividade ou de imperfectividade) são mantidos? c) O sentido modal (de mais ou de menos certeza) do texto base é mantido no texto meta?

### 5.1. Resultados do G1: tradução inicial e tradução final

Após a aplicação da sequência didática, o primeiro grupo – G1, realizou algumas modificações na versão final do texto, com o propósito de adaptar o Texto Meta ao encargo de tradução. Dos 36 dados, encontramos 07 dados com marcadores temporais explícitos. O primeiro grupo equivocou-se, apenas, na adaptação dos marcadores “nunca” e “alguna vez”. Vejamos:

(27) Yo no le *he hecho* daño a nadie, muchachos.

1a. tradução: Eu não *causei* dano a ninguém, rapazes.

2a. tradução: Gente, eu nunca fiz mal a ninguém.

(28) Pregúntale que si *ha vivido* alguna vez en Alima.

1a. tradução: Pergunte a ele se ele *tinha vivido* uma vez em Alima.

2a. tradução: Pergunte a ele se ele *viveu* alguma vez em Alima.

Como podemos observar, o uso do PPC expressa um acontecimento que tem relação com o presente. Em (27), o uso do PPC (*he hecho*) junto a um marcador temporal hodierno (*nunca*) indica que a ação de não fazer mal perdura até o momento de fala. Sentido que foi mantido, quando a sentença foi retextualizada na segunda tradução, após a aplicação dos módulos. Segundo Barbosa (2003, 2008), no Português Brasileiro, as ações que se prolongam até o momento de fala podem ser expressas tanto pelo PPC quanto pelo PPS + adjuntos, por isso o G1 inseriu o marcador temporal “nunca”, na segunda versão, para transferir o valor durativo à tradução em Português.

Em (28), subtende-se que a ação passada ainda faz parte do momento presente. Na primeira tradução, o grupo traduziu a forma “alguna vez” por “uma vez”. Logo, no texto em Português, perdeu-se o valor durativo e a ação ficou ancorada, temporalmente, em um momento pontual do passado. Além disso, o grupo, na primeira versão, traduziu o PPC pelo pretérito mais-que-perfeito composto do Português, mas corrigiu a forma verbal, bem como o marcador temporal, com o objetivo de transpor os valores temporais e aspectuais para a língua meta. Conforme Barbosa (2003) e Mota (1998), apesar de a norma padrão associar ao PPC as ações que perduram até o presente, no Português brasileiro, há uma tendência de usar a forma simples do pretérito perfeito frente à forma composta. Posto isso, salientamos, corroborando Barbosa (2008), que também é natural usar o presente do indicativo para expressar esse valor resultativo. É o que se verifica no exemplo abaixo.

(29) Y que allí he vivido hasta hace poco.

1a. tradução: E que ali vivi até pouco tempo.

2a. tradução: E que ali vivi até pouco tempo.

O personagem (Juvencio) utiliza o PPC, considerando a ação passada ainda recente, isto é, faz pouco tempo que ele deixou de viver em Alima, como nos informa o marcador temporal “hace poco”, o que condiz com os pressupostos teóricos de Gutiérrez Araus (1997), visto que, no que se refere à temporalidade, a ação ainda faz parte de um plano atual. No entanto, como podemos observar, no texto original, utilizou-se o PPC, mas no texto traduzido utilizou-se o presente, embora o adjunto temporal tenha sido mantido, possivelmente porque esses tempos verbais não possuem equivalências perfeitas entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa.

Em relação às 29 ocorrências sem marcador temporal, todos os grupos procederam à análise contextual, do que decorreram traduções que mantiveram os valores temporais do texto base. Os dados foram assim traduzidos: 02 ocorrências de

PPC traduzidas para o PPS do Português e 27 ocorrências de PPS também traduzidas para o PPS do Português.

Ao observarmos os dados, considerando nossa segunda pergunta de partida referente aos valores aspectuais, percebemos que, das 36 formas verbais de passado, apenas 09 denotam valores imperfectivos; as outras 27 formas denotam valores perfectivos. Os alunos não apresentaram dificuldades na transposição de valores perfectivos, mas houve dificuldades em 5 dados, no que tange à transposição dos valores imperfectivos para o texto em Português. A título de ilustração, vejamos dois desses casos.

(30) - Siempre tuvo la suerte...

1a. *tradução*: Sempre tenho sorte...

2a. *tradução*: Sempre teve sorte...

(31) Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terrero.

1a. *tradução*: Pergunte se conheceu Guadalupe Terrero.

2a. *tradução*: Pergunte se já conheceu Guadalupe Terrero.

O PPS, junto ao advérbio de tempo “sempre”, em (30), indica que a ação inicia no passado, mas é prolongada até o momento de fala, no entanto, ao contrário do texto base, o marcador temporal é acompanhado pelo presente na primeira tradução. Isso se deve ao fato de que, em Português, em alguns casos, o PPS, acompanhado de adjuntos, pode ter o mesmo uso que o PPC e o presente do indicativo, o que converge com a visão de Barbosa (2008), mas diverge da visão de Dias (1933), Melo (1968) e Cunha (1970), ao limitarem o uso do PPS para referir-se a uma ação passada acabada no passado (aspecto perfectivo). Na primeira versão, o grupo, no intuito de exprimir o valor durativo, traduziu a forma de passado pelo presente do indicativo. Nesse sentido, a noção de passado durativo não ganha saliência, mas sim a de presente. Contudo, na segunda versão, houve o ajuste da forma. Baseando-nos em Travaglia (1994), Pontes (2009) e Castilho (1967), ponderamos que os marcadores aspectuais

junto ao PPC (no Espanhol) e ao PPS (no Português) conferem duratividade à ação, assim, embora o passado esteja em saliência, o marcador confere ao enunciado prolongamento ao momento da enunciação.

Em (31), o PPS pode ter leitura perfectiva ou imperfectiva, mas por haver resposta positiva da personagem, julgamos que a leitura deva ser perfectiva, de semelfactividade, pois a ação é indagada como se fosse acabada, única e completa. Por vezes, conforme Nord (2012), ajustes são necessários para que a tradução seja funcional, ou seja, se o contexto não fosse considerado, poderia o grupo propor leitura imperfectiva, quando a mais adequada ao texto base é a leitura perfectiva.

No que se refere à Modalidade, para fins de exemplificação, apresentamos abaixo alguns fragmentos em que os valores modais do Pretérito Perfeito estão relacionados às crenças e às pressuposições do falante. Encontramos, em nosso *corpus*, considerando-se a perspectiva givoniana, 31 dados de asserção reais (certeza) e 05 de irrealis (incerteza).

(32) Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima.

1<sup>a</sup>. tradução: Pergunte a ele se ele viveu alguma vez em Alima.

2<sup>a</sup>. tradução: Pergunte a ele se ele viveu alguma vez em Alima.

(33) Ya sé que murió -dijo-

1<sup>a</sup>. tradução: Eu sei que morreu- disse.

2<sup>a</sup>. tradução: Eu sei que morreu- disse.

(34) Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

1<sup>a</sup>. tradução: Pergunte a ele se conhecesse a Guadalupe Terreros.

2<sup>a</sup>. tradução: Pergunte a ele se conheceu Guadalupe Terreros.

Com base em Dias (2004) e Alcaine (2007), julgamos, a priori, que o valor de certeza seja mais frequente com o uso do PPS e o valor de incerteza com o uso do PPC, no entanto, conforme e Givón (1995, 2001) e Neves (1996), diferentes meios linguísticos podem mobilizar tais valores: é o caso da conjunção integrante “se” e do verbo pleno

“sei” nos dois primeiros exemplos acima. Se seguirmos a proposta de Nord (1991), não podemos simplesmente traduzir PPS e PPC do Espanhol ao Português, devemos proceder à análise prévia de traços que configuram tais formas, traços advindos do item lexical e do contexto. A partir dessa análise modal, podemos inferir o grau de comprometimento do falante acerca da veracidade dos fatos. Outro dado interessante é o terceiro, em que um personagem pergunta a outro se conheceu Guadalupe Terreros: o G1 atribuiu um valor hipotético à pergunta traduzindo “conoció” pelo imperfeito do subjuntivo em Português, “conhecesse”. No entanto, mais adiante no conto, Juvencio não deixa dúvidas de que conheceu Guadalupe, o que levou o grupo, após a aplicação da sequência didática, a rever a opção modal da primeira tradução.

Os integrantes do G1 foram unânimes ao considerar que adquiriram, através da SD, conhecimento sobre os valores do Pretérito Perfeito, reiterando que utilizariam a tradução como estratégia didática para o ensino de Espanhol, tendo em vista que pode auxiliar no ensino de conteúdos gramaticais, por exemplo, no ensino dos pretéritos.

## 5.2. Resultados do G2: tradução inicial e tradução final

Dos 36 dados, encontramos, nas traduções do G2, 07 dados com marcadores temporais explícitos e apenas um equívoco, devido à ausência, em Português, de marcador temporal para expressar duratividade, exatamente o mesmo equívoco do G1. Em Espanhol, usa-se o PPC para expressar um evento que se prolonga até o presente; em Português, o PPS pode ter este valor quando acompanhado por adjuntos (MATTE BON, 2010; GUTIÉRREZ ARAUS, 1997; BARBOSA, 2003). Vejamos:

(35) Yo no le *he hecho* daño a nadie, muchachos. –

1ª. tradução: Eu não *causei* dano a ninguém....

2ª. tradução: Eu nunca fiz mal a ninguém.”

A continuação, apresentamos um exemplo, no qual houve a transposição adequada dos marcadores temporais:

(36) *Ya murió.*

1ª. tradução: *Já morreu.*

2ª. tradução: *Já morreu.*

Nesse fragmento, tanto no texto base quanto no texto meta, presume-se que o acontecimento já terminou (aspecto perfectivo). Ademais, em ambos os casos, o PPS vem acompanhado de um marcador temporal pré-hodierno, o que converge com os estudos de Castro (1996) e Matte Bon (2010) que associam os marcadores pré-hodieros à forma simples e os marcadores hodiernos à forma composta do Pretérito Perfeito do Espanhol. Com relação ao Português Brasileiro, Barbosa (2008) assevera que devemos usar o PPS para descrever ações passadas que se processam uma única vez, como, por exemplo, “morrer”.

Em relação aos valores aspectuais, os alunos não apresentaram dificuldades na transposição de valores perfectivos (27 dados). Por outro lado, houve dificuldades no que diz respeito à tradução dos valores imperfectivos em 02 dos 09 dados. Isso ocorre porque nem sempre é simples traduzir os valores aspectuais de uma língua a outra, pois a noção de aspecto decorre de matizes semânticos (significado inerente lexical) e formais (constituição morfossintática de natureza flexional e presença/ausência de advérbios temporais que funcionam como âncora), mas, também, de elementos oriundos do contexto pragmático-discursivo. Dessa forma, é necessário que o tradutor considere todos esses elementos, ou seja, que empreenda uma leitura composicional, nos termos de Givón (2005), Freitag (2007) e Pontes (2012). Vejamos a tradução de um exemplo por parte do G2:

(37) *Y siguió hablando como si platicara con alguien.*

1ª. tradução: *E falou como se falasse com alguém.*

2<sup>a</sup>. tradução: *E continuou falando* como se falasse com alguém.

A situação reportada de falar tem, obviamente, um início e um final determinado (aspecto perfectivo), todavia há outros elementos que denotam que a situação passada é vista em andamento, sem comprometimento com a indicação de sua finalização inerente. O G2 traduziu a perífrase “seguir + falar” pela forma “falou” que, no Português brasileiro, não aporta o matiz de duratividade da forma perifrástica. Dessa forma, para transpor adequadamente o valor aspectual, é necessário que o tradutor procure uma perífrase que expresse esse valor na língua de chegada, ou, ainda, considerando a noção composicional do aspecto, insira um marcador aspectual que ancore, à situação reportada, a noção de duratividade, por exemplo: várias vezes, inúmeras vezes, seguidamente etc.

No que se refere à modalidade, conforme ilustrado abaixo, o G2 não apresentou inadequações para transpor os 31 dados de asserção reais (certeza) e os 05 de irrealis (incerteza). Para Givón (1995, 2001, 2005), a análise da modalidade vai desde os níveis morfológico e semântico até o nível pragmático-discursivo, razão por que o tradutor deve considerar todos esses níveis para que os mesmos efeitos de sentido do texto base sejam repassados à língua de chegada.

(38) ¿Que si *has habitado* en Alima?

1<sup>a</sup>. tradução: *Se viveu* em Alima?

2<sup>a</sup>. tradução: *Se viveu* em Alima?

Em Espanhol, quando tratamos da oposição modal entre PPS e PPC, verificamos, conforme Dias (2004), tendência ao uso do PPC tanto em construções interrogativas quanto dubitativas; por outro lado, no Português brasileiro, o falante utiliza apenas a forma simples em orações interrogativas e dubitativas, deixando a noção de irrealis a cargo do contexto pragmático-discursivo. O G2 apenas transpôs a forma composta da língua espanhola para a simples da língua de chegada, pois outros

elementos contextuais já garantem o mesmo sentido modal (irrealis): uso do “se” e frase interrogativa.

(39) ¿ A don Lupe? Sí. Dile que sí lo *conocí*.

1ª. *tradução*: Ao senhor Lupe? Sim. Diga-lhe que sim o *conheci*.

2ª. *tradução*: Ao senhor Lupe? Sim. Diga-lhe que sim o *conheci*.

Nesse exemplo, por conta da resposta enfática, conferida pelo duplo uso do advérbio de afirmação “sim”, inferimos que a personagem realmente conheceu Guadalupe Terreros. Disso decorre o uso da forma simples, já que o contexto é de asserção realis (certeza), nos termos de Givón (1995, 2001, 2005).

O G2 considera a tradução como importante estratégia pedagógica para a aquisição de informações sobre variação linguística, especificamente em relação ao aprendizado do PPS e do PPC do Espanhol. Destaca-se que esse grupo percebeu que, na tradução, não há correspondência biunívoca entre a língua estrangeira e a materna; que os valores do Pretérito Perfeito podem variar de acordo com a região dos hispanofalantes e que o Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português podem apresentar diferenças temporais, aspectuais e modais. Além disso, o grupo afirma que a tradução como estratégia didática será parte de sua prática pedagógica futura.

## 6. Considerações finais

Decidimos explorar o complexo tempo-aspecto-modalidade nesta pesquisa, pois PPS e PPC podem ser caracterizados por valores temporais, aspectuais e modais, ora diferentes, ora semelhantes. Ao trabalharmos com as três categorias em atividades didáticas, possibilitamos análise linguística mais aprofundada, do que podem decorrer traduções mais adequadas em relação ao par linguístico Espanhol-Português.

Os equívocos de tradução decorrem, basicamente, do que segue: a) necessidade de inserção de marcadores temporais quando o PPC do Espanhol é traduzido ao Português e se quer informar que a ação perdura até o momento do fala, já que o PPS

do Português tem aceção de passado sem relevância presente; b) necessidade de inserção de marcadores aspectuais ou de uso de perífrases para que o PPS do Português tenha a mesma aceção do PPC do Espanhol; c) confirmação contextual acerca da interpretação modal, já que o PPC do Espanhol pode ter sido escolhido para desencadear interpretação irrealis.

Julgávamos que o uso de sequência didática com a tradução do gênero conto possibilitaria mais conhecimento sobre PPS e PPC, hipótese que foi confirmada por algumas alterações na segunda tradução. Nas primeiras traduções, geralmente, os grupos participantes traduziam o PPS e o PPC do Espanhol pela forma simples do pretérito perfeito do Português. Nas traduções finais, identificamos que os grupos perceberam que há diferenças nos valores do PPS e do PPC, diferenças que podem ser compensadas, na tradução, pela inclusão de marcadores temporais, aspectuais ou modais. Retomando Travaglia (2013), salientamos que o tradutor não traduz uma língua, mas textos, nos quais uma intenção comunicativa se organiza sob a forma linguística, por isso vemos a tradução como uma retextualização.

### Referências Bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.

ALCAÍNE, A. **¿Son compatibles los cambios inducidos por contacto y las tendencias internas al sistema?**. Madrid, 18 de julio, 2007. Consultado em 1 de julio de 2015 em: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/Homenaje%20zimmermann.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/Homenaje%20zimmermann.pdf).

BARBOSA, J. B. **Os tempos do pretérito no português brasileiro: perfeito simples e perfeito composto**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2003.

\_\_\_\_\_. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no português**. 280f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

BOLÉO, M. P. **O perfeito e o pretérito em português em confronto com outras línguas românicas**. Coimbra, 1936.

CARTAGENA, N. Los tempos compuestos. En: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Real Academia Española. Colección Nebrija & Bello. Madrid: Espasa, 1999, p. 2935-2975.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. São Paulo: ALFA de Marília, 1967.

CASTRO, F. **Uso de la gramática española (elemental)**. Madrid, Edelsa, 1996.

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

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora Bernado Álvares S.A., 1970.

DIAS, A. E. SILVA. **Sintaxe histórica portuguesa**. 2ª ed. Lisboa: Clássica, 1933.

DIAS, L. S. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição Pretérito Simple/Pretérito Compuesto no espanhol da América**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2004.

DOMINGOS, R. de F. de A. **Variação no uso do pretérito imperfeito (indicativo e subjuntivo) na função de cotemporalidade a um ponto de referência passado**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, D. K. F.; COAN, M.; PONTES, V.O. A variação entre o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto no espanhol argentino. **Signo y Seña - Revista del Instituto de Lingüística**, v. 30, p. 91-107, 2016.

FREITAG, R. M. Ko. **A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança.** Tese (Doutorado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2007.

GABARDO, T. L. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola.** Dissertação (Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2001.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **Diccionario de perífrasis verbales.** Madrid: Gredos, 2006.

GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. In: **Syntax: a functional-typological introduction.** V. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984, p. 269-320. <https://doi.org/10.1075/z.17>

\_\_\_\_\_. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. In: **English Grammar: a functional-based introduction.** Vol I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.

\_\_\_\_\_. **Syntax: an introduction.** Amsterdam: J. Benjamins, 2001. <https://doi.org/10.1075/z.syn1>

\_\_\_\_\_. Propositional modalities. In: \_\_\_\_\_. **Context as other minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 149-177. <https://doi.org/10.1075/z.130>

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. **Formas temporales del pasado en indicativo.** Madrid: Arco/Libros, 1997.

HARRIS, M. **Studies in Romance Verb.** London: Croom Helm, 1982.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos.** São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Filologia Românica.** São Paulo, Ática, 1996.

LEAL, A. B. **Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos.** Curitiba, 110f. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês-Português, com ênfase nos estudos da tradução). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2005.

MATTE-BON, F. **Gramática comunicativa del español: de la idea a la lengua**. Tomo II. Barcelona: Edelsa Disal, 2010.

MELO, G. C. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MOTA, M. S. O. **Verbo no português contemporâneo do Brasil: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos**. Relatório do Projeto PIBIC/CNPq. Araraquara, Unesp, 1998. Consultado em 20 de junho de 2016 em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103584/barbosa\\_jb\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103584/barbosa_jb_dr_arafcl.pdf?sequence=1)

NEVES, M. H. M. A modalidade. En KOCH, I. V. (Org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: Unicamp / São Paulo, 1996, p. 58-78.

NORD, C. **Text Analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

\_\_\_\_\_. **Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2012. <https://doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2012.19>

OLIVEIRA, F. Modalidade e Modo. In: MIRA MATEUS, M. H. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

OLIVEIRA, L. C. **As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de corpus**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes**. 270f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAIXÃO, F. T. **O valor aspectual veiculado ao pretérito perfeito composto do espanhol na variante mexicana**. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, E. C. **Gramática histórica**. 5 ed. São Paulo, Nacional, 1927.

PONTES, V. O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva.** Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista.** 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PONTES, V. O.; COAN, M.; SOUZA, D. N. Contribuições da sociolinguística para os estudos da tradução: algumas considerações sobre a noção de equivalência. In: PONTES, V. de O.; CUNHA, R. B.; CARVALHO, E.; TAVARES, M. da G. G. (Org.). **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas.** Curitiba: CRV, 2015, p. 171-184. <https://doi.org/10.24824/978854440440.9>

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción.** Tradução Santa García Reina e Celia Martín de León. Edição Akal, 1996.

ROJO, G.; VEIGA, A. El tiempo Verbal. Los Tiempos Simples. In: BOSQUE, I; DEMONTE, V. (ed.) **Gramática Descriptiva de la Lengua Española.** Madrid: Espasa Calpe, 1999.

RULFO, J. ¡Diles que no me maten! In: **El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

RUIZ, T. M. B. **Aspecto: um estudo de sua expressão pelas flexões verbais.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

SANTOS, C. F. **Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva: amostras de Madrid, Cidade do México e Buenos Aires.** 259f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão.** 3 ed. Uberlândia, UFU, 1994.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual.** 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VENDLER, Z. Verbs and Times. In: **Linguistics in philosophy**. New York: University Press, 1967.

Artigo recebido em: 11.11.2017

Artigo aprovado em: 02.05.2018



## Expressividade na escrita escolar: ensino/aprendizagem da língua viva

### The expressiveness of the school writing: teaching/learning alive language

*Sirleide de Almeida Lima\**

*Sinval Martins de Sousa Filho\*\**

---

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos a expressividade de textos escolares produzidos em oficina de poesia e averiguamos marcas linguístico-discursivas em montagens e desmontagens de arranjos lexicogramaticais. A proposta da oficina propiciou aos jovens discussões sobre diferentes gêneros discursivos; especialmente, dos textos ligados aos gêneros poéticos que permitem reflexões sobre a língua e um trabalho com recursos expressivos que se concretizam de maneira singular. Inscritos nos pressupostos filosófico-linguísticos de Bakhtin, discutimos qual repercussão a definição de língua como objeto dos estudos linguísticos e a necessidade de sistematização epistemológica têm nos valores que recaem sobre as reflexões dos procedimentos didático-metodológicos no ensino de língua materna. O aporte metodológico centra-se no estudo de caso e nas postulações metodológicas de Bakhtin para o estudo de enunciados. Os resultados permitem-nos considerar que a produção escrita articulada a um processo de interação verbal melhora a proficiência escritora e os graus de adequação discursiva dos alunos.

**ABSTRACT:** In this paper, we analyze the expressiveness of school texts produced in a poetry workshop and we investigate linguistic-discursive marks in assembling and disassembling lexical-grammatical arrangements. The workshop proposal provided the youngsters with discussions on different discursive genres; especially the texts related to the poetic genres that allow reflection on the language and a work with expressive resources that are concretized in a unique way. Inscribed in Bakhtin's philosophical-linguistic presuppositions, we discuss the repercussion of the definition of language as an object of linguistic studies and the need for epistemological systematization in the values that fall on the reflections of didactic-methodological procedures in the teaching of mother tongue. The methodological contribution focuses on the case study and the Bakhtin methodological postulates for the study of utterances. The results allow us to consider that the written production articulated to a process of verbal interaction improves the writing proficiency and the students' degrees of discursive adequacy.

---

\* Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). [sila23lima@yahoo.com.br](mailto:sila23lima@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Letras e Linguística e professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). [sinvalfilho7@gmail.com](mailto:sinvalfilho7@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua materna. Enunciado concreto. Expressividade. Gênero poético.

**KEYWORDS:** Mother tongue. Concrete utterance. Expressiveness. Poetic genre.

---

## 1. Introdução

Iniciemos este artigo procurando manifestar entonação expressiva<sup>1</sup> em relação ao instante reproduzido em uma imagem<sup>2</sup> e, no plano de fundo, a curiosidade em saber: o que fazem aquelas crianças? Sobre o verde, estão sentadas, uma ao lado da outra, não em linha reta, mas sim curva e fechada. Unidas. Reflexos mútuos. Espelhos opostos pelos quais se reconhecem, cuidam-se. A posição das crianças lembra o desenho do sol que esquenta e anoitece ainda mais a pele cor de noite de lua. Plantas dos pés à mostra. Plantas dos pés moventes e sem raízes visíveis, porém as estirpes estão interligadas por nós invisíveis, os quais as unem mutuamente. A própria humanidade reside na outra. Isso é *ubuntu!*

Trata-se de uma posição com alto grau de expressividade (talvez exagerada para um texto acadêmico) em relação ao enunciado visual que suscitou as produções escritas que serão analisadas neste artigo. A proposta foi de um texto visual cujas palavras se assemelham a figuras geométricas, que informam suas próprias formas e seus significados, sendo assim, essencialmente metalinguístico. Salvo ao estilo dos poemas concretos que foram antes lidos em sala de aula.

Talvez não seja uma proposta de texto muito adequada para alunos do 6º ano do ensino fundamental, pensando em nível de dificuldades de leitura e escrita. Provavelmente, uma atividade fadada ao fracasso. No entanto, o que possibilitou e realizou tal ousadia foi o uso da língua viva em âmbito escolar, durante a realização de uma oficina de poesia. Tendo em vista a situação descrita, o objetivo deste artigo é

---

<sup>1</sup> Segundo Bakhtin (2006, p. 16), entonação expressiva é “a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação”.

<sup>2</sup> Ver imagem na p. 1686.

analisar as montagens e desmontagens lexicogramaticais pelo viés da expressividade e, dessa forma, procurar compreender como os sujeitos articulam mecanismos estruturais e discursivos, capazes de fazer com que, em uma situação real de comunicação, sejam eficazes naquilo que desejam expressar. Em primeiro plano, apresentamos uma discussão sobre a noção de língua vista como objeto de abstração científica e como relação sócio-histórica e dialógica entre sujeitos no centro do processo de construção do discurso. Desta forma, procuramos entender como essas investigações científicas causam efeitos de sentidos que repercutem sobre as práticas pedagógicas no ensino da língua materna.

Em segundo plano, tendo em vista a perceptiva enunciativa e dialógica, discorreremos sobre as formas gramaticais e a importância de se considerar o liame indissociável entre léxico e sintaxe na composição do enunciado. Desse modo, Bakhtin (2013) compreende que para analisar com os alunos qualquer forma gramatical é imprescindível considerar as várias oportunidades de representação e de expressão. Assim sendo, orientamos nossas análises para as possibilidades de associar as formas gramaticais por meio da compreensão de elementos estilísticos presentes nos textos.

Por fim, tratamos do conceito bakhtiniano de enunciado concreto, uma vez que a expressividade, elemento que ressaltamos nos textos escolares, é uma particularidade constitutiva do enunciado. Dessa forma, discutimos o comprometimento dos interlocutores em materializar em textos escolares os acentos valorativos gravados nos enunciados que estabelecem elos com outros enunciados aos quais contestam, expressam emoções, relembram fatos, repelem conceitos, polemizam argumentações. Em suma, estabelecem diálogo imprescindível com ecos enunciativos que emanam pluriacentuação, eventualidade de sentido devido à reavaliação, o deslocamento de palavras que vão de um contexto ao outro. O uso da palavra em realidade concreta de comunicação verbal, ou seja, quando elas se integram ao enunciado concreto, emanam expressividade.

## 2. Ensino de língua materna: entre o abstrato e o real

Os valores simbólicos constituídos historicamente a respeito do ensino de língua materna estabeleceram-se, basicamente, tendo em conta a premissa de maior atenção ao rigor normativo dos elementos linguísticos que organizam o discurso, em detrimento da reflexão da língua em seu uso concreto. Houve então tentativas de encontrar novos contornos. Os estudos realizados em Linguística foram uma alternativa para isso. Vários caminhos foram trilhados pela ciência da linguagem verbal humana com a finalidade de entender melhor fatores extralinguísticos que permitiram à Linguística reaproximar-se da filosofia (da linguagem), da psicologia (social, especialmente), da sociologia e da psicanálise. O processo de produção de discursos foi elemento de exploração científica, por isso a língua apresenta outra denotação, é vista como um sistema indeterminado, submisso tanto a fatores normativos quanto a fatores externos (BEZERRA; REINALDO, 2013; BRITTO, 2017; GERALDI, 2003; FRANCHI, 2006; MARCUSCHI, 2016 ).

Não alheios a isso, no país, pesquisadores se empenhavam em discutir as práticas de linguagem na escola. A aprendizagem da língua abordada essencialmente pelos aspectos prescritivos e sistematizáveis gerou, no final da década de 70, discussões que enfatizaram a importância de considerar, também na escola, que a linguagem é atravessada por fatores extralinguísticos. Segundo Faraco e Castro (1999, p. 1), o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo “há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos [...] os linguistas se integraram ao debate, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem”. Isso resultou em novas reconfigurações de práticas de linguagem e cogitações sobre uma revisão dos procedimentos didático-metodológicos mais apropriados no processo de educação escolar.

Em vista disso, vale esclarecer que, nas práticas de linguagem na escola, houve uma tendência de desmotivar o ensino formal da língua, a fim de estimular a intuição dos estudantes com relação à linguagem, ou seja, surgiu uma solução prática na qual

bastava abandonar a gramática e basear o ensino em uma abordagem prática-intuitiva. Contudo, o caminho sem meandros trata-se de engano, porque, segundo Faraco e Castro (1999, p. 2):

Se é verdade que alguns tópicos de gramática (principalmente aqueles mais relacionados aos cuidados básicos que se deve ter na produção de um texto escrito, tais como, concordância verbal e nominal, colocação pronominal, por exemplo) são passíveis de um ensino apenas prático-intuitivo, também é verdade que esse modo de abordar a gramática não é suficiente quando nos propomos a pensá-la não como um aglomerado dogmático e solidificado de regras e exceções, mas como o principal documento de consulta sobre um número grande de fatos da língua mais formal, oral e escrita.

Percebe-se que a crítica dos estudiosos ao caráter demasiadamente normativo do trabalho com a linguagem na escola seja uma apreciação significativa, haja vista que as práticas de leitura e escrita em sala de aula devem compreender a realidade multifacetada da língua que não é abrangida quando o ensino se baseia apenas em decorar regras e conceitos das gramáticas tradicionais, por meio de exercícios de memorização e do estudo de frases descontextualizadas. No entanto, a mudança de posição no ensino de língua para percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais pelos alunos apresenta problemas de ordem teórica, sobretudo, por sugerir a supressão da gramática que, mesmo com limitações conceituais e empíricas, trata-se da principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita, além de fornecer uma metalinguagem necessária para tratar das línguas humanas (FARACO; CASTRO, 1999).

Um notável teórico citado em meio a essa conjuntura de discussões foi Mikhail Bakhtin, por conta da publicação em 1979 da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tal obra é costumeiramente mencionada para fundamentar mudanças necessárias no ensino. Tendo em vista que, em síntese, o conceito de linguagem (tratado na obra

anteriormente citada) abarca a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, sobre essencialmente o sujeito histórico que, por causa de sua relação heterogênea com a língua, pode absorver múltiplas possibilidades de identidade pela relação de alteridade que pode ser reconhecida pelos membros do grupo e reconhece a linguagem como meio de interação e de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Todavia, apropriações apressadas de seus estudos e a grande mudança de enfoque proposta na relação ser humano, sociedade e linguagem ocasionaram equívocos no ensino da língua. Entretanto, como observam Faraco e Castro (1999, p. 5):

A concepção de linguagem de BAKHTIN, em seus princípios mais gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua. Além disso, autentica a crítica dos linguistas com relação aos estudos exclusivamente gramaticais, quando, ao refazer o percurso histórico que marcou o pensamento abstrato/formal nos estudos da linguagem, aquele autor mostra que as gramáticas são construções decorrentes da reflexão humana, que funcionaram como descrição da língua e como suporte pedagógico.

[Todavia,] [...] para rejeitar a pouca eficácia do ensino descritivo/reflexivo tradicional não é suficiente propor apenas uma solução prática – como a substituição do caráter reflexivo formal pela relação interacional com o texto –; é preciso [...] justificar teoricamente essa nossa atitude como forma de concretizar uma metodologia extensivamente consequente.

Como se percebe, em linhas gerais, a concepção de linguagem de Bakhtin acentua a inclusão da interação nos estudos da língua/gem, porém, isso não significa necessariamente o descarte da reflexão formal, consequentemente, da reflexão normativa, uma vez que essas reflexões possibilitam trabalhar o uso bem-sucedido da linguagem. Portanto, concordando com as considerações de Faraco e Castro (1999), reinstaurar o trabalho com a gramática tradicional dentro da sala de aula possui aspectos positivos, desde que ela se torne instrumento auxiliar no estudo de gêneros discursivos.

A respeito do conteúdo, podemos refletir sobre o entendimento de fatos linguísticos, por meio da compreensão de conceitos e subdivisões que ocorrem nas gramáticas. No texto *A gramática e suas subdivisões*, Saussure (2006) examina e posiciona-se sobre as classificações feitas pela Gramática<sup>3</sup> e levanta a indagação se elas se referem a realidades linguísticas. Entende as divisões tradicionais propostas pela Gramática como ilusórias, uma vez que “não correspondem a distinções naturais e não estão unidas por nenhum vínculo lógico” (SAUSSURE, 2006, p. 158). Dessa forma, Saussure (2006) não defende uma definição de gramática mais restrita, que dela se dá geralmente.

É, com efeito, à *morfologia* e à *sintaxe* reunidas que se convencionou chamar de Gramática, ao passo que a lexicologia ou a ciência das palavras foi dela excluída.

Mas, em primeiro lugar, tais divisões correspondem à realidade? Estão em harmonia com os princípios que acabamos de formular? A morfologia trata das diversas categorias de palavras (verbos, substantivos, adjetivos, pronomes etc.) e das diferentes formas de flexão (conjugação, declinação). Para separar esse estudo da sintaxe, alega-se que esta tem por objetivo as funções próprias das unidades linguísticas, ao passo que a morfologia só se ocupa de sua forma [...]. Tal distinção é, porém, ilusória [...] Linguisticamente, a morfologia não tem objeto real e autônomo; não pode constituir uma disciplina distinta da sintaxe (SAUSSURE, 2006, p. 156-157).

Decorrente dessa posição saussureana, sabemos que as realidades linguísticas não correspondem a essas divisões tradicionais, pois as formas e funções são solidárias, ocorre, na verdade, uma “divisão racional”, apreendida, segundo Saussure (2006, p. 158), pela sincronia, já que “somente a distinção [...] entre as relações sintagmáticas e as relações associativas sugere um modo de classificação que se impõe por si mesmo, o único que se pode pôr como base do sistema gramatical”. Portanto, segundo o autor, um estado de língua pode ser limitado a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações, ou seja, cada fato junta-se à sua ordem sintagmática ou associativa, a

---

<sup>3</sup> Essas divisões foram bastante empregadas pelos neogramáticos.

classificação de toda a matéria da Gramática deve considerar esses dois eixos naturais. A língua é então vista como sistema de signos regidos por essas duas relações.

Muda-se, assim, o paradigma no estudo da linguagem, pois a história e a normatividade das línguas devem ser estudadas sincronicamente, no lugar de descrever as mudanças de uma língua ou de uma parte dela ao longo de sua história. Considera-se a língua num momento dado, independente de sua evolução histórica. Isso permite que se analise a língua como sistema que exibe certa estabilidade, relativa uniformidade e consistência. Trata-se de um sistema, uma estrutura, análoga a um jogo de xadrez cujas peças possuem funções diferentes, mas, ao mesmo tempo, relacionadas entre si. O valor de cada peça não reside em si mesmo, somente, no âmbito do jogo, ou seja, na completude do sistema. Em cada realização da língua, os falantes utilizam diversas frases e constroem textos em que os significados das palavras, as organizações sintáticas se mantêm. O jogo, seja no xadrez ou na realização da língua, pode a cada momento ser distinto, mas o nome e as funções das peças não, pois seguem normas de funcionamento que regem tanto as regras do jogo quanto ao léxico e à gramática. São pactos sociais, convenções entre os participantes que garantem que o sistema, em ambos os casos, seja respeitado, pois a normatividade é condição essencial de participação.

Estabelecendo diálogo com os importantes estudos de Saussure, Bakhtin (2006) considera que a definição da língua como um sistema normativo e sincrônico impossibilita uma análise concreta da comunicação verbal, pois o locutor não utiliza a língua como mero sistema de formas normativas. Isso é uma abstração que não corresponde à realidade concreta. Bakhtin (2006) vincula-se ao campo epistemológico que discute o pensamento linguístico estruturalista, considera que o conceito de língua deve estar indissociável do seu caráter ideológico, imbricada pelo fator social. Ao fazer essa reflexão, o teórico russo dá à língua feições de funcionalidade e de discursividade, estas relacionadas aos usos que o sujeito faz da linguagem. Bakhtin (2006, p. 130, grifos do autor) afirma que língua não pode ser entendida como era entendida no

estruturalismo, pois a língua vista “como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua”. A língua é um sistema indeterminado e se torna dinamizado em meio ao uso, às várias práticas sociais, em que precisa de um *funcionamento livre* que permite ser as enunciações construídas por seus interlocutores (usuários da língua), nas várias esferas de atividade humana preestabelecidas por força das relações sociais.

Para que seja legitimado um procedimento abstrato, é necessário um propósito teórico e prático determinado para certo desígnio ou tarefa. Isso permite avaliar se uma abstração é produtiva ou não. Essa averiguação pode ser feita a partir do uso das perguntas de Bakhtin (2006, p. 98): “Quais são, então, as metas da análise linguística abstrata que conduz ao sistema sincrônico da língua? E de que ponto de vista esse sistema se revela produtivo e necessário?”. Segundo o autor, tais métodos de abstração científica da língua são práticos para o estudo das línguas *mortas*, conservada em documentos escritos. No entanto, Bakhtin (2006, p. 98) não desconsidera a importância dessa abordagem para os avanços dos estudos linguísticos:

é preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. [...] Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente.

Isso posto, fica evidente a posição do autor, de que o processo de abstração que transforma o sistema linguístico em norma só é útil para estudo de línguas *mortas*. A tradição filológica influenciou os estudos linguísticos modernos a lidarem com línguas dissociadas de vida. A mesma tradição ressoa sobre os instrumentos pedagógicos no

ensino da língua, por desventura, sem vida. Bakhtin (2006) explica que uma língua *morta* se assemelha a uma língua estrangeira para quem a estuda, por esse motivo não é correto dizer que

o sistema das categorias linguísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de uma língua dada. Não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua; trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira. (BAKHTIN, 2006, p. 100).

Compreender isso é necessário, sobretudo, para avaliar se tratar a língua como *morta* é realmente prático para os objetivos do ensino de língua materna. Bakhtin (1997) esclarece que a língua não é algo posto, pronta para ser usada. Antes de tudo, é necessário que os indivíduos adentrem a corrente da comunicação verbal para que sua consciência seja acionada, por um processo progressivo de integração do sujeito na comunicação verbal.

Então, como deve ocorrer a reflexão sobre os mecanismos linguísticos na escola? Segundo Faraco e Castro (1999) e como podemos perceber a seguir, a teoria de Bakhtin não condena o ato de formalizar, ou seja, o ato de tratar as estruturas formais da língua, por meio de um processo de abstração descritivo/reflexivo, desde que as atividades priorizem a interação verbal pelo uso efetivo da linguagem. Parece-nos fundamental refletir sobre como priorizar a interação verbal em nossas práticas de linguagem na escola.

### **3. Visão enunciativa e dialógica sobre as formas linguísticas**

Intentamos demonstrar nas seções anteriores que repensar o ensino de língua materna, cujo objetivo seja desenvolver a adequação linguístico-discursiva dos alunos, pressupõe que se considere o aprimoramento de conhecimentos estruturais da língua, mas, principalmente, que se atente à adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Cumpri (2012), ao defender uma abordagem mais dinâmica, articulada e indissociável entre o léxico<sup>4</sup> e a gramática, apresenta uma visão enunciativa sobre a atividade da linguagem. Posiciona-se a favor de uma gramática em interface com os enunciados, isso porque

quando falamos ou escrevemos, estamos inseridos num processo de organização enunciativa em que o significado e a sintaxe não se separam, pois o texto é um arranjo léxico-gramatical em que devemos encontrar o sujeito sociopsicológico e enxergar a língua como uma questão de auto-organização do ser humano. Para tal, se faz necessário observar valores semântico-discursivos veiculados por marcas de diferentes ordens (entoacional, lexical, morfológica, etc.) geradas na relação léxico-gramatical (p. 43).

Ao apreender o conceito de gramática por esse viés, Cumpri (2012) considera que elementos extralinguísticos que constituem o enunciado também são partes importantes. Trata-se, segundo Cumpri (2012, p. 44), de um conceito que organiza a fala dos sujeitos em que “a significação e os valores linguísticos perpassem, mesmo que discretamente, pelas operações de montagem e desmontagem dos arranjos lexicogramaticais e que essas mesmas operações sejam da mesma importância que a significação e os valores em si”. São operações resultantes de enunciados que, para serem possíveis, exigem que ocorram em tempo, em espaço e com sujeito determinados.

Ocorre, assim, a compreensão de que as unidades linguísticas possuem conteúdo intimamente arrolado à prática interacional entre os falantes e o meio ambiente. Semelhantemente o “signo linguístico tanto tem forma (significante), quanto conteúdo (significado) e, do mesmo modo, a gramática também tem forma (estrutura, entonação, modalização) e conteúdo (sentido, intenção)” (CUMPRI, 2012, p. 49). Sendo assim, o estudo das unidades linguísticas pressupõe observá-las em movimento, em

---

<sup>4</sup> Segundo Cumpri (2012, p. 42), o léxico é “a forma de registrar o conhecimento do universo, também é um sistema aberto que engloba o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história, que constitui um tesouro cultural abstrato”.

pleno deslocamento de sentidos com a finalidade de emergir daí uma força invisível e complexa que só pode ser observável na língua viva. Nessa conjuntura, o léxico e a gramática integram-se em relação de interdependência, ou seja, ambos não possuem significados autônomos, separá-los é dividir em duas dimensões um único objeto.

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin<sup>5</sup> (2013) esclarece como seria o ensino das formas gramaticais numa perspectiva dialógica. Nesse artigo, essencialmente pragmático, Bakhtin (2013) descreve procedimentos pedagógicos utilizados em suas aulas com alunos do ensino médio. Trata-se de uma aula expositiva na qual apresenta enunciados dos autores Puchkin e Gogol. Expõe exemplos de estruturas sintáticas do período composto por subordinação sem conjunção que os alunos muitas vezes só entendem mecanicamente, pois mal sabem utilizá-las em seus textos, sabem substituí-las, sem, contudo, analisar o resultado de tais substituições. Demonstra como lidar com questões de estilo em construções gramaticais e como esse trabalho pode resultar em melhor conhecimento linguístico e melhor construção de discurso próprio.

Ao desassociar o ensino de sintaxe do tão-somente gramatical, Bakhtin ressalta aspectos semânticos e estilísticos que devem ser trabalhados continuamente pelo professor, pois estimula a subjetividade autoral e intersubjetividade que se integram à estruturação enunciativa. Para o autor, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera ao escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Ainda, segundo o autor, mesmo que a afirmação anterior já seja avaliada como verdade óbvia, o emprego concreto das formas gramaticais em sala de aula não é uma realidade. Quer dizer que: “muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura ([...] de modo

---

<sup>5</sup> O artigo foi escrito enquanto Bakhtin trabalhava como professor nos anos de 1942 a 1945 nas escolas: ferroviária no. 39 em Savelova, Kalininskaia (Tver) Oblast e na escola secundária em Kimri.

superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é gramática pura” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Partindo desse pressuposto, salienta que “Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Assim sendo, é indispensável analisá-las considerando as diversas possibilidades de representação e de expressão e podem então ser explicadas e avaliadas por meio de uma abordagem estilística. Ao associar o estudo da sintaxe à estilística, os alunos podem então “criar uma linguagem alheia já própria” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Diferente do que ocorre nas aulas de gramática nas quais o professor apenas ensina identificar/avaliar as formas gramaticais que são de linguagem alheia já criada e pronta.

Dessa forma, segundo Bakhtin (2013), é determinante a responsabilidade do professor em ensinar, por meio do uso da língua viva, pensamento criativo, original e investigativo que não se desenvolve em formas de linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica abstrata e livresca. Para tanto, é necessário pensar e utilizar várias formas e métodos de trabalho. Ao falar da importância da utilização de períodos compostos sem conjunção, o professor Bakhtin salienta o valor em se trabalhar a individualidade e construção do estilo dos alunos na hora de escrever, como no exemplo dos períodos compostos sem conjunção. Bakhtin (2013, p. 43) ainda reconhece que quando esses períodos começam a fazer parte da escrita dos alunos, isso influi em distintas formas de discurso e mudança ou construção de um estilo; o que resulta num “processo de dissolução dos lugares comuns livrescos impessoais e a entonação individual do autor [...]. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”. A proposta pragmática que Bakhtin (2013) apresenta para o ensino das formas gramaticais, em particular, as estruturas sintáticas, possibilita-nos a pensar em como os professores podem incentivar os alunos para uma escrita criativa e com autoria que se considere proposta pedagógica na qual a língua não perca sua vivacidade.

Chegamos num ponto crucial do nosso texto, algo de relevância na percepção da expressividade na produção escrita dos alunos incide sobre a compreensão dos enunciados que devem ser vistos como concretos. Trata-se de conceito considerável que pode estruturar todo projeto pedagógico e transformar nossas práticas em sala de aula. Definição do que seja enunciado concreto será o objetivo da próxima secção.

#### **4. Enunciado concreto: expressividade de um vetor do gênero-estilo para Bakhtin**

O conceito de "enunciado concreto", em Bakhtin (1997), significa ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos, entre outros. Refere-se ao uso concreto de linguagem, ou seja, em textos escolares, por exemplo, seria considerar que os enunciados, então analisados, apontarão para a enunciação devido à natureza sócio-histórica relacionada a uma cadeia de enunciações passadas e futuras, já que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados, bem como a possibilidade de interação ativa entre interlocutores. Bakhtin (1997) chama a atenção para os esquemas construídos pelos pesquisadores a respeito das funções entre locutor e receptor que não correspondem aos atos reais de linguagem:

os estudiosos comparam-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos *aspectos* reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Logo, segundo Bakhtin (1997), a “ficção científica” não dá conta do fenômeno concreto, pois o esquema distorce o quadro real da comunicação verbal ao qual princípios essenciais são eliminados, uma vez que o papel ativo do *outro* no processo é reduzido demasiadamente.

Em virtude de se considerar aspectos reais no processo da comunicação verbal, a enunciação e o enunciado, para Bakhtin (1997), não são conceitos dicotômicos, mas intrínsecos. Dessa forma, o enunciado opõe-se à frase/oração, que é compreendida como unidade abstrata, é um recurso linguístico virtual e não se refere a nenhuma realidade determinada, já o enunciado é unidade concreta da comunicação verbal.

O centro da concepção de enunciado concreto está relacionado à dialogia realizada em situações de interação verbal. Em virtude disso, o enunciado só se constitui pela alternância dos sujeitos da comunicação (primeira particularidade do enunciado) que pode ser desde um diálogo corriqueiro até no interior do enunciado pela disseminação do discurso de outros parceiros.

A segunda particularidade do enunciado é o acabamento no qual o locutor expressa a completude do que queria enunciar em condições e em momento definidos. O interlocutor, por outro lado, sente que aquilo que foi dito a ele está devidamente acabado. É de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; é “[...] como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 299). Para tanto, um dos critérios mais relevantes de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder*, de adotar atitude responsiva em relação a ele. Para isso, é imprescindível o acabamento do mesmo para ocasionar uma reação.

Segundo Bakhtin (1997), a totalidade acabada ou conclusibilidade do enunciado é constituída por três fatores que a ele estão intimamente relacionados: a) o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o tema; b) o querer-dizer do locutor; c) as formas composicionais do gênero.

Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 132), o tema é

determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos

tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

O segundo fator que permite a conclusibilidade do enunciado é um item que transparece subjetividade, um componente individual que se integra ao objeto do sentido até que se cumpra o desígnio de vincular-se à enunciação. Dessa forma, este fator deve ser analisado pela relação valorativa que o locutor/autor conserva com o objeto de sentido e com os interlocutores. A relação é também marcada

pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo* [...] (BAKHTIN, 1997, p. 300-301).

O querer-dizer está diretamente relacionado à escolha de um gênero do discurso, no entanto, a “escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Assim sendo, as formas típicas de estruturação do gênero, terceiro fator que dá o acabamento ao enunciado, são analisadas considerando-se a esfera de comunicação verbal e o gênero discursivo em que se dá a comunicação verbal, uma vez que eles aferem uma estabilidade relativa e uma determinada especificidade.

Segundo Bakhtin (1997), as variadas formas de uso tanto quanto os variados campos da atividade humana são caracterizados como concretos e únicos. Assim sendo,

[a] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou

doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos do autor).

Em suma, o tripé de elementos indissociáveis que compõem os gêneros discursivos pode ser resumido, como: a) conteúdo temático, como vimos, trata-se de um conjugado de temas que se integra a um gênero posto, relaciona-se ao intuito discursivo, em função da realidade concreta da comunicação verbal, pelos quais é então selecionada; b) formas composicionais, que são estruturas comuns e interiores do enunciado que lhe dão um formato ao qual o distingue de outro gênero; c) estilo, que se constitui pelas escolhas dos recursos lexicais e gramaticais do locutor/autor em enunciados verbais, mas, dependendo do enunciado, não verbal, por exemplo, estabelece-se também pelos recursos gráficos que são utilizados. O estilo está intrinsecamente ligado às unidades temáticas definidas, às unidades composicionais, ao acabamento do todo e aos tipos de relação entre os interlocutores em geral em comunicação verbal. Vale ressaltar que o estilo está para o gênero por uma ligação tão básica e funcional que quando ocorre estilo, conseqüentemente, existe um gênero, pois os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero.

Outra peculiaridade que constitui o enunciado, e que muito nos interessa neste artigo, é a relação do enunciado com o próprio locutor (com o próprio autor do enunciado) e com os outros parceiros da comunicação verbal. Relacionado a isso, Bakhtin (1997, p. 308) esclarece que

o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). E a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição.

A segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística — chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso.

Destarte, ocorrem graus de importância e de intensidade nessa fase expressiva e modificam-se de acordo com as esferas da comunicação verbal, cuja manifestação discursiva sempre sucederá devido à inexistência de enunciado definitivamente neutro. Todavia, o princípio expressivo é não fenômeno da língua enquanto sistema, e sim do enunciado concreto, pois a língua, enquanto sistema, mesmo dispondo vários recursos linguísticos, apresenta apenas recursos linguísticos virtuais, os quais permanecem em estado latente, suscetíveis a expressar uma atitude emotivo-valorativa do locutor, portanto, estão neutros, pois “apenas um locutor pode estabelecer essa espécie de relação, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto. As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor” (BAKHTIN, 1997, p. 309).

A entonação expressiva compete ao enunciado concreto, cada palavra que elegemos parte das intenções que regulam a completude do nosso enunciado e o todo intencional que construímos reflete nossa expressividade e que transmite as palavras que usamos a expressividade do todo. Dessa forma, a significação da palavra influencia em nossas escolhas, mas somente isso não a torna expressiva em relação ao nosso objetivo expressivo e ao todo de nosso enunciado. Contudo, a significação

neutra de uma palavra em realidade concreta irradia expressividade. Ou seja, apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade (BAKHTIN, 1997, p. 311). O brilho da expressividade não cintila do sistema da língua ou da significação das palavras isoladamente, ou ainda da realidade objetiva fora de nós, vem exclusivamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação delas consideradas isoladamente. Percebe-se então que para que exista pelo menos uma faúlha da expressão (a emoção, o tom, os juízos de valor) é indispensável o contato da língua com a realidade concreta.

Assim, selecionamos as palavras para processo de elaboração dos enunciados, frequentemente, de outros enunciados relacionados ao tema, à composição e ao estilo. Isso nos esclarece algo muito importante em relação ao gênero do discurso, que é uma forma do enunciado, ele recebe expressividade própria, segundo suas especificidades.

Ainda sobre a expressividade, elemento constitutivo do enunciado, vale acentuar a relação com outros enunciados que, segundo Bakhtin (1997), faz o enunciado ser um elo na cadeia verbal, assim sendo, não é alheio, nem ao menos autônomo em correspondência aos outros enunciados, pelo contrário, conhecem-se e refletem-se reciprocamente, carregam ecos, lembranças do vínculo estabelecido com outros enunciados. São, sobretudo, respostas a enunciados anteriores, no interior de uma dada esfera comum da comunicação verbal. A relação dialógica entre eles é extremamente necessária, seja por ação de refutação, de confirmação, de complementação, de fundamentação, enfim, de uma maneira ou de outra, o enunciado precisa do outro.

Sendo assim, segundo Bakhtin (1997, p. 317),

A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma *resposta*, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. As formas de reações-respostas que preenchem o enunciado são sumamente variadas e, até agora, nunca

foram estudadas. Essas formas se diferenciam nitidamente segundo as particularidades das esferas da atividade e da vida cotidiana do homem nas quais se efetua a comunicação verbal. [...]

A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição. As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.

Quando o locutor/autor manifesta sua subjetividade, posição valorativa em relação a um dado objeto de sentido, precisa concatenar com outras posições (alternância de sujeitos), são reações-respostas a enunciados antecedentes e posteriores, transparecem variados tons dialógicos, por meio de um diálogo incessante. O enunciado pressupõe uma autoria, acabamento concernente ao querer-dizer do locutor que manifesta sua subjetividade, sua atitude emotivo-valorativa em relação ao objeto de seu discurso, aos seus interlocutores, e ao gênero para enfim suscitar atitude responsiva do interlocutor.

Isto posto, procederemos nossas análises dos textos dos alunos a partir da teoria bakhtiniana, ou seja, os textos dos alunos não serão analisados como orações que não têm autor, não é de ninguém, cuja análise considera apenas unidades significantes da língua e que instaura apenas um acabamento gramatical constituído por um único locutor que ignora a alternância de interlocutores. Dessa forma, vistos como autônomos, os textos são apenas aglomerados de palavras neutras ao plano de valores da realidade e que não comportam aspectos expressivos, ou emotivo-valorativos. Não será assim que procederemos nossas análises, pois, consideramos o comprometimento dos interlocutores na materialização dos textos escolares, especialmente quanto aos acentos valorativos gravados nos enunciados que são marcados pelas entonações expressivas (emotiva, lúdica, memorialista, entre outras) produzidas em situação de comunicação verbal em sala de aula.

## **5. Expressividade do locutor/autor em exercício poético: marcas linguístico-discursivas em montagens e desmontagens de arranjos lexicogramaticais**

Nesta seção, tratamos de experienciar a prática, assumindo o conceito de enunciado concreto, para tanto, consideraremos a expressividade do locutor/autor, a fim de analisarmos as marcas linguístico-discursivas na montagem e desmontagem de enunciados.

A definição de texto adotada neste artigo advém da acepção de texto para Bakhtin (1997, p. 330), entendemos que existe correspondência entre a definição de texto e de enunciado. O texto é definido como um “conjunto coerente de signos” que exige um autor nos jogos de interação dos interlocutores; assim como a definição de enunciado concreto, haja vista que se manifesta pela interação de sujeitos, que pode se materializar de diferentes formas por meio de escritos, de pinturas, de músicas, etc., sem desconsiderar a hibridação da linguagem verbal e não verbal, entre outros. Além disso, ambos os conceitos pressupõem condições de produção, de circulação, de recepção e, que consecutivamente, apoiam-se discursivamente em um gênero.

Os textos escolares foram produzidos durante atividades de acompanhamento escolar por alunos do 6º ano com dificuldades em leitura e escrita. Trata-se de um projeto anual de letramento que promovia atividades no contraturno em escola pública de Goiânia. Essa foi uma maneira encontrada pela escola pesquisada para atender todos os alunos que precisavam de acompanhamento específico, a fim de superar as dificuldades apresentadas. Os alunos foram indicados por professores de todas as áreas, assim que percebiam as dificuldades de leitura e escrita. Isso era costumeiramente realizado já nos primeiros meses do ano letivo. O atendimento escolar foi realizado por uma professora, responsável por todo trabalho pedagógico, e por monitores de língua portuguesa que atendiam pequenos grupos de alunos.

As aulas foram organizadas em forma de oficinas, pois elas se desenvolviam em um curto período de tempo, isso implicava em sequências didáticas menores e pontuais. Sendo assim, era possível avaliar rapidamente todo trabalho e observar se

os objetivos estavam sendo alcançados. A atividade aqui descrita ocorreu na oficina intitulada *Mergulho na Poesia* que atendia oito alunos (cinco meninos e três meninas) do 6º ano, durante uma hora e meia por semana. Os textos analisados neste artigo foram resultados de apenas uma das atividades realizadas nessa oficina, que envolvia a leitura de poemas concretos e a leitura de texto visual.

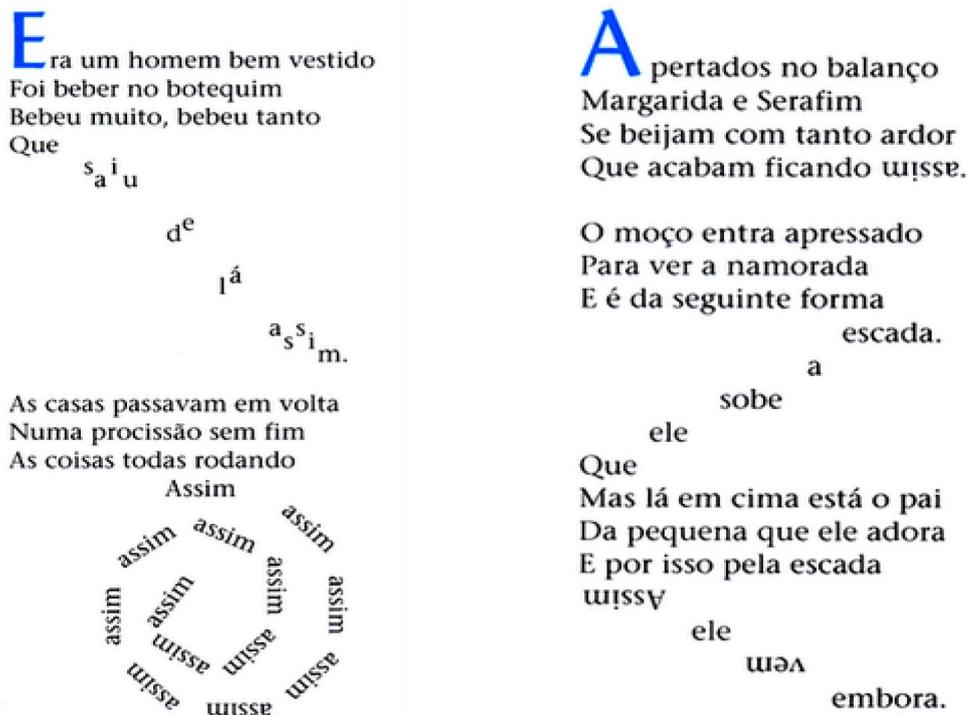
As atividades geralmente transcorriam da seguinte maneira: os alunos conheciam diferentes estilos de poemas nos quais eram estimulados a identificar e analisar os efeitos líricos causados pelas escolhas fonéticas, morfossintáticas e semânticas. Além de compreender outras peculiaridades, como: ritmo, musicalidade, entre outros aspectos estruturantes. Isso em interface com as próprias experiências dos alunos advindas do conhecimento de mundo que eles tinham. A compreensão da palavra alheia, nessa conjuntura, dependia da interlocução da professora, a fim de restabelecer os traços históricos do contexto histórico imediato ou distante. Assim, preencher os explícitos e implícitos do texto, com o propósito de restaurar o referencial amplo do dizer do autor. Tal objetivo é relevante, pois, “o exercício de confronto com a palavra do outro é um fator preponderante na formação da subjetividade discursiva do nosso aluno (FARACO; CASTRO, 1999, p. 07)”.

Durante a oficina, foram improvisadas leituras individuais e coletivas de textos literários escolhidos pela professora e pelos próprios alunos, também era imprescindível a leitura dos textos produzidos por eles, pois era momento importante para as análises linguísticas e para abordar a língua discursivamente. Dessa forma, as atividades selecionadas objetivaram fazer com que os alunos compreendessem os modos de funcionamento dos recursos expressivos e a percepção da adequação dos textos aos objetivos pretendidos, bem como, suas operações de construção. O que analisamos aqui é apenas uma das atividades dessa oficina que foi realizada quase no final do período de dois meses dedicados para o trabalho em cada oficina. A análise dos textos dessa referida atividade é significativa para realização deste artigo, pois

trata-se de textos em que os sujeitos autores estão integrados à dinâmica do projeto e aos colegas interlocutores, durante o atendimento.

A atividade vivenciada pelo grupo (alunos do 6º ano que apresentam dificuldades em leitura e pela professora pesquisadora) começou com a leitura de *Poeminhas Cinéticos*, de Millôr Fernandes, texto também trabalhado no livro didático.

Texto1 – *Poeminhas Cinéticos*.



Fonte: Fernandes (1972, p. 16).

Foram realizadas algumas leituras individuais do texto, a fim de dar voz ao texto e estimular maior comprometimento do leitor em sentir a poesia e causar reação estética e efeito sensorial. A professora salientou que o autor, de maneira lúdica, forma “desenhos” expressivos com palavras. Isso causou estranhamento e apreciação positiva dos alunos, logo, interessaram-se pela construção do poema tão visual, cujas letras e palavras arranjadas desse modo dão a ideia de movimento, característica que não pode ser esquecida nesse tipo de poema. Foi ainda explicado que diagramar o

poema dessa forma não é apenas maneira inusitada de escrita, trata-se de corresponder aos enunciados de cunho estético que refletem sobre a organização habitual do poema e sobre a procura de diferentes modos de representação, por meio da ressignificação dos espaços gráficos e dos recursos tipográficos. Com essa pequena discussão, de maneira acessível aos alunos, a professora também procurou iniciá-los em relação aos movimentos literários na literatura, como no caso, o movimento concretista.

Foi discutido o porquê da disposição das letras explorando várias direções, da repetição de palavras cuja realização possui motivos expressivos, metalinguísticos, próprios das palavras-imagens. Como o exemplo, da repetição da palavra “assim”, não é mera reiteração, trata-se de única palavra com sentidos múltiplos. Expressa muito sobre o estado ébrio do homem e também explora as várias formas gradativas de leitura do poema, que vai desde uma voz levemente pausada até a voz embaraçada própria de uma pessoa que está alcoolizada. Ainda foi comentado sobre os efeitos expressivos da palavra “assim”, se estivesse de cabeça para baixo, em caixa alta, baixa, entre outras posições e como o jogo visual pode influenciar nos sentidos que o leitor daria a uma única palavra. Tudo isso é importante para explicar a forma composicional e o estilo do enunciado relativamente estável. A hibridação da linguagem verbal e não verbal trouxe fascínio aos alunos, ficaram animados em saber que a proposta textual seria de um texto visual e, depois que os esboços estivessem prontos, passariam pelo trato da escrita eletrônica. Isso ocorreu em outro momento, durante a aula de informática. Com a ajuda da professora, aprenderiam a usar as ferramentas *Word Art* do editor de texto do *Word*.

No entanto, a proposta textual não se resumiu na leitura do poema, os textos produzidos pelos alunos deveriam dialogar com enunciados realizados durante a leitura da seguinte imagem retirada da internet<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> A escolha da imagem foi uma maneira encontrada pela professora de estabelecer um diálogo entre as atividades realizadas nas aulas de língua portuguesa com as atividades de acompanhamento escolar, uma vez que os livros literários analisados durante aquele bimestre, traziam discussões sobre questões étnico-raciais, especialmente, do ponto de vista cultural.

Figura 1.



Fonte: Domingues (2015, blog *Ensinar História*).

A finalidade da leitura dos textos escrito e visual era que eles arriscassem a fazer um texto verbovisual ao estilo do poema antes lido. Buscando aquela forma de se expressar, imaginariam o que aquelas crianças estariam fazendo naquele momento. Ao analisar a materialidade do texto visual, relacionaram-no com outros enunciados que traziam informações sobre a África e os costumes de seus habitantes. Sugestionados pela curiosidade e pelas discussões sobre os efeitos de sentidos que a imagem os causava, remataram o enunciado visual, dizendo que representava a união. Tema esse que foi ressaltado no livro *A semente que veio da África*, que foi trabalhado por outra professora no turno regular. O livro traz informações sobre a árvore baobá, por meio de vários gêneros discursivos (histórias, relatos, mitos, desenhos, jogos, entre outros). Um dos alunos comentou uma parte do livro na qual a sabedoria é comparada ao tronco do baobá e que uma pessoa sozinha nunca vai conseguir abraçá-lo.

Após a conclusão dos alunos, a professora exclamou que a imagem também era *ubuntu*. Depois da admiração provocada pela palavra desconhecida, ela

destacou o contexto em que a imagem foi retirada, explicou que as aparições daquela imagem em ambiente virtual estão muitas vezes associadas à palavra *ubuntu*, cuja significação é também relacionada a um pequeno caso que foi contado pela jornalista e filósofa Lia Diskin. O caso de uma tribo na África procura sintetizar, assim como ocorre com a imagem, as várias significações atribuídas a esta interessante palavra. A professora leu o caso aos alunos, também retirado do mesmo sítio eletrônico em que a imagem se encontrava:

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo *Ubuntu* e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças que achou ser inofensiva.

Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!” instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou por que elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: – *Ubuntu*, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?

Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

*Ubuntu* significa: **“Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”. “Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?”**

A resposta singela da criança é profunda e vital, pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade. (DOMINGUES, 2015).

Depois de ler o caso, a professora deu explicações sobre palavra *Ubuntu*<sup>7</sup>, comentou resumidamente sobre as várias definições e traduções aludidas a essa linda palavra. Todavia, a atividade ainda era imaginar e tentar responder ao estilo dos poemas concretos a interrogação: *o que fazem aquelas crianças?* Vejamos um exemplo de texto que foi produzido pelos alunos:

Texto 2 – *As crianças.*  
As crianças  
Estavam **brincando**  
De **Guerra** de **Formigas**.  
Quando terminaram,  
Coitadas!  
As formigas estavam  
Todas es-quar-te-ja-das.

Aluno do 6ºano

A professora buscou trabalhar o texto 2 do aluno levando em consideração as contribuições da compreensão do enunciado de Bakhtin, que como vimos anteriormente, pressupõe que é imprescindível analisar a alternância dos sujeitos do discurso, isso foi levado em consideração desde a realização de enunciados anteriores com os quais os textos dos alunos estabeleceriam elos na cadeia da comunicação verbal, uma vez que toda a discussão em sala serviu de um constructo teórico para possibilitar a produção escrita. Houve a construção de posições dos sujeitos e a alternância entre eles por meio de interação ativa no campo da linguagem, projetaram pontos de vista pelos quais possibilitaram a compreensão dos objetos culturais. Isso permitiu a constituição dos sentidos pelos interlocutores e a produção do próprio

---

<sup>7</sup> Segundo Hogemann et al. (2015, p. 16), *ubuntu* é uma antiga expressão religiosa africana, com várias significações humanísticas. Significa “a lealdade expande e faz coerente a relação entre as pessoas”. Origina-se de uma regra ética das línguas zulu e xhosa, de data de origem indefinida, prevalece até hoje, relaciona a atitude ética: “*umuntu ngumuntu ngabantu*, que em Zulu significa “*uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas*”.

discurso por onde incide a expressividade da relação entre locutor, o objeto de sentido, bem como reação-respostas aos outros enunciados, resultando não em cópia da posição do outro e sim em traços de subjetividade e autoria, visto que expressam sobre si como autores dos próprios enunciados.

O texto 2, mesmo depois de escrito, não perde a primeira particularidade constitutiva do enunciado, pois a primeira versão foi apresentada ao grupo que poderia, de maneira respeitosa, dar opiniões sobre o texto com a finalidade de facilitar o processo de montagem e desmontagem das construções linguístico-discursivas e, assim, alcançar o intuito discursivo. Dessa forma, o texto escolar possui interlocutores que agem emoldurando o enunciado que então foi delimitado pelos enunciados a ele vinculados, no diálogo cotidiano em sala de aula.

Quando o texto 2 foi lido pela professora, algo chamou a atenção dos interlocutores e que podemos relacionar aos critérios que possibilitam acabamento ao enunciado. Isso suscitou apreciação negativa ao texto. Uma aluna se posicionou dizendo que o texto não deveria falar de disputa e de violência, uma vez que foi discutido tanto sobre união e harmonia, tema que foi suscitado pela imagem e pela discussão sobre a palavra *ubuntu*. Percebemos o quanto as palavras empregadas inoculam expressividade que, ao arranjar-se ao enunciado concreto, penetram em dimensão axiológica da qual revelar-se juízo de valor e posições ideológicas de sujeitos do discurso. O garoto confessa que queria recordar uma brincadeira na qual se reunia com os meninos da sua rua para juntar formigas e besouros em recipiente de vidro. Faíscas do tema estão aí. Como não conseguiu expressar isso, optou por representar outra versão desses momentos.

O importante é lembrar de que o querer-dizer do locutor/autor se concretiza, sobretudo, na escolha de um gênero do discurso. Como na escola, o gênero é imposto, isso pode influenciar na produção do textual, talvez em outro gênero, o autor fosse mais eficiente às necessidades da temática insinuada, mesmo que a proposta fosse apenas imaginar: *o que fazem aquelas crianças?* A possibilidade de direções sobre o

semântico-objetual dos temas é inexaurível, no entanto, quando se tornam objetos de discurso (isso em âmbito escolar ocorre já nos enunciados anteriores que antecedem a escrita do autor) adentram no horizonte apreciativo dos interlocutores. O acabamento do texto escolar deve obedecer às condições/finalidades preestabelecidas pelo acabamento de enunciados anteriores (enunciados que se integram à proposta) e que foram apreendidos pelos interlocutores na interação e na percepção do gênero do discurso. Em meio a isso, existe o querer-dizer do locutor/autor que decide o todo do enunciado, a entonação expressiva, bem como, as demarcações.

Ainda em relação ao tema, ocorreu algo muito interessante, todos os textos sugerem a ideia de união ajustada à ação de estar em família, ou na companhia de amigos, não abordam o compromisso ético de reciprocidade com o próximo, seja quem for. Assim como sugere o caso lido e a explicação da professora sobre a palavra *ubuntu* em sala de aula. Talvez isso ocorreu por uma exposição pouco detalhada em relação ao objeto de sentido sugerido para construção do enunciado que ainda foi dificultado pelas particularidades do gênero proposto. Todavia, a carga semântica da palavra *ubuntu* pressupõe um modo de agir dissonante com a vida metropolitana, na qual o individualismo está presente nas relações sociais. Dessa forma, expressar verbalmente que a própria humanidade reside no outro se torna tarefa complicada.

Ainda sobre o texto 2, houve momentos em que a professora fazia a análise linguística textual. Isso ocorria depois que ela fazia a leitura em voz alta de todos os textos. Ela chamava o aluno individualmente e apontava erros mais pontuais, para fixar alguns pontos, fazia também algumas anotações. Algo que chamou atenção da professora foi a escolha dos recursos lexicais do texto, principalmente da palavra “esquartejadas”. Na primeira versão do texto, as palavras utilizadas foram “em pedaços”, escrita da seguinte forma “em-pe-da-ços”. Todavia, foi lembrado de que a separação silábica não era assim, não se tratava de uma única palavra “empedaços”. A professora sugeriu que escolhesse somente uma palavra que se aproximasse da

significação pretendida, em reposta, optou pela opção “esquartejadas”. A motivação de escolher esta palavra também foi por questão de ritmo, para que rimasse com a palavra “coitadas”. Vale salientar a entonação expressiva que carrega este recurso lexical no texto, intensificada pela decisão de separar silabicamente a palavra, demonstra um trabalho de metalinguagem muito criativo, ao estilo do poema lido em sala de aula. A individualidade do autor que foi exposta está intimamente ligada ao gênero poético que requer forma menos padronizada de linguagem, ou seja, mais liberdade expressiva, de modo que se torna um campo mais favorável às manifestações do estilo individual, já que a escolha lexical é um procedimento enunciativo importantíssimo para a configuração do estilo.

Aliás, esta foi a única ocorrência estilística que se aproxima do poema de Millôr Fernandes, pois, ao digitar o texto no computador e utilizar as ferramentas *Word Art*, ele foi aprimorado, com o propósito de se aproximar ainda mais do poema.

Abaixo, outro texto escolar:

Texto 3 – *Um peixe dourado.*

Era uma vez



Uma delas contou uma história  
De um peixe dourado.  
Que era assim:  
- Um dia,  
o meu avô e eu  
fomos pescar

em um **rio** bem **pequeno**.  
Lá havia muitos peixes.  
Eu peguei a minhoca,  
coloquei no anzol

**E joguei no rio.**



Pesquei um



Que presentão!  
Virou o meu peixe de estimação.

Aluno do 6º ano

O aluno que escreveu o texto 3 apresentava muitas dificuldades de escrita, isso bloqueava a escrita no gênero escolhido, ao ponto de pensar em desistir da atividade. Para facilitar o processo de escrita, a professora sugeriu que escrevesse antes em prosa e também para auxiliá-lo nas dificuldades que tinha em pontuação, em paragrafação e em progressão textual. Após superar os problemas pontuais, o aluno fez a segunda versão do texto, posteriormente, a professora leu o texto para o grupo. A professora e os colegas apontaram algumas modificações. Em primeiro lugar, foi tentar transformar o texto em prosa para em verso. Como esse aluno havia participado de outra oficina de contação de histórias<sup>8</sup>, a professora lembrou de como as pausas eram indispensáveis para causar certa expectativa e interesse do ouvinte à história, então, sugeriu que tentasse marcar isso no texto, em cada pausa de leitura vocalizada, um verso. Os colegas também sugeriram mudanças, como: reforçar o apelo visual, explorar os traços gráficos que dão ideia de movimento, formar desenho usando as palavras. Em resposta, assim o fez, isso é observável no texto pela disposição das palavras que sugerem como estavam as crianças; a palavra “rio” em forma de onda; a palavra “fundo” numa disposição de letras que dá uma ideia de profundidade; a alusão ao relógio, para indicar o tempo percorrido e o desenho do peixe. Todo o processo de construção do texto foi influenciado pela interação entre os sujeitos e tornou-se ainda mais possível pelos recursos da escrita eletrônica.

Percebe-se que a abordagem de língua viva por meio da compreensão dos enunciados concretos é importante para estabelecer procedimentos pedagógicos para desenvolvimento da escrita dos alunos, pois, ao levar em consideração as condições de produção dos enunciados literários, bem como, o suporte de escrita, fez com que a professora entendesse a grande necessidade de se trabalhar a escrita dos alunos no computador. Haja vista que os poemas concretistas se estabeleceram em meio às

---

<sup>8</sup> Essa oficina também foi proposta pelo projeto anual de letramento desenvolvido pela escola pesquisada.

novidades tecnológicas e a crescente produção de suportes e meios técnicos diversos, em especial a televisão, no Brasil, na década de 50. Houve então a ascendência da cultura visual pela livre circulação de signos verbais e não verbais. Dessa forma, esses poemas eram escritos desfrutando de todos os recursos possibilitados pela escrita eletrônica, isso confirma a importância de se considerar o contexto mais amplo de produção dos gêneros. Destarte, o procedimento de escrever também no suporte eletrônico facilitou muito na realização da proposta textual.

A seguir, mais um texto escolar por nós analisado:

Texto 4 – *A roda da conversa.*

Várias crianças se reúnem,

E começam a contar  
Uma diferente história

De **terror.**

**medo!**

Que deixou todos com muito  
Era uma vez  
Um pássaro que ia todas as noites  
Em uma grande árvore.  
Dentro dela, havia muita comida  
E o pássaro passava por todas as casas,  
Chamando a meninada para brincar,  
Mas elas não brincavam,  
Elas na verdade devoravam  
Toda a comida  
E saíam

gritando tudo que qu  
:msm

Arroz, feijão, lip  
oñmscm e sziugni  
|sbsls2-x e sziugni  
Batata, feijoada,

Mas, tudo estava envenenado.  
O pássaro mandava  
E elas tinham que fazer tudo que ele queria.  
As crianças,  
Que não haviam comido nada,  
Coitadas, tornaram-se escravas  
Até o amanhecer.  
Depois todas voltavam para casa  
E não se lembravam de mais nada.

Aluna do 6º ano

O texto 4 inspira a necessidade de uma leitura performática. Quando a professora fez a leitura, a aluna que o escreveu disse-lhe que faltou energia na voz, principalmente, na parte da parlenda, que até pela disposição das palavras, pressupõe uma vocalização mais vibrante, como se fosse uma brincadeira de roda. Então, a professora sugeriu que o texto fosse lido em grupo para que pudesse irradiar toda a alegria necessária expressa no texto. Em vista disso, os próprios alunos, em poucos minutos, organizaram-se numa nova leitura na qual usaram gestos, nuances vocais, utilizaram o espaço da sala com teatralidade para causar uma divertida experiência de leitura. Em síntese, a leitura foi da seguinte maneira: houve a separação de um aluno que cedeu a sua voz ao poema e de um grupo de sete alunos que atuavam como sendo as crianças, então, tudo que o aluno falava as crianças faziam. Quando se referia sobre a formação da roda, eles assim se arranjavam em círculo. Quando falava do medo e do terror, assim, expressavam-se. Quando ele anunciava a parlenda, fizeram a roda e cantaram com muita energia.

Neste texto, percebe-se, assim como compreende Bakhtin (1997), o elemento expressivo do enunciado sendo revelado pela presença da relação subjetiva emocionalmente valorativa da autora diante ao conteúdo objeto e aos enunciados a ele vinculados e aos interlocutores. Isso motivou a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais ao enunciado. Como as letras compondo o círculo, recurso metalinguístico em diálogo com o enunciado visual, as escolhas das palavras “terror” e “medo” reforçadas pelos recursos gráficos para intensificar os significados. A utilização de parlendas com intuito de ativar os elementos expressivos que produz estilo, composicionalidade e formas de vocalização do enunciado. As palavras e as orações em condições reais de comunicação verbal reluzem entonação expressiva, no caso, atitude valorativa que transparece alegria pueril, isso gera faíscas de expressão. A dimensão verbal/semiótica e a realidade concreta e social tocam-se pela presença da entonação expressiva da locutora/autora. Dessa forma, o discurso segue seu curso atravessando as demarcações verbais e desemboca em contato com a vida sócio ideológica.

Todo o trabalho com os gêneros discursivos, em especial os poéticos, demonstra, assim como explica Bakhtin (1997), que a compreensão dos enunciados relativamente estáveis resulta em maior autonomia de uso. Quanto mais utilizamos, mais sabemos sobre o funcionamento que transparece nos graus de individualidade de acordo com a possibilidade de ocorrência. Em suma, concretizamos de maneira mais livre e conclusa nosso projeto de discurso.

## 6. Considerações finais

Isso é *ubuntu*! Reiteramos parte da descrição feita no início do nosso artigo e que sintetiza toda a cena descrita, carrega as intenções que queremos produzir em nosso enunciado, inoculando a expressividade do todo, que acomoda sentidos, significados, emoções ou juízo de valor. Todavia, quando uma parte de texto, assim como esta, é utilizada nas práticas de linguagem na escola, dificilmente é analisada muito menos produzida por este viés. Talvez, a ação mais rotineira seja apurar as significações lexicográficas das palavras, permanecendo em estado latente, neutras, principalmente, da palavra estrangeira *ubuntu* que carrega diversos *significados humanísticos*. *Pode ocorrer ainda outra situação de utilização, uma análise categorial de um determinado item ou uma descrição isolada de um determinado componente, para ensinar as classificações: “ubuntu” é um substantivo e predicativo do sujeito e só.*

Não queremos dizer que essas atividades não são significativas, mas o tempo é tão dedicado a elas, ao ponto que se esquece ou ignora-se que a consciência linguística dos interlocutores em uma situação concreta de comunicação verbal pouco se relaciona a língua a um sistema abstrato de formas normativas. Como vimos anteriormente, isso ocorre porque a oração, exemplar da língua, desprovida de vida, não provoca uma atitude responsiva, uma vez que não possui plenitude semântica e nem acabamento, muito menos foi emoldurada pelos sujeitos do discurso. Pura e simplesmente, foi arrancada do seu contexto de comunicação discursiva. Trata-se de aprendizagem de língua capenga que não permite vivenciar a linguagem além do

domínio escolar, conseqüentemente, o ensino/aprendizagem de língua materna torna-se insuficiente para lidar com as demandas sociais, pois ocorre uma dissonância entre a língua que se ensina na escola e a língua na vida cotidiana. Contudo, isso não é uma constatação nova, pelo contrário, dita de maneira mais acessível, tornou-se óbvia até para leigos. É imprescindível repensar prioridades.

Em virtude disso, várias discussões com educadores e pesquisadores foram realizadas com o intuito de repensar novos caminhos para então propor subsídios teóricos e práticos para melhorias no ensino de língua materna. Mudanças foram realizadas à luz de investigações dialógicas e de teorias científicas que provocaram efeitos de sentidos que oportunizaram soluções práticas que foram instauradas em sala de aula. As discussões sobre o concreto e o abstrato que decorreram em sistematização e atualizações sobre a definição de língua, permitiram-nos compreender que a opaca realidade abstrata pode incidir em valores que fazem com que o trabalho com língua materna na escola seja demasiadamente abordado pelos aspectos objetivo, sistêmico e homogêneo. No entanto, o truísmo se repete, na prática, a importância de priorizar a língua em uso, visto que o desenvolvimento da capacidade linguística depende da experiência do aluno com a língua em situações concretas e significativas, mas isso ainda é um problema de ordem ideológica, quanto ao ensino de língua portuguesa na Escola, no Brasil.

Os estudos filosófico-linguísticos de Bakhtin aparecem como um caminho, porém não livre de bifurcações. É de extrema importância para entender o ensino de língua na escola, mas percebemos o quão é necessária uma visão crítica e atenta para que se consiga articular de maneira efetiva conhecimentos teóricos à prática pedagógica, a fim de evitar soluções ilusórias.

Em vista disso, é necessário um bom senso, uma vez que formalizar língua em sala de aula é também necessário, pois os alunos precisam entender que o sistema linguístico é constituído por formas fonéticas, lexicais e gramaticais da língua e que isso promove a compreensão entre os interlocutores. Todavia, trata-se de apenas uma parte

do fenômeno. Assim sendo, mostramos a importância de que as formas linguísticas sejam trabalhadas de maneira enunciativa e dialógica, como um revés a aplicações tradicionais de modelos mecanicistas e buscar estabelecer propostas em que as práticas de linguagem tornem os alunos aptos a usar a língua de modo criativo e autoral.

Em meio a isso, a análise dos textos produzidos na oficina de poesia, à luz do conceito bakhtiniano de enunciado concreto, permitiu percebermos que a produção textual deve ser planejada e analisada por meio da compreensão de que a competência linguística dos sujeitos vai além da frase ou da oração e estende-se na direção dos "tipos relativamente estáveis de enunciados", uma vez que os gêneros discursivos ligados ao dialogismo no processo comunicativo promovem relações interativas que são processos produtivos de linguagem.

Assim sendo, a oficina procurou evidenciar que a linguagem é constituída em meio às relações intersubjetivas. Buscamos analisar a competência linguística além da frase/oração, percebendo como os sujeitos entendem o gênero discursivo trabalhado, para o qual se revelam sensíveis e receptivos, desde o início das atividades de leitura e escrita ali realizadas, que envolveram mesclas entre textos em prosa/verso, escritos em suporte tradicional (no papel) e suporte eletrônico. Construindo, assim, aos poucos, melhor autonomia escritora e adequação discursiva dos alunos.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415 p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013. 120 p.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. 96 p.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos - ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2004. 288 p.

CUMPRI, M. L. Algumas reflexões sobre léxico e gramática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2012. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/41>. Acesso em: 31 maio 2016.

DOMINGUES, J. E. *Ubuntu*, o que a África tem a nos ensinar. Blog **Ensinar História**. Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 28 abril 2015.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Paraná, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>. Acesso em: 02 janeiro 2017.

FERNANDES, M. Poeminhas cinéticos. In: \_\_\_\_\_. **Trinta anos de mim mesmo**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica. 1972, p. 16.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. 156 p.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 3, n. especial, p. 9-26, 2010. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/243/258](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243/258). Acesso em: 02 maio 2016.

HOGEMANN, E. R. R. S. et al. *Ubuntu*: estendendo a reflexão sobre a etnodiversidade. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 14-23, 2015. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/5103>. Acesso em: 15 maio 2016.

LIMA, H. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005. 56 p.

MARCUSCHI, L. A. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 18 v. 2, p. 12-31, jul-dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/3929>. Acesso em: 15 maio 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. 312 p.

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 18.05.2018

## O fenômeno dêitico e o processo de flexão (pro)nominal na Libras

### The deictic phenomenon and the flexing process (pro)nominal in Libras

*Ediane Silva Lima\**

*Ronald Taveida da Cruz\*\**

**RESUMO:** Neste artigo discorremos sobre o uso e a relação dos sinais dêiticos pessoais como responsáveis pelo processo de concordância verbal na Libras. Além de defendermos que, os sinais dêiticos se flexionam do mesmo modo que os sinais nominais, isto é, recebem itens sublexicais distintos para indicar um ou outro sentido, também apontamos que esses sinais, devido ao processo de evolução natural das línguas naturais, evoluem dando origem a novas formas, como o sinal do pronome possessivo NOSSO, já que na Libras encontramos sinais distintos para esse sentido de posse. Desse dado, aliado aos estudos de Meier & Lillo-Martin (2013), e pautados em teóricos como Meier (1990), Ferreira (2010), Thompson et al (2013) dentre outros, indicamos que esses sinais dêiticos vêm se incorporando, ao longo do tempo, aos verbos simples e ganham movimento no espaço neutro, indicados por moduladores espaciais, ou seja, transformam-se em verbos não simples – pois se deslocam espacialmente para concordar com o sujeito e/ou objeto. Esse fenômeno nos possibilitou ‘enxergar’ que o caráter gestual nessa língua, devido o ato de apontar, ganhou novas possibilidades de uso e de sentido, assumindo então várias funções, às vezes concomitantemente,

**ABSTRACT:** In this article we discuss about the use and the relationship of personal deictic signs as responsible for the verbal agreement process in Brazilian Sign Language. In addition to defending the deictic signals flex the same manner as the nominal signals, i.e. receive sublexical different items to indicate either direction also pointed out that these signs, because the process of natural evolution of natural languages evolve give the new forms, as the sign of OUR possessive pronoun, as in Pounds find distinct signs for this sense of ownership. This data, combined with studies of Meier & Lillo-Martin (2013), and guided by theoretical and Meier (1990), Ferreira (2010), Thompson et al (2013) among others, indicate that these deictic signs come to incorporating the over time, the simple verbs and gain movement in neutral space, indicated by spatial modulators, ie, transformed into not simple verbs - for moving spatially to agree with the subject and / or object. This phenomenon allowed us to 'see' the sign character in that language, because the act of pointing, gained new possibilities of use and meaning, then assuming multiple roles, sometimes

\* Docente e pesquisadora na área da Libras, Mestre em Letras-UFPI. [limaedianeblues@yahoo.com.br](mailto:limaedianeblues@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

---

como descrito por esses teóricos. Desse modo, concluímos que esses sinais possuem uma capacidade para se comportar do mesmo modo que os sinais lexicais, mas sem perder seu caráter dêitico de apontar, de indicar e de localizar. E que, portanto, são responsáveis pelo processo de concordância verbal seja incorporado aos verbos não simples seja quando acompanham os verbos simples.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sinais dêiticos. Flexão. Libras.

simultaneously, as described by these theorists. Thus, we conclude that these signals have a capacity to behave the same way as lexical signs, but without losing their deictic character point, to indicate and to locate. And, therefore, they are responsible for the verbal agreement process is not incorporated into the simple verbs is when accompanying simple verbs.

**KEYWORDS:** Deictic signs. Flexing. Libras.

---

## 1. Introdução

O presente artigo é um recorte de capítulo de uma pesquisa de mestrado. De forma a discutir sobre o uso e a relação dos sinais dêiticos pessoais como responsáveis pelo processo de concordância verbal na Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Além de defendermos que, os sinais dêiticos se flexionam do mesmo modo que os sinais nominais, isto é, recebem itens sublexicais distintos para indicar um ou outro sentido, também apontamos que esses sinais, devido ao processo de evolução natural das línguas naturais, evoluem dando origem a novas formas, como o sinal do pronome possessivo NOSSO, já que na Libras encontramos sinais distintos para esse sentido de posse. Desse dado, aliado aos estudos de Meier e Lillo-Martin (2013), e pautados em teóricos como Meier (1990), Ferreira (2010), Thompson et al. (2013) dentre outros, indicamos que esses sinais dêiticos vêm se incorporando, ao longo do tempo, aos verbos simples e ganham movimento no espaço neutro, indicados por moduladores espaciais, ou seja, transformam-se em verbos não simples – pois se deslocam espacialmente para concordar com o sujeito e/ou objeto.

Esse fenômeno nos possibilitou ‘enxergar’ que o caráter gestual nessa língua, devido o ato de apontar, ganhou novas possibilidades de uso e de sentido, assumindo então várias funções, às vezes concomitantemente, como descrito por esses teóricos.

O presente artigo apresenta como objetivo central verificar como os sinais dêíticos atuam e se flexionam do mesmo modo que os sinais nominais, bem como os dêíticos pessoais atuam no processo de concordância verbal na Libras. Para melhor explanação dos dados analisados e/ou identificados traçamos a seguinte estrutura: apresentamos os principais pressupostos teóricos que viabilizam as discussões centrais dos dados aqui analisados, seguido da metodologia, resultados e considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos

Quando tratamos de apresentar a principal distinção entre línguas sinalizadas e línguas faladas, esquecemos que esta tanto se utiliza da modalidade oral-auditiva quanto da modalidade gestual-visual, ao passo que aquela se utiliza apenas dessa última modalidade (BARBERÀ; ZWETS, 2013). No entanto, é importante notar que o caráter gestual das línguas orais não se faz presente da mesma forma que nas línguas de sinais, visto que a apontação gestual evoluiu nessas línguas para assumirem componentes linguísticos e gramaticais (MEIER; LILLO-MARTIN, 2013).

As complexidades de uso e de funções dos sinais dêíticos acabam tornando-se evidentes, devido esses sinais se localizarem em pontos estabelecidos pelo sinalizador no espaço neutro de seus referentes discursivos (presentes ou não no enunciado). Em que um ou dois locais podem ser associados a um único referente ou mesmo um único local pode ser associado a vários referentes ausentes (BARBERÀ; ZWETS, 2013).

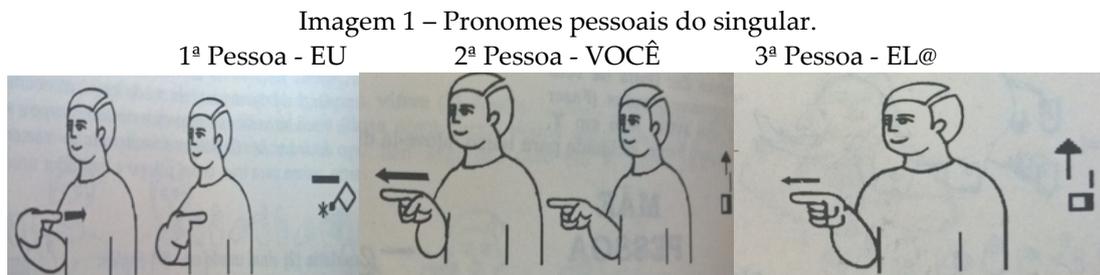
Neste artigo, defendemos que os sinais dêíticos se flexionam do mesmo modo que os sinais nominais, e os dêíticos pessoais são responsáveis pelo processo de concordância verbal na Libras. Nossas discussões permeiam sob duas perspectivas teóricas:

A primeira defende que há três sinais dêíticos pronominais que marcam as três pessoas do singular distintamente (EU – VOCÊ – EL@), no qual a direção do olhar atua como marcador de distinção entre a segunda e a terceira pessoas, conforme propostos

por Berenz (1996). Já a segunda, com base em dados de pesquisa na ASL<sup>1</sup> e em outras línguas de sinais, Meier (1990) e Meier e Lillo-Martin (2013) apresentam evidências de que esses sinais dêíticos pronominais possuem uma única forma (não-primeira pessoa) e, portanto, não se diferenciam lexicalmente. No próximo item discutiremos sobre cada uma dessas perspectivas.

## 2.1 O fenômeno dêitico e a sua relação com os parâmetros na Libras: algumas discussões teóricas

Em Libras há três sinais distintos para marcar as pessoas do singular:



Fonte: Dicionário Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2013).

E ao compararmos a 2ª e 3ª pessoas, devemos considerar o uso do olhar como marcador de distinção dessas pessoas, fato que nos chama atenção quando trazemos os dados investigados por Berenz (1996), a respeito dos estudos dos pronomes pessoais na Libras. Essa pesquisadora observou que o sinal para a primeira e a segunda pessoa é feito pelo alinhamento do corpo do sinalizador associado com a cabeça mais a direção do olhar, o peito e a orientação da mão. Sendo que, a segunda pessoa tem o dedo indicador apontado em direção a localização espacial do referente no discurso estendido no mesmo plano da palma da mão. E o pronome de terceira pessoa segue com o dedo indicador estendido de forma perpendicular à palma da mão, conforme as mudanças na posição da cabeça e da direção do olhar levemente para cima em

<sup>1</sup>Língua de Sinais Americana.

direção à apontação, quando os referentes não estão presentes, em oposição à forma apresentada com referentes presentes.

Dessas observações destacamos que, esses três sinais aparentemente apresentam uma mesma CM (G1), isto é, uma única forma de pronome pessoal (PRONOUN) atuando como índice referencial, como proposto por Lillo-Martin e Klima (1990).

Esses sinais de apontação não são nomes e, sim, segundo Berenz e Ferreira-Brito (1987), pronomes pessoais que substituem e/ou acompanham os sinais lexicais, através do uso do dedo indicador, apontando no espaço para seus referentes. Assim, são dêiticos por natureza, devido mesmo o seu caráter de apontar, localizar e/ou indicar os referentes espaciais (FERREIRA, 2010).

E no que diz respeito à segunda perspectiva, o uso do olhar não atua como fator de distinção entre os pronomes de segunda e de terceira pessoa, tendo em vista que esse fenômeno vem sendo questionado há algum tempo (MEIER, 1990), e nos últimos anos comprovado em pesquisas com base em testes (THOMPSON, 2006; THOMPSON et al., 2013), em várias línguas de sinais.

De forma que para esses linguistas, os sinais dêiticos pessoais do singular são apenas dois: a primeira pessoa e a não-primeira pessoa. Sendo que tanto há uma forma para singular quanto para o plural dos dêiticos de 1ª pessoa. Já para não-primeira pessoa (TU/EL@), não há uma representação para o plural, porque o referente aponta para o sinalizador, mas não para as demais pessoas (MEIER; LILLO-MARTIN, 2013).

Esses autores apontam como fundamento para as mudanças de marcação desses referentes ao longo do tempo, baseados nas discussões de Frishberg (1975), a respeito das diferenças sutis na marcação da primeira pessoa do plural, sendo inicialmente sinalizada a partir das diferentes direções para marcar não somente a primeira pessoa do singular (EU), como também as demais pessoas (2ª e 3ª), dando origem ao longo do tempo ao sinal NÓS:

Frishberg (1975) traçou uma mudança histórica na forma dos sinais na ASL. Ela descobriu que o sinal NÓS tinha sido anteriormente articulado como em uma série de impulsos, em torno de 5 ou 6 impulsos, primeiro apontando para o próprio peito do sinalizador, e em seguida, representando três ou quatro pessoas (presentes ou ausentes) e voltando novamente para o tronco do sinalizador (MEIER; LILLO-MARTIN, 2013, p. 150) (Tradução Nossa).

Fato que justificaria para esses teóricos, o fato de o pronome dêitico de primeira pessoa do plural ter evoluído da sua forma do singular, o qual se flexionou ganhando novas unidades sublexicais (MEIER; LILLO-MARTIN, 2013). Para esses teóricos os sinais NÓS / NOSSO ficam localizados sempre ao centro do tronco do sinalizador, do mesmo modo que suas formas de origem EU / MEU. Já as formas para 2ª e 3ª pessoa do singular e do plural não há distinção uma das outras.

Acrescentamos a esses dados, o fato de que os sinais dêiticos, antes considerados como simples sinais gestuais, foram evoluindo nessas línguas sinalizadas e assumindo distintas funções, tais como: pronomes dêiticos e anafóricos; pronomes possessivos e reflexivos; pronomes demonstrativos; locativos; indicadores das partes do corpo humano e quando atuam no processo de concordância verbal (MEIER; LILLO-MARTIN, 2013). Ainda segundo esses teóricos, os sinais de apontação na ASL são utilizados para fazer referência ao sinalizador, ao destinatário (interlocutor) e ao não destinatário, por isso nos estudos das Línguas de sinais não se pode ignorar o simples ato de apontar como gestual. Visto que esse ato não é tão simples, pois além de serem utilizados de forma sistemática, assumem essas várias funções, às vezes, simultaneamente.

Desses fatos apontados sob essa perspectiva teórica, temos algumas considerações que serão discutidas no item que segue.

## 2.2 O processo de flexão pronominal na Libras

É evidente que, aqui no Brasil, até o momento, os pronomes de segunda e de terceira pessoa têm como um dos elementos distintivos a marcação do olhar (BERENZ, 1996). Tendo em vista que, o olhar é tido como um componente não-manual (ENMs), que serve tanto para marcar a distinção entre esses pronomes como também atuam junto a verbos com concordância.

Contudo, independentemente da direção do uso do olhar, destacamos que os parâmetros<sup>2</sup> são os principais responsáveis em compor o léxico dessa língua. Portanto, defendemos que há, sim, dois sinais para os pronomes de segunda e de terceira pessoas na LIBRAS. Ou seja, há um componente fonológico (M e/ou O/D) que muda e/ou se soma aos demais parâmetros para compor distintamente esses sinais dêiticos na Libras:

- O pronome de primeira pessoa **EU** - CM (G1) + PA (Tronco do sinalizador) + O/D (palma da mão voltada para o corpo do sinalizador) + M (parte do centro do espaço neutro em direção ao tronco do sinalizador).

- E para a composição do sinal do pronome de segunda pessoa **VOCÊ**, temos a CM (G1) + PA (espaço neutro) + O/D (palma da mão voltada para a esquerda<sup>3</sup> ou para frente do corpo do sinalizador) + M (parte do tronco do sinalizador para o centro do espaço neutro<sup>4</sup>).

- E a terceira pessoa **EL@** é formada pela mesma CM (G1) + PA (espaço neutro) + O/D (palma da mão voltada para frente ou à esquerda ou à direita do corpo do sinalizador) e pela mudança do M (parte do centro do espaço neutro, seguindo em frente/ ou à direita /ou à esquerda nesse espaço<sup>5</sup>).

---

<sup>2</sup> Os parâmetros são unidades sublexicais sem sentido, que auxiliam no processo de formação dos sinais, são eles: Configuração de Mãos – CM; Ponto de Articulação - PA; Movimento – M; Orientação e Direção da palma da mão – O/D e as Expressões Não-Manuais – ENMs.

<sup>3</sup> Ou a palma da mão poderá ficar à direita, caso o sinalizador seja canhoto.

<sup>4</sup> Dentro do espaço de sinalização, podemos medir esse deslocamento do sinal que vai do tronco do sinalizador até ao centro do espaço neutro em ângulo de 90°.

<sup>5</sup> Aqui o deslocamento do dedo indicador partindo do centro do espaço neutro para a possível localização do referente de terceira pessoa, segue em ângulo de 60°.

Chamamos atenção para o fato de que essas duas pessoas (2ª e 3ª) não se confundem em sentenças proferidas em Libras. Além do mais, acreditamos que se houvesse apenas uma forma para representá-las teríamos grandes dificuldades em reconhecer entre uma e outra, quando sinalizadas em contexto de uso. Até mesmo se assim o fosse, o contexto seria suficiente para indicar quando fosse um sentido ou outro? Ainda mais quando consideramos que a ambiguidade não se faz presente em sentenças com esses sinais, e quanto a isso não se pode questionar<sup>6</sup>.

Desse fato temos que, tanto Meier (1990) como Thompson (2006) e Thompson et al. (2013) não explicam como se daria a distinção entre essas duas pessoas dentro do discurso, tendo em vista que consideram que esses sinais têm a mesma forma, mas não o mesmo sentido.

Já Meier e Lillo-Martin (2013) apontam que as distinções entre esquerda e direita, que determinam os locais de referentes ausentes, são cruciais para a produção e a interpretação desses referentes. Todavia, destacam que esses locais não são suficientes para distinguir entre um sinal e outro, porque além de não serem pontos fixos não podem ser listados em unidades fonológicas sublexicais (RATHMANN; MATHUR, 2002 apud MEIER; LILLO-MARTIN, 2013). Do mesmo modo, para esses linguistas, os sinais de apontação também não se distinguem articulatoriamente, como ocorrem com os sinais lexicais. Esse problema é relacionado, ainda, com o fato de que tanto os referentes ausentes como os destinatários não são possíveis de estabelecer uma dualidade de padronização.

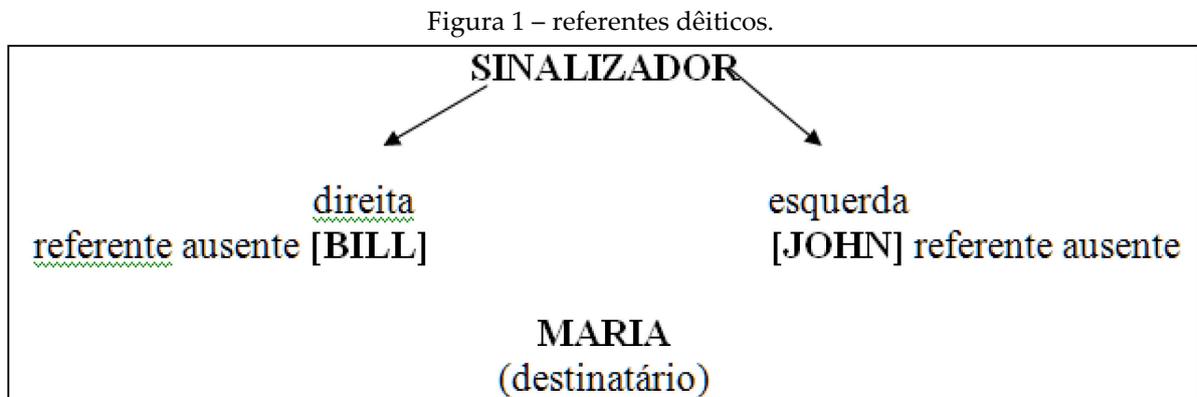
Discordamos veemente dessas considerações apontada por esses autores, pelos seguintes fatores:

O primeiro é que, como eles mesmos defendem, em uma conversa sinalizada os participantes ausentes (terceira pessoa) não ocupam locais fixos no espaço de

---

<sup>6</sup> Nos estudos das LS, especificamente no Brasil (QUADROS, 1995/1999), é apresentado que os referentes dêiticos espaciais diminuem a possibilidade de ambiguidade em sentenças, devido mesmo a marcação desses referentes se darem no espaço de sinalização.

sinalização em frente ao sinalizador. Para maiores esclarecimentos, examinemos o seguinte exemplo:



Desse exemplo partimos para o segundo fator.

Notem como é complexo imaginar uma conversa desse tipo, quando detectamos que a noção direita-esquerda não é a mesma para os participantes presentes (sinalizador / destinatário). Visto que é possível pressupor que Maria também possa assumir o papel de sinalizador nessa conversa.

É nítido quando esses teóricos defendem que o contraste entre um ponto e outro é muito significativo, pois é através da apontação direcionada a esses locais que podemos identificar claramente os respectivos referentes. No entanto, esclarecemos que isso só será possível, nesse contexto aqui descrito, se os respectivos referentes forem nomeados, caso contrário, teríamos ambiguidade se simplesmente apontássemos para esses pontos localizados em frente ao sinalizador, apesar de haver a distinção esquerda/direita, mesmo assim isso não seria suficiente para saber qual referente caberia a John e a Bill<sup>7</sup>.

Acrescentamos a essas considerações que, todo e qualquer sinal (dêitico, nominal e verbal) possui um PA, podendo ser articulado no espaço neutro, que é um tipo

<sup>7</sup> Esclarecemos, ainda, que caso o sinalizador e o seu interlocutor compartilhem da mesma experiência o sinal dêitico de apontação será suficiente, sem necessidade de nomeação.

particular de PA, e/ou em alguma parte do corpo do sinalizador (cabeça, tronco, antebraços, braços e mãos). Desse modo, defendemos que não é o local estabelecido para indicar o referente ausente que definirá o sentido desse sinal, pois a direcionalidade do sinal (dêítico ou nominal) parte sempre do sinalizador, até mesmo porque o sinalizador pode mudar a posição desses referentes, isto é, deslocá-los dentro desse espaço, e até mesmo serem retirados. O sinalizador poderá, ainda, assumir o papel desses referentes, como em uma interpretação de papéis, nesse caso, o sinalizador tanto poderá assumir a função de primeira, ou de segunda e/ou de terceira pessoa (QUADROS, 1995) e os sinais dêíticos pessoais poderão ser utilizados ou não nesse processo.

### 3. Metodologia

Os resultados aqui apresentados são um recorte de dados coletados em uma pesquisa de mestrado. Assim, a metodologia utilizada foi a de uma pesquisa descritiva aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – UFPI, a partir do cadastro na Plataforma Brasil, cujo objetivo da pesquisa é verificar o comportamento dos verbos não simples e a sua marcação de pessoa. Desse modo, os dados aqui discutidos partiram de duas perspectivas, sendo a primeira uma revisão da bibliografia estudada para pesquisa aliada, como segunda perspectiva, aos dados coletados em filmagens feitas em uma associação de surdos, no município de Teresina-Piauí.

Fizemos um recorte dos dados e considerações identificadas durante essa fase e traçamos um paralelo com as principais pesquisas sobre a temática e elaboramos, a partir de um dos capítulos da dissertação, o presente artigo.

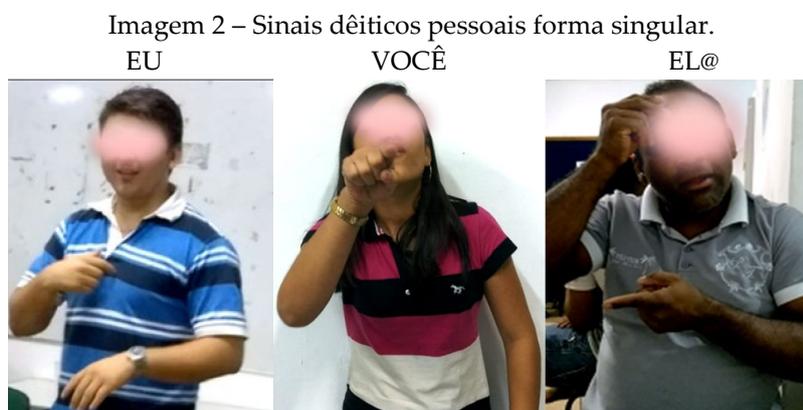
Assim, empregamos entrevistas e testes com os participantes para que coletássemos e expuséssemos dados de nosso *corpus* de pesquisa que eram os verbos simples e não simples e como os surdos investigados marcavam os referentes pessoais ao se utilizarem desses verbos. Ainda se tratando do *corpus* analisado, a pesquisa foi dividida em duas fases: filmagem das conversas paralelas dos surdos fluentes adultos associados, essa fase durou 6 meses, sendo que os encontros na associação eram

sempre aos sábados. Já a segunda fase, denominada fase de testes, foram aplicadas perguntas e solicitadas produção de frases em Libras a partir do uso de imagens, de forma que os surdos pudessem explorar os sinais dos verbos simples, não simples, bem como os referente dêiticos.

Contudo, devido mesmo o limite de laudas especificado para este artigo, selecionamos apenas principais discussões a esse respeito dos dados identificados durante a pesquisa e apresentamos no último item desse artigo.

#### 4. Resultados

Destacamos que um sinal dêitico pessoal, assim como os demais sinais, é produzido pela mão do sinalizador, que aponta em uma direção (para seu próprio peito, à sua frente, à sua esquerda e/ou sua à direita); a CM é a mesma, contudo quando verificamos os itens sublexicais (PA, M e O/D) é evidente que não temos a mesma composição entre esses sinais, como apresentamos anteriormente. Os seguintes exemplos identificados em nossa pesquisa<sup>8</sup>, também apontam para essa realidade:



**Fonte:** Dados coletados da pesquisa de campo em uma associação de surdos<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Esse artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado, no qual foram feitas filmagens e aplicados testes em uma associação de surdos, no município de Teresina, mediante autorização no comitê de ética e pesquisa – CEP, da UFPI.

<sup>9</sup> Sujeitos surdos participantes da pesquisa e autorizados pelo comitê de ética, mediante autorização do Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.

Os dados coletados em campo possibilitaram a compreensão de que esses sinais são articulados de distintas formas, não sendo possível dizer se esta ou aquela é a mais correta, porque é o sinalizador que particulariza as possibilidades de uso de sua língua, por meio da entonação, da intenção, ou seja, tudo isso está em jogo nos atos de fala. Contudo, a marcação entre um sinal e outro é estabelecida sob o ponto de vista de quem sinaliza, pois parte da mão do sinalizador que marca/aponta um dado referente, ancorado em seu corpo (EU) ou no espaço neutro (VOCÊ / EL@), sendo que a O/D mais o uso do olhar fundamental para distinção entre pronomes dêiticos de 2ª e de 3ª pessoa.

Não podemos esquecer que os primeiros estudos apresentados por William Stokoe, em meados dos anos 1960, se tratavam dos parâmetros, o que veio comprovar os aspectos linguísticos e gramaticais dessas línguas (SACKS, 2010). Desse fato, destacamos que todo e qualquer elemento na composição de um sinal é importante, logo o sinalizador também faz parte desse ato linguístico, pois ele é o centro do espaço de sinalização<sup>10</sup>.

Assim, enquanto o pronome EU tem no tórax do sinalizador seu PA, possibilitado pelo M, que parte do centro do espaço neutro, os de segunda e de terceira pessoas se dão em uma direção oposta, de modo que a O/D e o M os distinguem particularmente. Dessa forma, os parâmetros são os responsáveis por formar e compor os sinais lexicais das línguas sinalizadas, e que o processo de formação e composição desses sinais se dá pelo acréscimo e/ou mudanças desses afixos para distinguir entre um sinal e outro.

E no caso dos dêiticos pessoais, eles diferem um do outro não somente porque são sinais pronominais, mas devido ao processo de evolução que, partem do gestual para o linguístico, do qual esses sinais derivam de um mesmo radical, CM (G1).

---

<sup>10</sup>Isso nos parece bastante evidente, por dois motivos: o primeiro é que, de fato, o sinalizador faz parte dos elementos que compõem graficamente o espaço neutro; já o segundo motivo, diz respeito ao quinto parâmetro não-manual (ENMs) e aos demais manuais (PA, M, O/D e CM), ora se o sinal é manual e não-manual a representação dessa língua é tanto facial, quanto manual e visual.

Ainda sobre exemplo apresentado por Meier & Lillo-Martin (2013), acrescentamos o mesmo ponto de vista em Meier (1990), no qual discutem o caso de que a primeira pessoa do singular sofre variação e, por isso, dá origem a outros sentidos, em que os afixos (M e O/D) auxiliam nesse processo para compor a forma plural.

Imagem 3 – Pronome de primeira pessoa do plural – NÓS.



Fonte: Dicionário Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2013).

Ao observarmos os elementos que compõem esse sinal, temos a CM (G1) + O/D (palma da mão voltada para trás do sinalizador e à sua direita) + M (semicircular, parte do tronco do sinalizador à direita, seguindo para o espaço de sinalização e retorna ao tronco, mais à esquerda do ombro do sinalizador) + P.A (o tronco do sinalizador + espaço de sinalização). Esse sinal se dá pela composição dos sinais dêiticos pessoais EU + EL@S, no qual os parâmetros (O/D, o M e o P.A), de ambos os sinais, são incorporados, aglutinando-se, em uma única forma, do mesmo modo que no processo de composição por aglutinação das palavras/nomes/sinais.

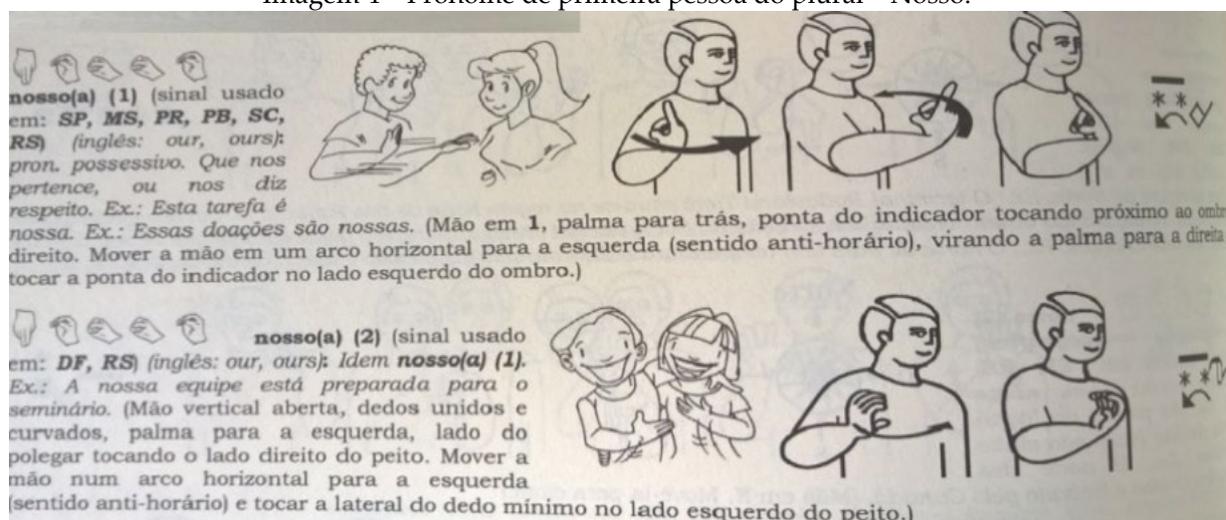
Desse fato, evidenciamos que a Libras por ser uma língua flexional, tende a recorrer ao processo de flexão para compor seu léxico. Embora, também possua características de língua aglutinante, no qual vários morfemas se unem a uma raiz e são facilmente nela identificáveis (FELIPE, 2006). E esse parece ser o caso dos dêiticos pronominais pessoais dessa língua.

De forma que os parâmetros compõem as unidades lexicais dos sinais em Libras, que além de traçar a distinção entre um sinal e outro, também, quando se une

a outro parâmetro constroem novos sinais, dando-lhes possibilidades diversas de sentidos (FARIA-NASCIMENTO, 2013). Por isso, detectamos ser esse o processo de formação e composição dos sinais dêiticos pessoais, como podemos observar em nossas discussões.

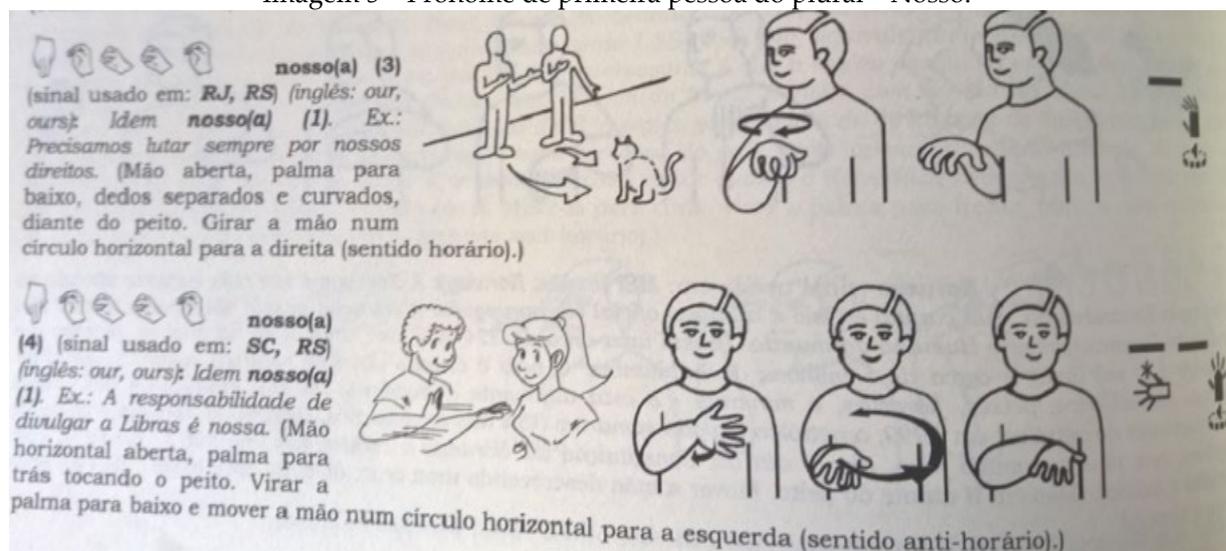
Do sinal NÓS há possibilidade para NOSSO, de forma que cada comunidade surda brasileira dar sentido por meio de outras distintas formas. Assim, esses sinais vão variando, e conforme evoluem passam a outras formas, como Meier & Lillo-Martin (2013):

Imagem 4 – Pronome de primeira pessoa do plural – Nosso.



Fonte: Dicionário Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2013).

Imagem 5 – Pronome de primeira pessoa do plural – Nosso.



Fonte: Dicionário Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2013).

Apesar de a CM (G1) ser recorrente na grande maioria dos sinais dêiticos da Libras, verificamos que essa forma, devido mesmo a evolução do léxico nessa língua, ganha outras formas, variando entre um ou outro parâmetro.

Ainda, segundo esses teóricos, é apresentado que os sinais dêiticos pessoais passaram por um processo de evolução e foram incorporados aos verbos simples<sup>11</sup>. Esses autores apresentam dados de pesquisas feitas com três gerações de sinalizadores da Língua de Sinais da Nicarágua e com sinalizadores da Língua de Sinais Israelense. Essas pesquisas mostraram que esses sinalizadores passaram a utilizar os dêiticos pessoais incorporados aos verbos, ao longo das gerações, e que a geração mais nova passou a se utilizar mais de moduladores espaciais, de forma que os verbos incorporaram esses referentes e foram ganhando movimento, o que possibilitou que os mesmo se direcionassem para marcar tanto o sujeito como o objeto espacialmente.

Ademais, quando trazemos essa perspectiva para os estudos dos verbos da Libras, isso vem ampliar a nossa noção de concordância verbal, ainda mais quando trazemos para nossas discussões o fato de que a concordância verbal:

é o fenômeno sintático pelo qual um substantivo ou um pronome pode exercer pressão de alteração formal sobre os pronomes que o representam, os verbos de que ele é sujeito, e os adjetivos ou participios que a ele se referem. [...] Aliás, nem todas as línguas realizam as concordâncias da mesma maneira. Algumas, como o banto, repetem em todas as palavras da frase certas marcas do sujeito, conferindo assim ao enunciado uma grande unidade formal. Outras, como o inglês, reduzem a um mínimo a concordância (o artigo e o adjetivo são invariáveis). Em francês ou português, o adjetivo e o artigo recebem as marcas do substantivo ao qual se referem. O verbo vai para a pessoa e o número do seu sujeito. Essa variação lembra assim que a pessoa ou a coisa de que se fala é “singular” ou “plural”, o que permite eliminar esta ou aquela ambiguidade [...] Em Francês, apresenta-se um caso particular de concordância quando se trata do participio passado [...] (DUBOIS et al., 2006, p. 136).

---

<sup>11</sup> Dentro da nomenclatura da área, esses verbos ficam ancorados ao corpo do sinalizador e, por isso, não sofrem o processo de concordância verbal (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Por isso, evidenciamos que os verbos simples na Libras, tidos como verbos que não sofrem concordância, são, na verdade, verbos que seguem uma certa regularidade ao serem conjugados, esses verbos não recebem desinências número-pessoais e nem temporais, como os verbos do inglês. Vejamos no quadro 1, como o 'comportamento' dos verbos no inglês e na Libras são iguais.

Quadro 1 – Conjugação verbal tempo FUTURO.

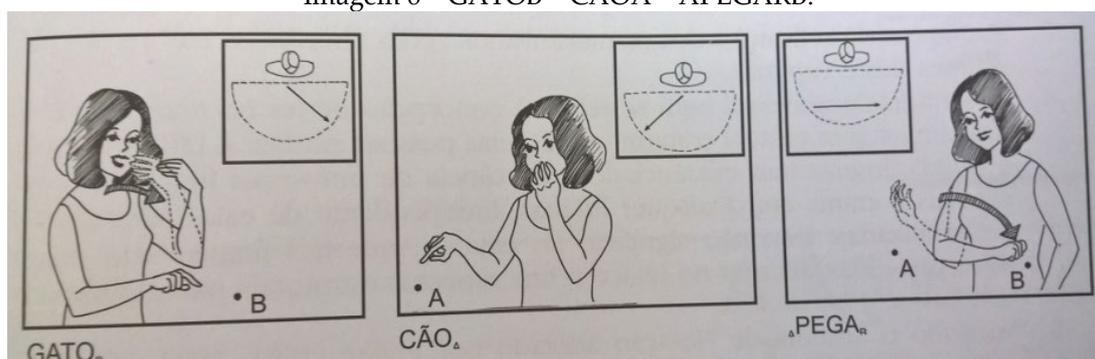
INGLÊS	LIBRAS
To Study	ESTUDAR
Future	Futuro
I will study	(EU) FUTURO ESTUDAR
You will study	(VOCÊ) FUTURO ESTUDAR
He, She, It will study	(EL@) FUTURO ESTUDAR
We will study	(NÓS) FUTURO ESTUDAR
You will study	(VOCÊS) FUTURO ESTUDAR
They will study	(EL@) FUTURO ESTUDAR

Fonte: elaborado pelos autores.

É evidente que quando buscamos uma explicação, isso se justifica pelo fato de a interferência da ASL se fazer muito presente na comunidade surda brasileira, especialmente quando relacionada a estudos e pesquisas, tendo em vista que a maioria das pesquisas relacionadas às línguas de sinais partem de pesquisadores norte-americanos.

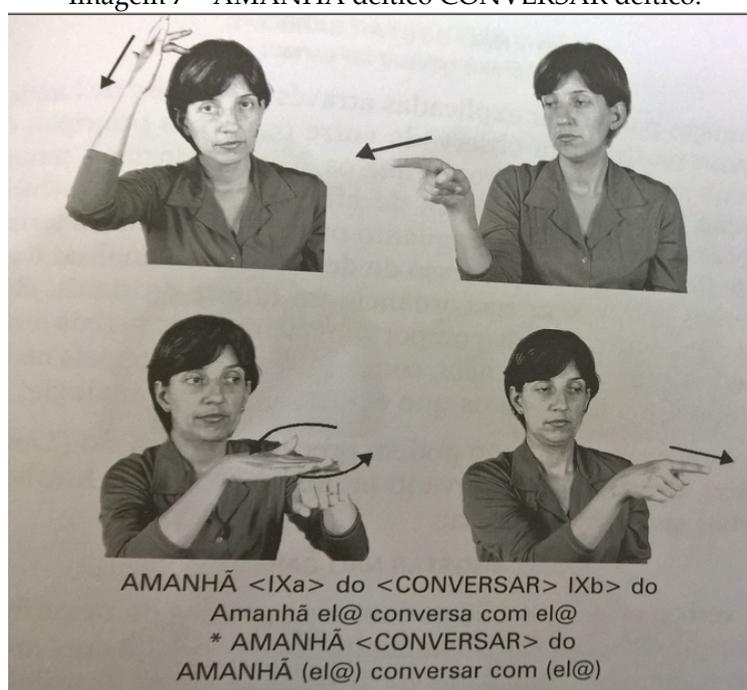
Para entendemos melhor como se dá essa conjugação verbal, observemos (Imagem 6) como as pessoas são marcadas/indicadas/localizadas no espaço de sinalização, em frente ao corpo do sinalizador, através dos referentes espaciais (e/ou sinais nominais), representados pelo fenômeno dêitico que auxilia no processo de concordância verbal. E, se observamos mais detalhadamente, esse é o mesmo processo que ocorre com os verbos não simples, o que muda é a articulação do sinal, porque com esses verbos os marcadores estão incorporados na ação verbal.

Imagem 6 – GATOB CÃOA APEGARB.



Fonte: Quadros, 1997.

Imagem 7 – AMANHÃ dêitico CONVERSAR dêitico.



Fonte: Quadros e Karnopp, 2004.

Na imagem 6, o verbo **PEGAR** é um verbo não simples, observemos como, antes da sua articulação, o sinalizador precisa apontar e indicar os referentes nomeando-os e, ao mesmo tempo, fazendo uso do sinal dêitico (EL@), e só depois é que é sinalizado o verbo. É verdade que, nesse caso, os referentes estão ausentes, mas destacamos, ainda, o seguinte exemplo:



Fonte: Dados coletados da pesquisa de campo em uma associação de surdos.

Aqui, o verbo não simples foi articulado marcando os referentes espacialmente, mas independentemente disso, o seu sinal apresentou um ponto inicial e um ponto final, marcando os dêiticos incorporados a ele. Também, notemos como o sinalizador utilizou o sinal do verbo (AVISAR), partindo de um ponto inicial, isto é, de seu tronco, assumindo o papel do governo, para em seguida deslocar ambas mãos para a frente (espaço neutro), marcando o referente (SURD@). De forma a construir a seguinte sentença: O governou avisou aos surdos.

Já na imagem 7, verificamos também a necessidade de o verbo ser identificado, conforme seus referentes, e como bem ressaltamos, para que essa sentença não se torne ambígua, é necessário, do mesmo modo que ocorre com os verbos não simples, apontar e indicar esses referentes, que aqui se apresentam explicitamente. Além disso, não podemos esquecer que, apesar de o verbo não se deslocar em direção ao sujeito e/ou a seu objeto, há uma marcação desses pontos no espaço, só que possibilitada pelos sinais dêiticos. E não é esse o caso dos verbos normais no inglês?

Ainda mais quando consideramos que:

a concordância é um fenômeno morfossintático que não se restringe à sua marcação realizada abertamente por meio de uma trajetória [...] pode haver formas neutras da concordância sem a sua marcação realizada por meio da trajetória ou pela orientação da mão (QUADROS; QUER, 2010, p. 45).

Por isso, defendemos que são os sinais dêiticos pessoais que auxiliam nesse processo de concordância verbal, sendo que, com os verbos não simples, eles se apresentam incorporados a esse verbo, que se desloca no espaço de sinalização. E no caso dos verbos simples, por ser mesmo a sua articulação ancorada ao corpo do sinalizador, esses referentes se apresentam separados dele. Destacamos, ainda, outras possibilidades dessa relação de concordância espacial: como a incorporação de número a esses sinais dêiticos que compõem o plural; o uso do olhar etc.

De todo modo, ressaltamos que não descartamos a possibilidade de, como apresentado nos resultados de pesquisas de Meier e Lillo-Martin (2013), esses verbos possam evoluir para as formas verbais direcionais, justamente pelo fato de os dêiticos terem assumido a capacidade de se flexionar do mesmo modo que os sinais nominais e por isso veem evoluindo, tomando novas formas, incorporando-se a outras. Enfim, criando possibilidades de novos sentidos e usos nessa língua.

## 5. Considerações finais

Ao estudarmos os sinais dêiticos e a sua relação com os verbos, ‘enxergarmos’ o funcionamento da Libras: revendo a noção de concordância verbal, relacionada até o momento apenas com os verbos não simples, no qual destacamos o “status” linguístico dos sinais dêiticos e evidenciamos o processo de flexão desses sinais juntos ou incorporados aos verbos simples e não simples da Libras.

O fenômeno dêitico nos direcionou para a sua compreensão e atuação dentro do processo de concordância e conjugação verbal na Libras. E, ao mesmo tempo, na sua atuação em diferentes funções nas línguas de sinais, do mesmo modo que ocorre nas línguas orais.

Diante do fato de os verbos simples também fazerem uso dos pelos sinais dêiticos pessoais, auxiliando-os no processo de concordância verbal, tal como esclarecemos em nossas discussões, seja através da apontação nominal e/ou dos referentes dêiticos (explícitos, omissos e incorporados) ou, ainda, da direção do olhar,

isso significa que, mais do que o ato de apontar em si, esse é um recurso linguístico que tanto auxilia nesse processo, como também assume outras funções e usos na Libras. Assim, quando defendemos que, às vezes, esses sinais dêiticos parecem assumir mais de uma função, ao mesmo tempo, em uma dada sentença, entendemos que esses sinais referenciais acabaram por se tornar demasiadamente complexos no processo de estruturação das línguas sinalizadas e que, tal como ocorre nas línguas orais, assumem as mesmas funções, como apresentamos em nossas discussões.

### Referências Bibliográficas

BARBERÀ, G.; ZWETS, M. Pointing and reference in sign language. **Sign Language Studies**, Volume 13, Number 4, Summer 2013, pp. 491-515. <https://doi.org/10.1353/sls.2013.0016>

BERENZ, N. F. **Person and deixis in Brazilian sign language**. 1996. Dissertation (PhD). University of California, Berkeley, 1996.

BERENZ, N.; FERREIRA -BRITO, L. Pronouns in BCSL and ASL. IN: SLR '87: papers from **The Fourth International Symposium on Sign Language Research**, eds. W.H. Edmondson & Karlsson. 1987, Vol 10, p. 26-36.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 1: sinais de A a H. São Paulo: Inep – CNPq CAPES, Edusp, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 2: sinais de I a Z. São Paulo: Inep – CNPq CAPES, Edusp, 2013.

DUBOIS, Jean et alii. **Dicionário de linguística**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. A organização dos morfemas livres e presos em LIBRAS: reflexões preliminares. IN: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. de A. (Orgs.) **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis, Insular, 2013.

FELIPE, T. A. **Os processos de formação de palavras na LIBRAS**. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas-SP: 2006. v. 7, n. 2, p. 200-217. Disponível em: <http://www.surdo.org.br/estudos/ETD-2008-93.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. São Paulo: Cultrix, 2010.

LILLO-MARTIN, D.; KLIMA, E. Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory. In: FISCHER, S. D.; SIPLE, P. (Eds.), **Theoretical Issues in Sign Language Research**, 1990, vol. 1. University of Chicago Press, Chicago, IL, pp. 121--210.

MEIER, R. P.; LILLO-MARTIN, D. The Points Of Language. **Humana.Mente Journal of Philosophical Studies**, 2013, Vol. 24, 151–176. Disponível em: [http://www.humanamente.eu/PDF/Issue24\\_Complete.pdf](http://www.humanamente.eu/PDF/Issue24_Complete.pdf). Acessado em: 12 out. 2015.

MEIER, R. P. Person deixis in American Sign Language. In: FISCHER, S. D.; SIPLE, P. (Eds.), **Theoretical Issues in Sign Language Research**. 1990, University of Chicago Press, Chicago, IL, pp. 175--190.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. de; QUER, J. A caracterização das concordâncias nas línguas de sinais. In: LIMA-SALLES, H. M. M.; NAVES, R. R. (Orgs.). **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. ed. 1ª. Goiânia: Cànone Editorial, 2010. p. 33-58.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P.; QUADROS, R.M. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais V**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina / Material do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, R. L. et al. **The eyes don't point**: understanding language universals through person marking in American Signed Language. Elsevier, 2013. Disponível em: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Acessado em: 20 set. 2015

\_\_\_\_\_. **Eye gaze in American Sign Language**: linguistic functions for verbs and pronoun. 2006. Dissertation (PhD). UC San Diego Electronic Theses and Dissertations. UC San Diego, 2006. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/12r3h13m>. Acessado em: 15 set. 2015.

Artigo recebido em: 02.11.2017

Artigo aprovado em: 18.05.2018



# Reflexão sobre pontos de congruência entre texto e hipertexto

## Reflection on congregation points between text and hypertext

*Valdinar Cusódio Filho\**

*Débora Liberato Arruda Hissa\*\**

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo participar da ainda corrente polêmica sobre as relações entre texto e hipertexto. Partimos da consideração a respeito das críticas sobre o tratamento reducionista dos estudos que defendem ser todo texto um hipertexto, para propor um caminho de análise que evite tal reducionismo. Com isso, pretendemos contribuir para o fortalecimento dos postulados feitos sobre o hipertexto, indicando que os estudos a respeito da esfera digital podem se beneficiar enormemente se evitarem uma perspectiva dicotômica de comparação e se adotarem uma concepção de texto menos restritiva e mais fidedigna dos estudos feitos atualmente em Linguística Textual.

---

**ABSTRACT:** This article aims to participate in the still current controversy over the relations between text and hypertext. We start considering the critics on the reductionist treatment of the studies that defend to be all text a hypertext, to propose a way of analysis that avoids such reductionism. In this way, we intend to contribute to the strengthening of the postulates about hypertext, indicating that studies about the digital sphere can benefit greatly if they avoid a dichotomous perspective of comparison and adopt a less restrictive and more reliable conception of text of the studies done currently in Textual Linguistics.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Hipertexto. Hiperprodutor. Ambiente Digital. Linguística Textual.

**KEYWORDS:** Text. Hypertext. Hyperproducer. Digital Environment. Textual Linguistics.

---

### 1. Introdução

Em telenovelas (mas não só nelas), um recurso narrativo bastante usado pelos autores é fazer com que o protagonista-herói sofra muito nas mãos do

---

\* Doutor em Linguística. Professor do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, Campus Fátima.

\*\* Doutora em Linguística Aplicada. Professora do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Campus Fátima.

antagonista-vilão. Uma provável reação do espectador mais emotivo e envolvido com a trama é a de ter raiva do vilão e torcer pelo mocinho, esperando que, no final, as injustiças perpetradas sejam todas corrigidas e o injustiçado possa, enfim, ter paz e viver feliz para sempre.

O que isso tem a ver com texto e hipertexto? A situação acima descrita é uma comparação, inicial e bastante caricatural (e que, ainda nesta introdução, tratamos de modificar), que acabamos por fazer, a fim de exprimir a impressão que tivemos ao (re)estudar algumas obras que versam sobre o hipertexto. Frequentemente, em nossas leituras, nos sentimos como o espectador que vê o “vilão” (o hipertexto) atacando o “mocinho” (o texto “tradicional”), e este nem sempre se insurge para poder se defender. De algum modo, a escrita deste artigo procura fazer um pouco de justiça, o que, pensamos, será produtivo para se compreender mais aguçadamente tanto as pesquisas sobre texto quanto as sobre hipertexto (pelo menos, no âmbito da Linguística).

Para que sair, mais uma vez, em favor do texto, nessa disputa? Isso não é uma discussão já superada? Não se trata, sempre, de posicionamentos muito aguerridos dos dois lados (os que advogam em favor do caráter bastante inovador do hipertexto e os que combatem tal ideia)? O que há de novo a se dizer na questão? Além do motivo mais epistemológico de que o caminho da ciência envolve relações entre tese, antítese e síntese — e que, pensando assim, toda e qualquer reflexão que colabore para se chegar à síntese é bem-vinda —, pensamos que há outros dois motivos bastante fortes que solicitam uma continuação dessa discussão.

Em primeiro lugar, vê-se que ainda é muito comum os teóricos do hipertexto (ARAÚJO 2006; BRAGA 2005; COSCARELLI, 2010; GOMES, 2007, 2010, 2011; SNYDER, 2010; XAVIER, 2002, 2005) utilizarem como estratégia retórica a comparação deste com o texto “convencional”. Esse, aliás, é um movimento bastante esperado quando da emergência de novos paradigmas. Basta ver o quanto as perspectivas

enunciativas precisam sempre nos lembrar de por que o Estruturalismo é uma proposta insuficiente. Observe-se o esforço que os funcionalistas norte-americanos precisaram fazer para sinalizar sua empreitada como mais apropriada que o Gerativismo. E não podemos nos esquecer do enorme esforço que se faz, no universo do ensino de língua materna, com o objetivo de combater o ensino exclusivamente prescritivo-gramatical.

Se tais propostas de trabalho, que já estão por aí há certo tempo, ainda hoje precisam lançar mão da comparação com as contrapartes que a antecederam para se firmarem, que dizer do hipertexto, construto teórico (e tecnológico) considerado, ainda, como bastante recente? A fim de que se justifique a importância científica do hipertexto, é preciso que se indique o que de novo ele pode trazer. Então, faz-se necessário assinalar suas contribuições em relação a sua contraparte antecedente, que seria, no entendimento dos hipertextualistas, o texto. Como, no caso do hipertexto, ainda se está no momento da tese versus antítese, muito chão ainda tem de ser percorrido para se chegar à síntese. Portanto, de maneira alguma, pode-se achar que a polêmica texto / hipertexto está acabada ou bem assentada.

Uma vez que a tônica da comparação é mais frequente no sentido de valorização do hipertexto em relação ao texto, cremos que seria salutar um movimento em outro sentido, mas não em sentido inverso. O movimento em sentido inverso seria uma valorização do texto em detrimento do hipertexto (o que, parece-me, já é feito pelos que procuram minimizar a importância do hipertexto como um novo paradigma). O movimento em outro sentido que propomos implica uma reflexão mais plena sobre o objeto científico texto, à luz de aspectos que, como bem lembra Araújo (2006), só começaram a ser mais evidenciados a partir das discussões sobre hipertexto.

Trata-se, sim, de uma tomada de partido a favor do texto, mas não para dizer, no final, que todas as características inovadoras atribuídas ao hipertexto já estão, desde sempre, incluídas no objeto texto (ou pelo menos, não para dizer apenas isso).

O objetivo é que, entendendo-se melhor o conceito e o escopo do texto enquanto objeto científico, seja possível uma reflexão mais apropriada dentro dos próprios estudos em hipertexto, no sentido de poder realmente esclarecer quais as diferenças entre esses dois objetos (e se, de fato, vale a pena insistir em tais diferenças). Nesse caso, não se trata mais da visão dicotômica, inicialmente apresentada, entre mocinho e vilão. Trata-se, muito mais, de tentar esclarecer algumas nuances envolvidas na discussão. Como esta tônica de estudar a relação entre texto e hipertexto para não apontar um vencedor aparece apenas timidamente em alguns trabalhos, vemos a necessidade de um espaço a ser preenchido, do que advém o segundo motivo para investirmos nosso tempo nisso.

Iniciamos a discussão apresentando as características do hipertexto e a retórica em torno de erigi-lo como essencialmente inovador. Em seguida, mostramos a contra-argumentação dos que defendem que o hipertexto não é tão inovador assim e, nesta mesma seção, apresentamos a tréplica dos hipertextualistas. Na terceira e última seção, escolhemos alguns aspectos do hipertexto para reavaliá-los à luz de um procedimento analítico que não padeça do reducionismo frequente em ambos os lados da disputa. Em toda essa empreitada, apontamos que duas posturas devem ser discutidas muito criticamente: a tendência a uma visão dicotômica e a simplorização do objeto “texto convencional” aludido nas comparações.

## **2. A retórica de valorização do hipertexto**

Nos estudos linguísticos brasileiros, não se pode falar em caracterização do hipertexto sem discutir os trabalhos do pesquisador Antônio Carlos Xavier. No Brasil, foi ele, provavelmente, quem primeiro se preocupou em estudar as características linguísticas do hipertexto, para o que defendeu a tese de que o hipertexto constitui um novo modo de enunciação, responsável por uma mudança na maneira como nos comunicamos e como produzimos sentido. Neste artigo, trabalhamos unicamente com a tese de doutoramento de Xavier (2002), embora saibamos que há outras publicações

posteriores suas que também tratam do hipertexto. Justificamos essa decisão com base no fato de que este nos parece ser, de longe, o trabalho mais citado do autor. E porque, nos trabalhos posteriores, as ideias de Xavier (pelo menos nos aspectos que nos interessam) não parecem ter sofrido modificações substanciais.

A caracterização de Xavier está muito atrelada à forma como o conhecimento é produzido e transmitido a partir de (hiper)textos. Já no início de seu trabalho (2002, p. 7), o autor deixa essa posição bem clara ao dizer que o hipertexto “se coloca como desafio de uma, no mínimo, diferente forma de abordar a informação, comunicar dados e interpretá-los”. Essa ênfase nas maneiras de conhecer é seminal na definição de texto apresentada nesse trabalho: “Os textos [...] são essência do conhecimento, matéria-prima do saber e não só os recursos técnicos que viabilizam a exposição de saberes outros *in abstractu*, que ganham visibilidade e concretude, quando textualizados” (XAVIER, 2002, p. 22).

É também essa a ideia presente nas definições de hipertexto que Xavier traz, apresentadas por teóricos não linguistas. Como se vê em Xavier (e também em MARCUSCHI, 2005; KOMESU, 2005; ARAÚJO, 2006), a concepção inicial por trás do hipertexto seria justamente a possibilidade de criar um sistema de estocagem e modelação da informação de tamanho e acesso ilimitados. Ao revisar autores que discutiram o conceito de hipertexto –, como Snyder, Joyce e Lévy – Xavier (2002) explica que o hipertexto seria um sistema de organização de dados e um modo de pensar. Embora haja saliência de outros aspectos do hipertexto, tais como os aspectos multimodais, a relevância do conhecimento é ainda patente, seja na distinção entre hipertexto exploratório e hipertexto construtivo, seja na definição técnica. Aliás, sobre essas definições iniciais, lembramos que, dentro da proposta seguida por Xavier e pela maioria dos hipertextualistas, o hipertexto só acontece na tela do computador, ambiente exclusivo que permite a efetivação das características hipertextuais e, assim, instala uma nova forma de se relacionar com a informação.

Obviamente, a distinção entre texto e hipertexto, ponto de partida para que Xavier proponha a caracterização deste último, só pode ser bem compreendida se vista sob esse foco de explicitação da relação entre linguagem e produção/transmissão de conhecimento. Com isso em mente, passamos a uma breve descrição das características do hipertexto, de acordo com Xavier (2002).

A primeira característica apontada é a imaterialidade. Diferentemente do texto em celulóse, o hipertexto, como diz Xavier, pode ser, por conta da sua “existência virtual”, manuseado, transportado, recortado, reconstruído, editado, sem que isso, por exemplo, modifique ou faça desaparecer a configuração original. O autor salienta que, a partir do momento em que o hipertexto é impresso, ele perde sua característica hipertextual, pois “perde a sua ubiquidade espaço-temporal, além de esvaziar-se de sua capacidade de apresentar imagens animadas e efeitos sonoros, fatores que o singularizam em relação ao texto material” (XAVIER, 2002, p. 30).

A segunda característica é a confluência de modos enunciativos: “o hipertexto se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da escrita” (XAVIER, 2002, p. 30). Imagens, sons, ícones animados, todos são (ou podem ser) distribuídos de forma equilibrada, em contraposição à TV, ao rádio ou ao jornal impresso, meios nos quais, conforme Xavier, obrigatoriamente há domínio de alguma semiose. Para Komesu (2005, p. 101), “talvez a multisseiose seja o traço que evoca mais diretamente o vínculo com o suporte material para a realização do hipertexto”. E Araújo (2006, p. 85-86) também sinaliza para a importância capital da multisseiose na caracterização do hipertexto, conforme veremos na próxima seção.

Sobre a não linearidade, terceira característica apontada (e, conforme KOMESU, 2005, p. 99, “considerada [pelos teóricos] como o traço principal do hipertexto”), Xavier (2002) procura fazer uma distinção entre este conceito e o de descontinuidade potencial do discurso. Trata-se, aqui, de refutar as críticas que apontam para o fato de que a

recepção não hierárquica de informações já é algo que acontece com o texto, o que se evidencia pela maneira como se configura, normalmente, uma edição impressa, com sumário, divisão em capítulos, índices remissivos e notas de rodapé. Xavier defende o caráter inovador do hipertexto também nesta seara, dizendo que, no caso do texto impresso, o caminho descontinuado é uma decisão do leitor. No caso do hipertexto, a não linearidade é uma regra constitutiva, ou seja, o hipertexto só pode se construir se há a não linearidade em sua gênese. Não se trata de uma possibilidade dada ao leitor, mas de uma exigência para que se constitua o material hipertextual.

Pensamos que falar em não linearidade cria o momento oportuno para se pensar em hiperleitor e em hiperleitura, uma outra característica do hipertexto que, embora não apareça especificamente como tal, nesta seção do trabalho de Xavier (op. cit.), permeia toda a reflexão do pesquisador. O conceito de hiperleitor, pelo menos é o que nos parece, está intimamente associado à não linearidade, mais do que às outras características. Ora, é exatamente a não linearidade que está na gênese da atividade do hiperleitor, como vemos em Xavier (2002):

Consideramos que essa nova tecnologia intelectual — Hipertexto — possibilita a organização das informações em uma base de dados a partir da qual se pode efetuar uma **leitura necessariamente não-linear**, pois o interesse central do Hipertexto não consiste tão somente nas unidades de informação que ele contém e às quais se pode ter acesso isoladamente, através dos *hiperlinks*, nem no modo com que tais unidades são organizadas. O seu interesse primeiro consiste na possibilidade que oferece ao hiperleitor de realizar **uma leitura, completamente, singular**<sup>1</sup> em relação [sic] a dos demais hiperleitores, a partir do acionamento (ou não) dos *hiperlinks* disponíveis. (XAVIER, 2002, p. 28).

É a partir dessa ideia de que o hipertexto possibilita caminhos diferentes de leitura que se fala em favor de um hiperleitor mais autônomo, mais atuante, que,

---

<sup>1</sup> Os grifos em negrito são nossos.

consequentemente, passar a ser coautor dos (hiper)textos que lê, tese bastante defendida entre os hipertextualistas.

A quarta e última característica do hipertexto é a intertextualidade infinita. Sobre esse critério, Xavier também reconhece as semelhanças entre texto e hipertexto. Entretanto, “o Hipertexto acentua a função e as vantagens da intertextualidade” (2002, p. 32). Essa potencialização do valor intertextual no hipertexto seria atribuída aos hiperlinks, que, quando da hiperleitura, podem remeter automaticamente a outros (hiper)textos que se relacionam com o que se está lendo. “Ou seja, o hipertexto inscreve nos hiperlinks a ‘erudição’ necessária à compreensão de um dado discurso, tornando público o que apenas era, potencialmente, dependente da ‘erudição’ e da lembrança individuais de alguns poucos leitores” (XAVIER, 2002, p 32).

A integração dessas quatro características, mais a hiperleitura, é tão notável que se pode dizer que o hipertexto instancia um novo modo de enunciação, e tal novidade é mais que suficiente para justificar o interesse científico sobre a temática. A novidade estaria no fato de que o modo de enunciação digital, como caracterizado por Xavier, resulta de um amalgamento, possível somente no computador, entre diferentes semioses, que passam a ter novo papel, em virtude de tal integração. Para o autor,

é possível afirmar que os diversos sistemas de escrita [...] quando superpostos a outras formas de enunciação (visual e sonora, por exemplo) em um mesmo suporte de leitura e interpretação, são perfeitamente capazes de gerar outros modos enunciativos, tal como tem acontecido, neste momento, como o *modo de enunciação digital*. (XAVIER, 2002, p.75)

Ainda sobre a novidade do hipertexto, é dito que ele “reprocessa e reutiliza os modos de enunciação anteriores e suas respectivas tecnologias enunciativas, em especial o escrito, maximizando-os até o limite de suas potencialidades” (XAVIER, 2002, p. 94). Em suma, esse novo modo de enunciação, digital, é caracterizado por juntar, num mesmo suporte (a tela digital de computador multimídia), os outros

modos de enunciação (verbal, visual e auditivo), do que vem uma nova forma de imbricação entre eles.

Xavier aponta que essa confluência de semioses não é novidade do hipertexto, já que os meios impressos também costumam reunir texto verbal e imagens, gráficos etc. A diferença estaria numa mudança na relação de forças entre esses outros meios e a escrita:

A novidade real [...] é que tais tecnologias enunciativas, que viabilizam a existência do modo de enunciação visual, assumem no hipertexto uma co-participação e uma co-relevância na construção do sentido da página *Web* como um todo; deixam de ser adereços que ornamentam e delimitam artisticamente o espaço de escrita verbal, para se configurarem como elementos-fonte ricos em informação, matizes de sentido com peso cognitivo e valor semântico, no mínimo, iguais aos das palavras (XAVIER, 2002, p. 156-157).

Entende-se, assim, que, no modo de enunciação digital, a escrita deixa de ser hegemônica. Como consequência, tem-se que, de acordo com Xavier (2002, p. 14), “o Hipertexto inaugura um modo singular de construir sentidos”. Configura-se, dessa forma, a retórica de valorização do hipertexto, alicerçada pela ideia de que há um modo de enunciação digital, emergente a partir da integração de algumas características relacionadas ao ato de comunicação, capaz de trazer perspectivas inovadoras à maneira como se dá a interação linguística e como se dá a produção de sentido.

### 3. A retórica de valorização do texto

Araújo (2006, p. 86) coloca que “a categoria anunciada [hipertexto] ainda está em discussão e anda longe de ser um consenso entre os pesquisadores”. Entre os que desafinam do coro dos contentes, Araújo destaca Koch (2003) e Possenti (2002). Também comentamos os trabalhos desses dois autores, porque são, de fato, os dois textos “contra a corrente” mais citados pelos hipertextualistas (ver, por exemplo, KOMESU, 2005; e, a respeito do texto de Possenti, também XAVIER, 2002). Antes,

porém, julgamos necessário propor um ajuste na maneira como Araújo concebe a polêmica. Segundo o autor, a falta de consenso em torno da categoria hipertexto se estabelece na marcação de território dos dois grupos:

de um lado, há linguistas que defendem que o hipertexto não traz em si nenhuma novidade, por isso consideram que todo texto é um hipertexto [...] e de outro, há aqueles que estudam e defendem o hipertexto como uma nova realidade linguístico-textual que amplia as possibilidades das práticas discursivas, gerando “novos” gêneros do discurso e reclamando um novo tipo de letramento (ARAÚJO, 2006, p. 87).

Não nos parece que a divisão entre esses dois grupos se dê nos moldes do que diz Araújo (2006). Não vemos, inicialmente, que os linguistas do primeiro grupo não reconheçam **nenhuma novidade** no hipertexto (KOCH, 2003, certamente, não se manifesta assim). Entendemos que o que esse primeiro grupo considera é que **muitas das novidades** normalmente alardeadas pelos hipertextualistas como surgidas apenas com o advento do hipertexto já são possibilidade dentro do texto “convencional”. Isso não significa negar a existência de **qualquer novidade** linguístico-discursiva do hipertexto e, conseqüentemente, não significa desmerecer a ampliação de práticas discursivas, nem a geração de novos gêneros, nem a emergência de um novo tipo de letramento. Aparar as asas de um pássaro não implica, necessariamente, proibi-lo de voar. Como se vê em Possenti (2002, p. 64),

não estou querendo dar a entender que penso que o hipertexto não significa novidade alguma ou não implica diferenças relevantes, ou, principalmente, que não implicaria mudanças de atitude ou de atividades. [...] O que estou querendo dizer é que é minimamente necessário dar-nos conta de que certas expressões podem estar fazendo pensar que a mudança de suporte [do impresso para o digital, basicamente] é suficiente para alterar o texto, tornando central, sem razão, a meu ver, um elemento que até recentemente era de fato desconsiderado ou considerado absolutamente secundário no debate sobre o sentido.

Entendemos que criticar o discurso de novidade erigido em torno do hipertexto, na esteira da citação de Possenti, não significa jogar pedras em tudo o que vem sendo dito sobre essa categoria. Acharmos até que posicionamentos críticos a respeito desse discurso podem ser extremamente eficazes se sugerirem caminhos investigativos que possam sofisticar o aparato teórico-metodológico. Vejamos, então, as posições de Koch (2003) e Possenti (2002) sobre a relação texto/hipertexto, para, em seguida, nos atermos aos comentários de Araújo (2006) sobre os dois trabalhos.

Começemos por Koch (2003, p. 61). A autora é quem lança a proposta de que “— pelo menos do ponto de vista da recepção — todo texto é um hipertexto”, ao levar em conta a concepção de texto assumida atualmente pela Linguística Textual, qual seja, “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos, e não de um único sentido, e [...] todo texto é plurilinear na sua construção”.

Koch mostra vários exemplos de gêneros textuais do meio impresso passíveis de receber um tratamento hipertextual. Os textos acadêmicos, por exemplo, com suas referências e notas de rodapé, remetem a outros textos; referências e notas, assim, adquirem o estatuto de *links*, possibilitando que o leitor faça um caminho de leitura não necessariamente linear. Claro que a decisão de seguir ou não os caminhos que “desviam” da linha proposta pelo produtor é do leitor, mas a possibilidade existe, desde já (podemos então dizer que seria constitutiva do desse tipo de gênero?), nesse gênero textual impresso. Também o gênero reportagem, em cuja constituição está a multissemiótica (presença de outros elementos além do texto central), sofre um tratamento hipertextual, pois “o sentido não é construído somente com base no texto central, mas pela combinação de todos esses recursos [multissemióticos]” (KOCH, 2003, p. 62).

Finalmente, a autora sustenta que a compreensão de textos, de maneira geral, se dá de forma não linear, em virtude de não existirem textos completamente explícitos. Vemos, assim, que Koch (2003) trabalha com a possibilidade de tratamento

hipertextual do texto “convencional” a partir da não linearidade, dos links e da multissemiótica.

Vejam, agora, a posição de Possenti (2002). O autor concentra suas críticas na assunção, defendida pelos hipertextualistas, de que o hipertexto traz embutido em si a emergência de uma nova “forma” de atribuir sentido. Antes de qualquer coisa, ele adverte que se pode falar de coisas bastante diferentes quando se fala em sentido, e o cuidado em especificar tal termo, definitivamente, não é uma preocupação dos hipertextualistas. Possenti mostra que a teorização sobre os sentidos de um texto já percorreu um longo caminho e muitas considerações que ganharam os holofotes com a emergência do hipertexto já estavam mais ou menos sedimentadas antes da entrada dessa temática na agenda dos estudos linguísticos.

Possenti (2002) comenta que, a partir de um projeto investigativo que levou a sério a constatação de que o texto nunca é transparente, passou-se a dar atenção ao que completaria as suas opacidades. O movimento inicial se deu no sentido de que seria preciso recorrer ao autor. Entretanto, logo se viu que tal paradigma não se sustentaria na pós-modernidade, que tem como um dos motes a descentração e a contestação da figura de autoridade<sup>2</sup>. Passa-se, então, a procurar em outros elementos a “chave” para o sentido, do que decorre um deslocamento no sentido autor → texto → leitor. É nesse deslocamento que se encontra a gênese de uma tendência a fortalecer o poder do leitor. E, como tal reflexão é anterior ao hipertexto, não faz sentido dizer que apenas com o hiperleitor do ambiente digital é que se pode falar em coautoria. Como diz Possenti (2002, p. 65),

não foi o hipertexto que reduziu o autor a seu modesto lugar, mas uma concepção de linguagem que, por várias vias, imaginou poder mostrar que, fosse lá o que fosse que o autor quisesse dizer, seu texto

---

<sup>2</sup> Xavier (2002) também comenta sobre o papel da pós-modernidade na mudança de paradigma sobre quem detém o controle da informação. Parafraseando Bolter, Xavier (2002, p. 37) diz que “o Hipertexto vem confirmar o que os desconstrutivistas e os outros teóricos contemporâneos têm dito sobre a instabilidade do texto e o declínio da autoridade do autor”.

[acrescentamos, as leituras de seu texto] o ultrapassaria ou o trairia, seja porque estivesse submetido a regras de gênero, seja porque o autor poderia estar submetido, sem saber, a desejos de dizer que não controlasse.

Possenti, então, nos mostra que a discussão sobre coautoria de sentido(s) é muito mais complexa do que garantir ao suporte textual uma onipotência sobre a compreensão textual que ele definitivamente não tem, mas que se lhe é atribuída dentro do discurso hipertextualista. Vê-se, assim, que a concepção de um leitor coautor não pode se restringir ao ambiente digital. É nessa esteira que Possenti endossa a posição de Koch sobre todo texto ser um hipertexto, já que o leitor é hiper em qualquer ambiente (digital ou impresso), pois é capaz de determinar, dentro de suas limitações sócio-históricas, o percurso que o fará produzir sentido(s). Tal visão encontra-se muito bem apresentada na seguinte passagem:

supor que, no livro tradicional, o autor era uma autoridade maior que o leitor significa, em geral, não especificar os diversos tipos de leitura, de texto e de autoria. Por outro lado, supor que o hipertexto é o reino do leitor é supor que no livro o autor decidia tudo, determinava como o texto seria lido. (POSSENTI, 2002, p. 73 ).

Com esta afirmação, Possenti deixa patente sua percepção de que há uma simplorização de algo inerentemente complexo, que é o texto e sua produção/recepção. Concordamos com esse posicionamento e tocaremos nesse ponto na próxima seção. Por ora, concluimos nossa apresentação sobre o artigo de Possenti assinalando que o autor faz ainda uma crítica ao fato de a questão do autor ser o tema bem menos discutido dentro da retórica do hipertexto (tópico sobre o qual trataremos na próxima seção) e faz uma crítica muito bem feita sobre a questão da relevância (que tangencia a temática da descentração). Assinalamos ainda que o autor entrevê temáticas de investigação que podem, de fato, integrar o caráter inovador do hipertexto, tais como autoria e constituição e queda dos cânones.

Araújo (2006) rebate os comentários de Koch e Possenti alegando que estes estudiosos, ao falarem de hipertexto e equipararem essa categoria ao texto, padecem de uma visão reducionista, a saber, a escolha de algumas características atribuídas ao hipertexto sem que se dê conta da relação de tais características com outras, igualmente relevantes para a constituição desse objeto teórico. Koch (2003), por exemplo, segundo Araújo, se limita, principalmente, a três características, a não linearidade, os *links* e a multissemiótica, mostrando, contudo, exemplos de gêneros diferentes em que tais aspectos incidem. Ou seja, não se mostra, em Koch, nem mesmo a integração desses três fatores para a constituição de sentido em um único gênero, que dirá a imbricação desses com outros fatores. Também Possenti (2002) sofre da mesma síndrome, pois

parece reduzir sua reflexão a características [a característica textualmente citada em Araújo é a não-linearidade] que, embora não tenham deixado de ser relevantes para os estudos sobre o assunto, perderam a centralidade na busca de uma definição que dê conta do atual estágio do hipertexto (ARAÚJO, 2006, p. 88).

Parece-nos que Araújo sugere que um aspecto a ser destacado seria a multissemiótica, pois, de acordo com o autor (2006, p. 88-89), “para que um pesquisador se arvore no direito de definir o que é o hipertexto, deverá, no mínimo, ficar atento à heterogeneidade semiótica que o ambiente digital permite”. Insistindo, então, que faltam análises mais consistentes para que se decrete a ineficácia da argumentação dos hipertextualistas, Araújo compartilha das posições de Xavier (2002) e outros sobre a relevância do hipertexto: “o hipertexto se aproxima de um **tipo de escritura** que reclama uma nova organização cognitiva e referencial” (2006, p. 89. grifo do autor). E, como Xavier, aposta no caráter de amalgamento de semioteses, no meio digital, como questão central na discussão:

À linguagem escrita acrescentam-se outros elementos semióticos cuja função parece ser a de entrar como partes constitutivas que conspirariam a favor de ‘novas formas de construção de sentido’ (MARCUSCHI; XAVIER, 2004).

Assim, mesmo que em outros gêneros de esferas de comunicação como o jornalismo e a publicidade, por exemplo, a imagem, ao lado da escrita, seja uma semiose que ajuda na construção do sentido, é razoável considerar que somente com os avanços das tecnologias digitais é que se passou a explorar melhor a força das outras semioses, tal como se vê hoje no atual estágio dos estudos sobre o hipertexto. (ARAÚJO, 2006, p. 90).

Terminamos essa seção com o posicionamento de Araújo porque, de fato, dos autores que lemos, apenas ele se preocupou em fazer uma crítica consistente sobre as posições que defendem que todo texto é um hipertexto. Se pretendemos fazer uma reflexão em torno de ver outras possibilidades de relação entre texto e hipertexto, um caminho adequado é o de levar em conta a última palavra no assunto, até o estágio atual. Com isso em mente, indicamos que uma parte de nossa sugestão de contribuição será o de analisar, com certo apuro, como se dá a relação multissemiótica em textos fora da esfera digital.

#### **4. Há necessidade de aprofundamento das concepções de texto e hipertexto?**

Acabamos de anunciar que daremos destaque à heterogeneidade semiótica em textos fora do universo digital, mas advertimos que esta será a última parte de uma argumentação que começa com uma discussão sobre o produtor de textos do universo digital, segue com algumas observações sobre a confusão terminológica em torno do hipertexto, continua com a problemática da comparação na retórica hipertextualista e culmina com a já anunciada quarta e última parte. Também assinalamos que a discussão da segunda parte, sobre a confusão terminológica, diferentemente das outras três, não se configura, diretamente, como uma contribuição à discussão maior sobre um novo olhar no binômio texto/hipertexto. Entretanto, ela é essencial para que possamos colocar em bases mais claras o que se quer (e o que não se quer e não se pode) dizer com a afirmação de que todo texto é um hipertexto.

#### 4.1 Tentativa de esclarecer o papel do hiperprodutor: repensando a não linearidade constitutiva

Já dissemos alhures que Possenti (2002, p. 68) afirma ser a questão do autor a menos bem discutida nos trabalhos sobre hipertexto. Ele procura direcionar sua reflexão em torno de uma crítica à suposta maior liberdade de publicação advinda com a *Internet*. Discutimos a questão do “autor hipertextual” em outros moldes, tratando de sua relação com a não linearidade. Antes, salientamos que, apesar de Araújo (2006) dizer que uma discussão sobre a não linearidade como critério definidor do hipertexto pode ser ultrapassada, em virtude de esta não ser uma característica central no estágio atual dos estudos, voltar ao tema é relevante na medida em que a questão do hiperleitor e, conseqüentemente do letramento digital, ainda é muito presente. Então, discutir não linearidade pode trazer novas reflexões sobre hiperleitor e sobre letramento digital.

Inicialmente, lembramos que há uma distinção, em Xavier (2002), entre uma não linearidade constitutiva do hipertexto e uma não linearidade “circunstancial” presente nos outros textos, que estaria a cargo de decisões do leitor sobre como caminhar na procura pelo(s) sentido(s). Essa diferença também é assinalada por Vieira (2007, p. 245, nota 1). Segundo essa autora, há de fato, com o advento do hipertexto, um modo de ler diferente.

A autora justifica seu posicionamento ao comentar que, na leitura tradicional, há uma ordem linear razoavelmente esperada (a qual determina a configuração material e sequencial do livro) que deve ser seguida pelo leitor. E, continua Vieira, mesmo que esse leitor “resolva ‘pular’ algo ou ler em um ritmo diferente, há um ponto de partida e de chegada fixados pelo autor”. A autora acrescenta ainda que, no material “tradicional”, “a escrita domina a organização da página e o modo de apresentar o material e a imagem aparece apenas como ilustração”. No hipertexto, segundo a autora, o quadro muda, pois a *ordem é aberta, simultânea* e decidida pelo leitor. Para Vieira (2007, p. 246), as informações não se organizam de forma linear, mas

se estruturam de forma hierarquizada, ou em rede. Por exemplo uma página pode ser acessada através de múltiplos pontos de entrada, o que possibilita diferentes roteiros de leitura.

No que apresentamos até aqui, vê-se que as observações sobre a hiperleitura, em Vieira (2007) e em Xavier (2002), são semelhantes. Com a dicotomia leitura “tradicional” / leitura digital em mente, defendemos que talvez seja elucidativo tentar entender qual o papel do produtor nas duas instâncias (ambiente “tradicional” e ambiente digital). A primeira coisa a se observar é que, se por um lado a teorização sobre hipertexto permitiu surgir a categoria do hiperleitor, por outro, não se ouve falar em hiper-escritor (ou hiperprodutor). Entendemos que, se estamos comungando de uma perspectiva sociointeracionista (e esta é a concepção que os hipertextualistas defendem), não se pode deixar de pensar em todos os elementos que entram na interação, dentre os quais o produtor de textos tem, indubitavelmente, sua relevância, não porque seja absoluto, mas porque interfere/contribui para o processo interacional. Salientamos que uma não linearidade constitutiva do hipertexto não surge do nada; ela só se presentifica porque agentes humanos participam, em algum nível, de sua configuração.

Vejamos o que podemos extrair de uma concepção de hiperprodutor a partir das observações de Xavier e Vieira, começando com a última. Desta autora, já sabemos que o produtor de um texto convencional determina uma ordem linear e igualmente um ponto de partida e um ponto de chegada para o leitor. Vieira diz mais: no texto tradicional, “o autor conhece o mundo do leitor para quem escreve, sabe como se fazer compreender, que ideias apresentar e que informações elas pressupõem” (2007, p. 245). Como a pesquisadora não nos apresenta característica alguma do autor no universo digital, tomamos a liberdade de usar o recurso de estabelecimento de dicotomias (já que essa é a tônica da diferenciação entre texto e hipertexto mais frequentemente feita pelos hipertextualistas, mesmo quando em

uma versão moderada) para, a partir de Vieira, caracterizar o autor de textos digitais: ele **não** conhece o mundo do leitor para quem escreve, **não** sabe como se fazer compreender, que ideias apresentar e que informações elas pressupõem.

Se há diferença no grau de previsibilidade da audiência, isso se deve muito mais à natureza específica da interação que ocorrerá do que ao modo de enunciar. O que queremos dizer é que, tanto no meio digital quanto nos outros, é possível prever/conhecer em maior ou menor grau o público receptor, a depender do gênero em questão (por exemplo, conhecer mais especificamente as características de um leitor de uma carta ou de um e-mail pessoal é mais fácil que conhecer as características de um grupo para quem se vai dar uma palestra ou para quem se prepara um material de alguma disciplina de um curso de educação a distância).

No final das contas, o critério de definição, utilizado por Vieira (2007), do autor de textos tradicionais, que seria responsável pelo estabelecimento de uma linearidade e da determinação de um ponto de partida e de chegada, não é exclusivo desse tipo de autor. Então, se não o é, seria até desnecessário apresentá-lo, haja vista que não goza de especificidade. Nesse caso, pensamos ser mais prudente admitir que as diferenças, pelo menos entre o que já falamos até aqui, não são tantas assim e que, de fato, estamos nos aproximando de mais um aspecto em favor de redimensionar o valor do texto em comparação com o hipertexto.

Vamos agora ver o que podemos elucidar do produtor de textos virtuais em Xavier, relacionando este produtor à não linearidade constitutiva. Esse estudioso não fala qual seria o papel do produtor na configuração da não linearidade. Se Xavier diz que, no texto impresso, o caminho não linear é uma escolha do leitor, pensamos que o produtor desse tipo de texto, por sua vez, apresenta-se como razoavelmente próximo da definição de Vieira (2007): por mais que deixe em aberto os caminhos para o leitor, ele traça um percurso linear, ordenado, de sua composição, representado pela organização de cima para baixo, da primeira página para as seguintes, do começo do

encadernado para o fim etc. Ou seja, há uma intenção de linearidade por parte do produtor (e, se o leitor vai ou não seguir essa proposta, o problema é de cada um).

Por sua vez, o (hiper)produtor, no ambiente hipertextual, sabendo que a não linearidade é constitutiva, jogaria com esse trunfo para estabelecer possibilidades de caminhos de leitura as mais diversas. Pensamos que, para se falar numa não linearidade constitutiva, deve-se ter em mente que os hiperprodutores devem agir assim no ambiente hipertextual.

A concepção de hiperprodutor que delineamos pode dar a impressão de que se está falando, mais uma vez, de um produtor “sem eira nem beira”, bem despreocupado em propor algum nível de organização em seu discurso, por saber que, no ambiente digital, a não linearidade é constitutiva, e a organização que pretendeu dar a seu texto seria irrelevante. Como essa certamente não é a visão mais apropriada, tem-se que haver um refinamento, no qual nos parece que fatalmente chegaremos à constatação de que, tanto no ambiente digital quanto no “tradicional”, o escritor, pelo menos no que toca à sua atuação na produção de um texto específico (que certamente dialoga com outros textos e cujos diálogos podem ser assinalados), tem um ponto de partida e de chegada e propõe alguma forma de organização para seu texto, porque, como já dissemos anteriormente, esse escritor escreve sempre tendo em mente uma meta a cumprir.

Há um objetivo (e aqui não nos restringimos a uma intenção psicológica individual, completamente alheia à constituição sócio-histórica de um escrevente) e, qualquer que seja esse objetivo (independentemente de quão complexo seja), para atingi-lo, o (hiper)produtor precisa traçar um projeto discursivo, em cuja formatação se inclui, naturalmente, estratégias de “guiamento” para o leitor.

Há, dessa forma, pelo menos para o produtor, em qualquer modo de enunciação, no que diz respeito a sua participação em uma situação específica de interação pela escrita, um traçado “linear”, um começo e um fim de sua atuação, uma

organização que indica como o leitor pode fazer para entrar em contato com seu texto: por onde começar, como continuar e onde terminar (frise-se, terminar a leitura de seu texto, que não é mesma coisa que terminar uma determinada atividade de leitura).

Falar que um escritor, tanto no meio digital quanto no meio impresso, tem um projeto de caminho mais provável pelo qual quer levar seu leitor não significa negar a não linearidade. Significa apenas dizer que, se se quer tratar a não linearidade como constitutiva do hipertexto, é preciso dizer que ela é constitutiva em qualquer situação, porque, tanto no meio digital quanto no meio impresso, o percurso não linear é uma escolha do leitor, sobre a qual o produtor não tem controle e pouco pode interferir, tanto no intuito de freá-la quanto de potencializá-la ao máximo.

Voltamos a uma afirmação de Xavier (2002, p. 28) sobre a relevância do hipertexto como o meio que possibilita o hiperleitor “realizar uma leitura, completamente, singular em relação [sic] a dos demais hiperleitores, a partir do acionamento (ou não) dos *hiperlinks* disponíveis”. Ora, e quem garante que na leitura do texto impresso também não é possível, constitutivamente, oferecer leituras singulares? Parece-nos que negar isso é negar o papel essencialmente ativo e particular do leitor na construção dos sentidos, em qualquer meio de enunciação.

Alguém pode argumentar algo do tipo: “mas no hipertexto, já sabendo que a não linearidade é constitutiva, o hiperprodutor apresenta os *hiperlinks*<sup>3</sup>, permitindo que o leitor navegue para outros textos, onde se encontram outros *hiperlinks*, que encaminham a outros textos, e assim por diante; abrem-se múltiplas possibilidades de leituras singulares, pela configuração em rede, inerente ao ambiente digital”. Ocorre, no entanto, que, se entendemos o *hiperlink* como um desejo universal, da parte do hiperprodutor (que afinal de contas foi quem tomou a decisão de que um determinado

---

<sup>3</sup> Falamos, aqui, dos *hiperlinks* que remetem a outros textos que não aquele onde o leitor se encontra. Os *hiperlinks* que têm a função de remeter para outras partes de um mesmo texto têm sua função tão similar a de sumário de material impresso que não vemos nem a necessidade de comentá-los em termos de novidade advinda de uma organização textual demandada pelo modo de enunciação digital.

item seja *hiperlinkado*), de que o seu hiperleitor navegue indefinidamente e totalmente de forma não linear, pra quê, então, esse hiperprodutor produziu um texto? Era sua intenção primordial que o leitor, por exemplo, parasse exatamente onde estava o *hiperlink*, acessasse-o e fosse ler outra coisa? Isso é muito pouco provável, porque esvazia um dos motivos primeiros de se produzir qualquer (hiper)texto, que é a comunicação plena.

Pensamos que a proliferação de *hiperlinks* não significa que o hiperprodutor queira dizer: “olha só, produzi um texto, pensei numa certa forma de organização, mas não quero que você tenha acesso ao meu texto todo, porque há outras coisas relacionadas ao que estou falando aqui que você tem de saber. Por isso estes *links* estão aqui: para você acessá-los logo. Eu estou dispensando a sua leitura”. Tal caricatura indica uma posição insustentável, pois, como já falamos, primeiro, o produtor pouco pode fazer a respeito de uma determinação exclusiva do caminho que o leitor trilhará; segundo, é muito pouco provável alguém que escreva para não ser lido.

A partir do que acabamos de dizer, pode haver uma outra crítica no sentido de que nossa versão sobre um provável hiperprodutor que não quer ser lido é muito reducionista. Na visão dos que defendem uma não linearidade constitutiva do hipertexto (e somente nele), não se trataria de se colocar um *hiperlink* para que o leitor o acessasse imediatamente, “saísse” do que está lendo, fosse para outro texto, e para outro e para outro... Pode significar também juntar leituras ao mesmo tempo: começar um texto, acessar um *hiperlink*, talvez voltar ao texto original para completar a leitura, parar e investigar outro *hiperlink* e assim por diante. Ou seja, haveria uma não linearidade no sentido de se poder trilhar um caminho que possibilitasse uma leitura mais plena. Pois bem: é muito pouco provável que isso seja exclusivo da experiência de leitura no hipertexto. Uma leitura da maneira que esboçamos está muito mais atrelada às características de leitor (mais ou menos proficiente) que ao meio em que a leitura se desenvolve. Insistimos em dizer, portanto, que a forma de ler é, em qualquer meio, uma decisão do leitor, e muito pouco pode o produtor fazer em relação a isso.

Pensamos ser mais pertinente entender que os *hiperlinks* e também as pistas “linkáveis” de um texto “tradicional” são sugestões, e uma enunciação mais de acordo com o que efetivamente deve ocorrer, da parte do (hiper)produtor, seria algo do tipo:

Olha só, eu produzi um texto, organizei-o de uma certa maneira, e gostaria que fosse lido (foi por isso que eu o produzi). Há, é claro, muitas coisas relacionadas com esse texto, as quais você pode saber se seguir alguns caminhos sugeridos por algumas pistas que deixei [por *hiperlinks* ou outras estratégias discursivas de indicação presentes mais comumente em textos “convencionais”]. Não estou dizendo como você deve agir. Apenas indico que, caso queira deixar meu texto, porque surgiram outros interesses (sobre os quais não tenho controle), você pode se guiar pelas pistas que deixei. Em outros locais, haverá outras pistas e assim por diante. Compete a você saber onde vai parar (se no ponto que determino como chegada ou mais além). De qualquer forma, quando fiz o texto, contemplei essa dupla possibilidade: de você me ler até o final ou de sair por aí à procura de algo mais.

Portanto, como possibilidade de sugestão de caminho de leitura, o *hiperlink* não é diferente de outras estratégias que preenchem a mesma função (sugerir caminhos de leitura) em um texto “convencional”. E falar em não linearidade constitutiva do hipertexto como algo alheio ao que fazem os sujeitos em sua interação, ou seja, como algo que prescinde de uma explicitação maior do papel dos usuários desse hipertexto (produtores e leitores) é simplificar a questão de uma maneira que não encontra eco numa perspectiva sociointeracionista.

Voltando à questão, aludida no início dessa seção, do hiperleitor e do letramento digital, cremos que a questão não se limite (ou não deva se limitar) a uma educação que indique como se comportar, “leituralmente”, no ambiente digital. A questão passa, sempre, pela formação de um leitor competente, capaz de tomar decisões, em vários níveis, quanto à atividade cognitiva em que se engaja. Tal leitor será hiper sempre, pois é preciso que ele assim o seja, independentemente do modo de enunciação no qual esteja envolvido.

Com nossa primeira reflexão sobre um novo olhar na relação texto/hipertexto, concluímos dizendo que, se há, de fato, um novo modo de constituir sentido associado ao modo de enunciação digital, este não reside na não linearidade como uma categoria constitutiva desse modo. Aliás, uma ideia que defenderemos adiante é a de que as características hipertextuais, dentre elas a não linearidade, não podem ser entendidas como tudo ou nada, mas sim como escalares. Em outras palavras, queremos dizer que, por exemplo, no caso da não linearidade, há um contínuo de gêneros (e também sequências), tanto do ambiente digital quanto de ambiente não digital, cujos extremos vão daqueles que se prestam a uma leitura mais não linear (no sentido de que sua compreensão não seja de todo comprometida, uma vez que se decida pela não linearidade) aos que, se sofrem a atuação da não linearidade, podem ocasionar dificuldade de compreensão. Antes, porém, precisamos aprofundar a questão sobre como o hipertexto se configura em um novo modo de produção de sentido. Vamos dar mais um passo nessa direção, a partir de uma reflexão sobre as confusões terminológicas em torno de *hipertexto*.

#### 4.2 Flutuação em torno do conceito de *hipertexto*

Quando falam em hipertexto, os autores podem estar querendo se referir a duas coisas que, embora relacionadas, são distintas. Em uma das acepções, hipertexto designa um novo modo de enunciação digital. Trata-se de uma forma especial de tratamento dos elementos semióticos veiculadores de sentido, que se instancia na tela do computador e promove alterações na maneira como sociocognitivamente compreendemos os textos com os quais entramos em contato. Numa outra acepção, hipertexto quer designar a entidade comunicativa, formada pela confluência de multissemioses, que aparece na tela do computador e que, apesar de gozar da imaterialidade (como vimos em XAVIER, 2002), apresenta um certo grau de concretude.

Pensamos que, para definir melhor essa entidade, poderíamos dizer que o hipertexto é o texto multissemiótico que aparece na tela do computador. É nessa acepção do termo que possibilita Xavier (2002, p. 30) dizer ser possível manusear o hipertexto. E só podemos entender que Komesu (2005) chama o *blog Afrodite se quiser* de hipertexto se levarmos em conta essa segunda acepção.

Claro que os dois conceitos de hipertexto guardam relação; o texto multissemiótico da tela do computador só é hipertextual porque passa por um tratamento enunciativo hipertextual, tanto em sua produção quanto em sua recepção. E talvez não seja nem mesmo necessário propor ajustes terminológicos, em virtude de os contextos em que cada acepção aparece serem, tanto quanto podem ser, transparentes, provavelmente não trazendo dúvidas (pelo menos para leitores mais proficientes). Mas, uma vez que se queira tornar a terminologia mais “organizada”, pensamos que *hipertexto* deveria continuar sendo utilizado na primeira acepção apresentada aqui<sup>4</sup>, pois esta é a mais corrente. Para o segundo conceito, a de texto multissemiótico, talvez fosse interessante utilizar o termo *texto digital*.

Apontamos a flutuação terminológica não para sugerir modificações de nomenclatura, mas sim porque ela pode trazer algumas inquietações quando analisamos a assertiva de que todo texto é um hipertexto. Se levamos em conta a primeira acepção de hipertexto, vemos quão absurda pode ser a colocação. Um texto nunca poderá ser um hipertexto, porque esses dois conceitos tratam de coisas que se encontram em planos diferentes. Um texto é uma unidade, uma entidade com certo grau de concretude, e não um modo de enunciação.

Agora, quando passamos a relacionar texto à segunda acepção de hipertexto, aí sim temos abertura para uma discussão interessante. De fato, não pensamos que a

---

<sup>4</sup> Hipertexto designa um novo modo de enunciação digital. Trata-se de uma forma especial de tratamento dos elementos semióticos veiculadores de sentido, que se instancia na tela do computador e promove alterações na maneira como sociocognitivamente compreendemos os textos com os quais entramos em contato.

asserção “todo texto é um hipertexto” possa ser adequadamente parafraseada por “todo texto é um texto multissemiótico instanciado na tela do computador”. Na verdade, o que está por trás da assertiva é a ideia de que *o texto, tanto em sua constituição quanto em sua recepção, pode passar por um tratamento enunciativo que se diz reservado apenas para os textos do ambiente digital*, ou seja, o texto não digital é passível de sofrer um *tratamento hipertextual*. Nas palavras de Araújo (2006, p. 87), o que se alega, dentro dessa tomada de posição (a qual o autor, como já vimos, refuta), é que “a natureza hipertextual não é um privilégio do domínio digital, haja vista ser uma marca de todo e qualquer texto”.

Não endossamos o “todo e qualquer texto” da afirmação acima, mas cremos que pode ser produtivo trabalhar muito seriamente com a hipótese de que uma distinção não tão nítida entre texto e hipertexto pode ajudar na elucidação de alguns aspectos envolvidos na polêmica. Aceitando o que Araújo (2006, p. 85-86) diz, “a esfera digital tem como característica maior uma rica heterogeneidade semiótica”, pretendemos, no último item dessa seção, trabalhar com a hipótese de que, fora do ambiente digital, há esferas de enunciação cujos textos apresentam muitas características da hipertextualidade, dentre as quais destacaremos a heterogeneidade semiótica. No entanto, para chegar lá, é preciso lidar com um aspecto que pode ser considerado o cerne de muitas confusões da polêmica texto/hipertexto: a comparação entre os termos.

#### **4.3 Limitações da comparação entre texto e hipertexto feita pelos hipertextualistas**

A hipótese de trabalho que assumimos é fortemente rechaçada entre os hipertextualistas, para os quais não faz sentido falar em hipertextualidade fora do ambiente digital presentificado pela tela do computador. Segundo Xavier, “fora da tela, não há ‘salvação’ para o Hipertexto e muito menos para a existência do *modo de enunciação digital*” (2002, p. 94. grifos do autor). Ou ainda, do mesmo autor: “o modo

de enunciação digital só se realiza na tela” (2002, p. 99). Já para Snyder (1988), “o hipertexto é um meio de informação que existe apenas on-line em um computador” (SNYDER, 1988, apud ARAÚJO, 2006, p. 92).

Já vimos que Araújo (2006) critica os defensores do texto a partir da constatação de que eles sempre fazem leituras muito reducionistas acerca das características do hipertexto. Escolhem uma ou duas dessas características (e nem sequer as mais importantes) e passam a fazer comparações muito elementares, que não se sustentam à luz de uma análise mais acurada. Pois bem: já está mais que na hora de assinalar que, se há reducionismos, certamente que não se trata de uma exclusividade dos defensores do texto. Na verdade, há um reducionismo (bastante grave até) sempre implícito (e às vezes explícito) na conceituação que os hipertextualistas dão de *texto*.

Nenhuma comparação pode ser bem sustentada se feita numa balança “viciada”. Se queremos comparar dois elementos, por exemplo, texto e hipertexto, não se pode fazer isso mascarando a complexidade constitutiva de um deles. Frequentemente, assume-se que a internet e os gêneros a ela pertencentes trouxeram uma complexidade para as relações humanas como nunca antes visto, como se os gêneros textuais fora do ambiente digital não já comportassem, em si, graus diferentes de complexidade, como se já não pertencessem a práticas discursivas complexas. Parece até que tudo era muito simples antes do hipertexto.

Para quem acha exagero a crítica que fazemos aos hipertextualistas, ilustramos nossa posição com dois exemplos concretos a respeito dos “chats educacionais”. Remetemo-nos aqui aos trabalhos de Barros (2002) e Araújo (2005). Em ambos, há uma preocupação em comparar práticas discursivas do meio digital e do não digital que guardariam, entre si, certo “parentesco”, para, no final, enfatizar as mudanças trazidas pelas primeiras.

Araújo, por exemplo, ao analisar as características do discurso pedagógico no *chat* educacional, tomando como exemplo uma seção de conversa virtual entre alunos

e professores, sustenta a posição de que “o DP [discurso pedagógico], uma vez inserido na ambiência virtual de uma sala de *chat*, mostra-se com uma configuração bem distinta daquela usualmente definida” (2005, p. 99)

Araújo parte da caracterização de discurso proposta por Orlandi (apud ARAÚJO, 2005, p. 99-100) da qual destacamos o discurso polêmico e o discurso autoritário. O primeiro caracteriza-se como aquele em que há disputa pela verdade, controle da polissemia, reversibilidade condicionada pela atuação dos interlocutores; já o segundo se configura a partir do assujeitamento ao comando de uma verdade imposta, ausência de reversibilidade e contenção da polissemia devido à assimetria.

Partindo da caracterização, por Orlandi, do discurso pedagógico como autoritário (assimetria entre os interlocutores (professor e aluno): “o professor, portavoza da ideologia da escola, centraliza o discurso em si mesmo, pois seu ato de *inculcar* está baseado na fórmula <é porque é>” (ORLANDI, 2005, p. 100), Araújo apresenta sua análise, na qual constata que, comparando-se uma seção de *chat* educacional com uma sala de aula presencial, “[os participantes] sentem-se muito mais como *internautas* que batem papo em uma sala de *chat* do que como alunos e professores em uma sala de aula localizada entre os muros de uma escola qualquer” (2005, p. 102). Alegando esse e outros motivos, o autor termina por concluir que o Discurso Pedagógico na internet apresenta características distintas daquelas previstas pelo que Orlandi designa discurso autoritário, tendendo mais para o discurso polêmico.

Barros (2002) também analisa uma seção de aula *chat* para compará-la com uma aula convencional. Seu objetivo é “evidenciar algumas das características mais salientes encontradas na aula *chat*” (op. cit. p. 39). Das muitas observações que a autora faz sobre as diferenças encontradas, escolhemos uma que aproxima o trabalho da autora ao de Araújo (2005): “pelo menos aparentemente, uma maior simetria parece ocorrer também na interação da *aula chat*” (BARROS, 2002, p. 43). Em outras palavras, enquanto na aula presencial a interação se dá com professor de um lado e alunos do

outro, na aula *chat*, todos têm a mesma chance de falar e isso faz com que o professor perca seu *status* de privilégio.

Uma leitura crítica desses trabalhos faz emergir a seguinte pergunta: será que, de fato, as situações de interação digital expostas nos textos teriam como contraparte do meio não digital, e sobre a qual recai a comparação, a aula convencional? Elas não se configurariam muito mais como uma reunião de grupo para estudo ou coisa semelhante? A descrição metodológica que os autores fazem leva a pensar exatamente que a dinâmica de motivação para participação não é a mesma que rege uma aula presencial tradicional.

A simplificação a que nos referimos, está, no caso desses dois trabalhos, em achar que todas as interações que ocorrem no universo educacional fora do ambiente digital podem ser resumidas à aula presencial, caracterizada por uma prevalência quase que universal do discurso pedagógico autoritário. Ora, nem mesmo a entidade aula presencial designa algo completamente uniforme. Trata-se de uma esfera por demais complexa fora do ambiente digital para que isso não seja levado em consideração.

Pegemos, por exemplo, a ideia de que o texto “convencional” é resumido a texto informativo. Basta ver como isso está associado ao recorte que Xavier (2002) faz, apresentado na primeira seção deste trabalho, sobre o texto como elemento central na organização, elaboração e transmissão do conhecimento. Há, claro, uma associação muito direta entre conhecimento e informação, o que permite a Xavier (2002, p. 97) apresentar sua ideia central: **“mostrar o Hipertexto multimidiático como a tecnologia enunciativa que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multissensorial que se constitui no modo de impressão digital”** (o grifo do sublinhado é nosso).

A limitação, porém, reside no fato de se achar, primeiro, que conhecimento e informação possam ser tratados como sinônimos, ou, dizendo de outra maneira, que

só se chega ao conhecimento a partir do contato com textos informativos. As maneiras de conhecer por intermédio do texto são tão inúmeras e tão variadas que qualquer tentativa de limitar o fenômeno apenas à maneira como se conduz/processa a informação é por demais reducionista. Em segundo lugar, a ênfase no texto como construto do conhecimento nega que outros valores cognitivo-emocionais, para além de conhecimento no sentido de tratamento de dados, podem ser efetivados na produção/recepção de enunciados. Em suma, o escopo do que pode ser feito ou dito em um texto vai muito além do que a imagem obtida quando se vê a concepção de texto “convencional” assumida pelos hipertextualistas.

Restaria, então, comparar esses dois elementos e ver que inovações o hipertexto traria em relação ao texto informativo escrito, levando em conta, por exemplo, a heterogeneidade semiótica. É claro que, se fosse esse o caminho, seria preciso lidar com a questão muito espinhosa de definir *informação* e seu processamento.

Portanto, se os estudos em hipertexto pretendem efetivamente mostrar esse novo modo de enunciação como algo dotado de uma complexidade nunca antes vista, é preciso levar a sério o estudo dos outros modos de enunciação, que devem ser considerados com toda a complexidade (nos mais diversos níveis) a eles inerente. Certamente, um passo promissor será o de não restringir a discussão em termos do elemento que unifica todas as definições rasteiras de texto que damos quando mostramos a “fórmula” [hipertexto ≠ texto convencional], a saber, a escrita impressa.

Portanto, pensamos que, se a retórica de valorização do hipertexto quer se sustentar, é preciso não se limitar a tentar “exorcizar” o fantasma do texto impresso. Isso significa assumir uma atitude de considerar a complexidade do conceito de texto. Deve-se aceitar, primeiro, que o texto impresso vai além da informação, vai além do conhecimento; segundo, que o texto vai além do impresso. Um caminho promissor para se alargarem os horizontes pode ser o de procurar tratar em profundidade as relações entre o meio de enunciação digital e o audiovisual. Vejamos, então, uma

pequena reflexão sobre uma eventual hipertextualidade no meio audiovisual, com a análise de um texto desse meio.

#### 4.4 Procura por características hipertextuais em textos fora do ambiente digital

O modo de enunciação audiovisual, com essa nomenclatura, não é uma categoria muito comentada nos estudos em hipertexto. Entretanto, há considerações normalmente feitas que se aproximam bastante dessa categoria, em relação ao que é dito sobre **televisão**. Por isso, advertimos que, a partir de agora, sempre que ler o que dizemos sobre o que os hipertextualistas falam a respeito da televisão, o leitor tenha em mente que se está remetendo ao modo de enunciação audiovisual.

Em primeiro lugar, julgamos importante que a retórica do hipertexto, ao tratar das relações entre a enunciação digital e a enunciação audiovisual, reveja a posição bastante ingênua de que, na televisão, há um predomínio da imagem, como se diz em Ferreira (*apud* Araújo, 2006, p. 91): “houve um tempo em que a TV fez imperar a imagem sobre a escrita”. Afirmar isso é tão incorreto quanto a generalização feita a respeito do predomínio universal da escrita no texto impresso.

Falar numa supremacia da imagem sobre a escrita, na televisão, é desconsiderar que a efetivação da tecnologia audiovisual se faz, também, a partir do sonoro. Ou seja, se quisermos falar em textos nos quais a imagem predomina sobre outras semioses (escrita ou oral), é melhor pensarmos nas fotografias, quadros e pinturas (se se aceitar que, nesses casos, estamos falando de textos). Na televisão (e outros meios de transmissão de vídeo), centrar a discussão na semiose da imagem é bastante incompleto.

O que há, mais normalmente, é um entrelaçamento entre som e imagem que passa a ser constitutivo desse modo de enunciação, sendo que a importância de um sobre a outra, ou a equivalência entre ambos, vai depender dos gêneros e da situação específica de interação. Em alguns gêneros, o som parece ser mais relevante que a

imagem. Basta fazer a experiência de tentar assistir a um telejornal de duas maneiras: sem volume (apenas com a imagem) e sem imagem (apenas com o som); o mais provável é que, de uma maneira geral, a produção de sentido(s) se dê de forma menos prejudicada no segundo caso. Em outras situações, a imagem prevalecerá sobre o som, como acontece em algumas propagandas televisionadas ou nos filmes “mudos”.

Ainda em relação à predominância de uma semiose sobre outra(s), quando de um entrelaçamento entre elas, queremos aqui salientar que, quando Xavier fala no modo de enunciação digital como propiciador de uma “co-participação” e “co-relevância” (2002, p. 156, e também seção 1 deste trabalho) entre produtos semióticos interligados, é preciso evitar uma leitura na direção de achar que o autor está considerando que há, sempre, uma igualdade de semioses nos diversos gêneros e situações de interação que se prestam a um entrelaçamento. Co-participação não deve ser entendida como relação em que cada parte atua com a mesma importância, mas sim como as relações que as semioses fazem entre si para a produção da compreensão, nas quais o peso de cada possibilidade semiótica pode ser diferente. Assumir esse entendimento sobre co-participação significa realçar que as relações “interssemióticas” existem para preencher necessidades de comunicação as mais diversas; para que a multifuncionalidade dos gêneros e das situações de interação seja preservada, é indispensável pensar na possibilidade de que os interlocutores, para atender às suas diferentes necessidades de comunicação, podem investir mais ou menos em alguma forma de comunicação, em detrimento de outras, e isso vale em qualquer modo de enunciação.

Passamos, então, a analisar uma situação de interação do modo de enunciação audiovisual, e por isso fora do ambiente digital, que, para nós, apresenta características muito marcantes de hipertextualidade. Focalizamos nossa discussão nos elementos semióticos levando em consideração a advertência de Araújo (2006, p. 90): “diante do primado dos *links*, dos nós textuais e da não linearidade [...], elementos semióticos,

como a imagem, o som e a escrita, ou passam despercebidos pelos autores ou são marginalizados em suas discussões acerca das características e do eixo definidor do hipertexto". Acrescentamos, ainda, que, embora seja esse o foco, também tentaremos discutir outras características hipertextuais, com o objetivo de não dar um tratamento específico a um só aspecto, o que denota, sem dúvida, uma posição reducionista (também criticada por Araújo).

Trata-se de um episódio de desenho animado da *Turma da Mônica* intitulado "O detetive"<sup>5</sup>. Neste episódio, Cebolinha ganha de presente uma roupa de detetive e começa a agir como um. A narrativa é contada pelo próprio Cebolinha, cuja voz aparece "em *off*", ou seja, enquanto narra suas peripécias, vão-se mostrando imagens relacionadas a tal narrativa. A seguir, apresentamos alguns trechos da história, primeiro indicando o texto "em *off*" dito por Cebolinha e em seguida a imagem correspondente.

#### Trecho 1

**Voz do Cebolinha:** "Imediatamente, *lesolvi* começar com as minhas investigações".

**Imagem:** Cebolinha, na sala de sua casa, andando meio agachado, segurando uma lupa direcionada para o chão.

#### Trecho 2 (imediatamente após o trecho anterior)

**Voz do Cebolinha:** "Teve gente, é lógico, que não me levou muito a *sélio*".

**Imagem:** a lupa focaliza uma barata fazendo caretas para o Cebolinha.

#### Trecho 3 (ainda na casa do Cebolinha)

**Voz do Cebolinha:** "Com muita *colagem*, comecei a *enfleitar* todas as dificuldades da vida de detetive"

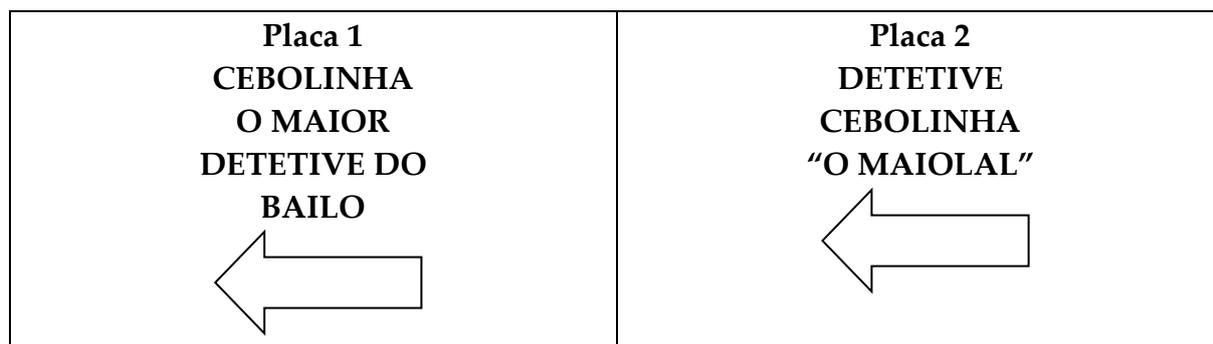
**Imagem:** imediatamente após Cebolinha ter dito o que disse, ele sai do foco da câmera, aparece um barulho e, em seguida, mostra-se Cebolinha caído no chão, ao lado de um *skate* com as rodas para cima, indicando que ele escorregou.

#### Trecho 4 (depois de Cebolinha ter resolvido um "*glande mistélio*" em sua casa)

**Voz do Cebolinha:** "Montei meu *esclitólio* e bem *discretamente* anunciei o meu negócio"

**Imagem:** inicialmente, Cebolinha aparece sentado numa cadeira, com as pernas em cima de um pequeno birô, em seu "*esclitólio*" (provavelmente, o clubinho dos garotos da turma); depois, a câmera se movimenta para fora do "*esclitólio*", em cujas redondezas se vê algumas placas de madeira; veja-se o que estava escrito em duas delas (as setas apontam em direção ao escritório do Cebolinha) :

<sup>5</sup> **Aventuras em DVD Turma da Mônica:** A fonte da juventude e outras histórias. Manaus: Paramount Pictures, 2004.



[No decorrer da história, Mônica procura Cebolinha para que este resolva o mistério do desaparecimento de seu coelhinho. Cebolinha encontra o coelhinho (por incrível que pareça, dessa vez não era ele o responsável pelo sumiço), mas o entrega a Mônica num estado deplorável: todo sujo e encardido. Mônica fica irritada e sai atrás de Cebolinha. Os trechos a seguir referem-se ao final do episódio]

**Trecho 5**

**Voz do Cebolinha:** “E foi naquela mesma *talde*, quase noite, que *lesolvi encelar* minha *caleila* de detetive”

**Imagem:** o cenário é as redondezas do escritório de Cebolinha; vêm-se, sobre as placas anteriormente mostradas, tábuas pregadas, em que se lê “VOLTE AMANHÃ” (sobre a placa 1) e “FECHADO P/ LEFOLMA” (sobre a placa 2).

**Trecho 6** (imediatamente após o trecho anterior)

**Voz do Cebolinha:** “Bom, pelo menos até *lesolver* um novo caso, que *palecia* muito mais *impoltante*”

**Imagem:** Mônica, zangada, de braços cruzados e batendo o pé, observa Cebolinha; este, com o olho machucado, de avental, lava o coelhinho numa pia cheia de espuma.

O que se vê nesse texto, a partir dos excertos apresentados (e de muitos outros que exercem a mesma função no texto) é que a apreensão do sentido só pode ser feita, de maneira completa, se houver uma integração dos elementos semióticos nele presentes, a saber, som, imagem e escrita. O texto oral efetivamente produzido só passa a fazer sentido se aliado à imagem a que se refere. Por exemplo, entender que Cebolinha anunciou seu negócio muito *discretamente* está relacionado à imagem de placas dizendo que ele era um detetive muito bom.

O tom humorístico do texto só pode ser percebido levando-se em consideração a participação de todas as semioses; não se trata aqui, de achar que uma delas (a imagem, por exemplo) domina as demais, que apareceriam apenas como ilustração. Todas são relevantes, e é da relação que estabelecem entre si que emerge o sentido.

Vejam, agora, a seguinte afirmação de Xavier (2002, p. 100): “o Hipertexto pulveriza os modos de enunciação e esvazia não só a ideia de predomínio do modo verbal [leia-se “escrita”], mas lança ao hiperleitor vários outros modos que devem ser processados ‘todos ao mesmo tempo agora’”. Ora, o que se vê no texto acima não é exatamente o processamento das semioses “todas ao mesmo tempo agora”? E o texto mostrado não se trata, obviamente, de uma exceção nas fórmulas enunciativas do modo de enunciação audiovisual. Integrações do tipo da aqui mostrada, ainda que não sejam feitas pelos mesmos recursos estilísticos ou para atingir os mesmos objetivos, são a regra nesse meio.

Diante dessa constatação, é possível admitir que a heterogeneidade semiótica, característica atualmente alegada como a mais marcante do hipertexto, não é restrita ao ambiente digital. Portanto, há vida para o hipertexto fora da tela.

Há, ainda, uma crítica da qual precisamos nos resguardar, que diz respeito ao argumento sobre as análises reducionistas. Ou seja, se defendemos que o hipertexto não é inovador em relação a outros modos de enunciação anteriores, mesmo que para isso esteja focalizando a característica mais marcante, é preciso não cair no mesmo erro dos que antes se propuseram a tal tarefa, no sentido de não restringir a análise a apenas um aspecto. Passamos, então, a mostrar que, no texto analisado, há outras características hipertextuais.

A primeira delas é a não linearidade. É uma opção do telespectador assistir ao episódio na ordem em que quiser, pulando partes, voltando, parando e indo ver outros episódios do DVD, ou ainda parando, no momento em que quiser, para ir ler algo relacionado ao que assistia (por exemplo, uma revista do Cebolinha). Se parece

estranho que alguém acompanhe uma história dessa maneira, é preciso observar muito atentamente o que as crianças menores fazem quando assistem a filmes dos quais podem dispor de maneira livre, como se dá com os DVDs, e como acontecia anteriormente com as fitas de vídeo.

Se, ainda assim, alguém acha que a não linearidade é muito mais exceção que regra nesse tipo de prática discursiva, é preciso que se diga que tal limitação (repetimos, se houver) não tem a ver com o modo de enunciação, mas sim com a prática discursiva envolvida — acompanhar uma narrativa. Neste caso, uma narrativa configurada para o meio digital não fugirá à regra. Passará pelas mesmas formas de tratamento que aqui delineamos. Isso serve para reforçar a ideia que lançamos no item 4.1 deste artigo: as características hipertextuais não se encontram em um esquema dicotômico (ou um modo de enunciação apresenta o aspecto X ou não apresenta tal aspecto); elas se estabelecem num contínuo, que engloba tanto os gêneros e práticas do meio digital quanto dos outros meios.

Também os *links* aparecem no modo de enunciação em que se insere o texto apresentado, já que o DVD tem um *menu* organizado sob a forma de *hiperlinks* que possibilitam caminhos diferentes dentro do percurso do conteúdo do disco. Pode-se argumentar que se trata de *hiperlinks* muito limitados, pois, utilizando-se apenas eles, não se pode sair do material do DVD. E pode-se ainda argumentar que, em outras situações de enunciação do modo audiovisual, não há uma configuração de *menu* que possibilite “navegação ilimitada”. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o modo de enunciação audiovisual não é, completamente, hipertextual.

Sobre tais possíveis críticas, além de parecer engraçado alegar a natureza não hipertextual por conta de ausência de uma não linearidade plena (exatamente a característica que não é mais importante no estágio atual dos estudos), lembramos ainda de um argumento irrefutável: nos estudos em hipertexto, para se considerar a hipertextualidade de um determinado gênero digital, não chega nem a ser necessário

que tal gênero apresente todas as características, nem mesmo que elas, quando aparecem, tenham sempre a mesma importância. É o que nos mostra Araújo (2006), quando analisa as características hipertextuais de uma constelação de gêneros *chat*. Por que, então, exigir de gêneros do meio não digital, que, para serem considerados hipertextuais, apresentem todas essas características? Não se exige isso nem para os gêneros digitais. Enfim, o que dizemos aqui reforça a ideia de que a presença e função dessas características, da mesma forma que tratamos quando falamos das semioses, é para cada gênero, uma questão escalar, uma questão de grau, mais bem representada pela concepção de um contínuo que pela de uma dicotomia.

Quanto à imaterialidade e intertextualidade, não oferecemos reflexões mais apuradas. Apenas dizemos que, no caso da primeira, não parece ser esse um aspecto central e, diga-se de passagem, pouco se investe nele nas próprias pesquisas em hipertexto. Já em relação à segunda, um maior refinamento das diferenças entre intertextualidade em sentido amplo e restrito pode vir a elucidar algumas questões.

Mantemos, contudo, e até que se prove em contrário, a posição de que, pelo menos quanto às características mais salientes, outros gêneros além dos digitais (incluindo os do modo audiovisual e também os do impresso) podem passar por um tratamento hipertextual. Pesa em favor de tal análise uma reflexão de características que, embora só tenham sido salientadas pelos estudos em hipertexto, não se restringem a esse universo de discussão.

## 5. Considerações finais

É costume dizer que a boa teorização científica é aquela que produz resultados passíveis de falsificação. Nesse caso, pode-se dizer que as pesquisas em hipertexto têm o grande mérito de fazer avançar a ciência linguística, em virtude de colocar em evidência questões historicamente negligenciadas, que são reanalisadas a partir de proposições iniciais, reformuladas, e, dessa maneira, vai-se (re)construindo o conhecimento acadêmico.

Desse constante movimento, vem a necessidade de se reverem, constantemente, os postulados e os resultados até então obtidos. Para os hipertextualistas, tais revisões dizem respeito à exigência de uma postura que leve em conta a complexidade do conceito de texto (que, aliás, parece ser também uma exigência que está sendo posta para a Linguística Textual, em parte por conta dos estudos sobre os gêneros digitais) e, também, a uma incursão mais detida sobre diferentes modos de enunciação que configuram os gêneros textuais fora do ambiente digital. Claro que abandonar a perspectiva de comparação dicotômica, em favor de uma visão que considere as categorias hipertextuais como pertencentes a um contínuo, parece-nos ser uma estratégia necessária para dar conta da complexidade dos temas envolvidos nas discussões teóricas.

Neste artigo, fizemos um diálogo com autores que advogam em favor do caráter inovador do hipertexto e com aqueles que o veem apenas como um constructo que traz as mesmas possibilidades de produção de um texto “convencional”. Embora também consideremos que muitas das novidades explicitadas pelos hipertextualistas já existem no texto impresso, isso não significa que neguemos a existência de qualquer novidade linguístico-discursiva do hipertexto. Cremos, porém, que o amalgamento de semioses no meio digital seja a questão central na discussão.

Esperamos ter contribuído para um entendimento mais amplo da relação entre texto e hipertexto e, principalmente, para a indicação de caminhos de investigação que nos parecem necessários e mais produtivos. E que nossas posições possam ser falseadas por pesquisas e reflexões mais refinadas. Enfim, que o caminhar das discussões, com as eventuais (ou inevitáveis?) mudanças de rumo, sejam trilhados sem bairrismos, preconceitos ou “reserva de mercado”.

## Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. Tradução Cláudia Schilling. In: PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (Org.). **Ensinar a ler ou aprender a ler e a escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 165-170.

ARAÚJO, J. C. Chat educacional: o discurso pedagógico na *Internet*. In: COSTA, N. B. (Org.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas: Pontes, 2005, p. 95-109.

\_\_\_\_\_. Os *chats*: uma constelação de gêneros na *Internet*. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; MIRANDA, T. P. (Org.). **Teses e dissertações: grupo PROTEXTO**, v. 2. Fortaleza: PROTEXTO-UFC, 2006. [CD-ROM].

BARROS, K. S. M. Aspectos da interação em aulas pela *Internet*. In: BARROS, K. S. M. (Org.). **Atividades de interação verbal: estratégias e organização**. Natal/Recife: PPGEL/ED. Imprensa Universitária da UFPE, 2002, p. 39-50.

BRAGA, D. B. Hipertexto: questões de produção e de leitura. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 756-761, 2005.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. p. 549-564, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/428](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/428). Acesso em: 10 maio 2018.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hipertexto multimodal: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí, Paco Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. Texto e hipertexto. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 61-73.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

POSSENTI, S. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 20, p. 59-75, 2002.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista** [Online], v.26, n. 3, p. 255-288, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a13>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

VIEIRA, I. L. Leitura na *Internet*: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-267.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 220p. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações**, Recife, v. 18, n. 2, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

Artigo recebido em: 29.11.2017

Artigo aprovado em: 20.05.2018



# Do monumento dos museus ao monumento das ruas: o texto literário transmidiado em sala de aula<sup>1</sup>

## From the museums monument to the street ones: the transmediated literary text in the classroom

*Bruno Cuter Albanese\**

**RESUMO:** Com os estudos sobre práticas de letramento em ambientes multi/hipermidiáticos, tornou-se um desafio repensar teórica e praticamente o ensino de Literatura nas escolas. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar os deslocamentos e as rupturas causados no trabalho com o texto literário quando inserido em um projeto de construção de uma narrativa transmídia. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, cujo projeto constitui-se na leitura e na adaptação da obra *Senhora* para um curta-metragem. Os registros foram coletados por meio de gravações audiovisuais das aulas e pela escrita de um diário de campo do pesquisador. Ao se contrastar o texto literário com o curta-metragem produzido pelos alunos, foram observadas e destacadas as principais diferenças entre as duas obras e, com base nos registros coletados em campo, buscou-se analisar o processo de leitura do romance que produziu alterações na película. A fundamentação teórica levou em conta os postulados da teoria do Sujeito Leitor (LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013) sobre a Leitura Subjetiva do texto literário, bem como reflexões baseadas em García-Canclini (1989) sobre os processos de

**ABSTRACT:** With the recent studies on literacy practices in multi/hypermedia environments, it has become more of a challenge to rethink both theoretically and practically the teaching of Literature in schools. Therefore, the purpose of this article is to analyze the displacements and ruptures caused in the approach of the literary text when inserted within a project of construction of a transmedia storytelling. It is an action research carried out with students in their last year of middle school, whose project consists of reading and adapting the novel "*Senhora*", by José de Alencar, into a short film. The approach was documented through audio-visual recordings and the researcher's field diary. When contrasting the novel with the short film produced by the students, we looked at the main differences between the two works, and, based on the records collected in the field, we sought to analyze the reading process that produced these changes in the film. The theoretical foundation took into account the postulates of subjective reading (LANGLADE, 2013, JOUVE, 2013), as well the theoretical reflections about collections based on García-Canclini (1989). As a result, we

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual agradeço pela bolsa de estudos.

\* Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

recolecionamento. Como resultado, conclui-se que a inserção de narrativas transmidianas no ensino de Literatura permite que os alunos não somente leiam a obra, como também produzam um novo texto sobre ela ao criar relações intertextuais entre a história criada por José de Alencar e os repertórios de suas coleções de leitura, principalmente aqueles advindos do cinema e da televisão. Dessa forma, a narrativa transmídia produzida pelos alunos rompe com as vitrines de proteção antes construídas para obra e assegura a construção de novos sentidos sobre o romance *Senhora*, o qual foi ressignificado e reapropriado pelos alunos.

concluded that the insertion of transmedia storytelling in Literature not only allows students to read the novel, but also to produce a new text from it; (and that is) mainly through relating and creating intertextual relations between the story created by José Alencar and their reading collection repertoires, especially in respect to television and the motion pictures/movie theater/cinema.. Thus, the transmedia storytelling produced by the students broke the protective glass built around the novel, and instead ensured the construction of new senses/meanings from it, which were redefined and (re)appropriated by the students.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Literatura. Narrativa Transmídia. Leitura Subjetiva. Coleções.

**KEYWORDS:** Literature Teaching. Transmedia Storytelling. Subjective Reading. Collections.

*As situações nas quais precisamos de uma resposta para a pergunta o que é literatura? são muito marcadas. Se não tem fardão e beca no horizonte, têm quase sempre lousas, exames e livros como cenário. Mas também podem e precisam ter uma função na vida de cada um. Pois, se o script é o que nos deram, há sempre jeitos de desobedecer a ele, improvisar ou provocar rupturas maiores ou menos.*

*Há, portanto, que escolher o tom de voz certo, o que não impede ninguém de mostrar a língua quando todos estão de costas. Ou, os mais afoitos, em pleno palco, e de frente para a plateia.*

Marisa Lajolo

## 1. A linguagem das telas e o ensino de Literatura

Desde a publicação da *Pedagogia dos Multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996), tornou-se uma preocupação de pesquisadores repensar o ensino tradicional de línguas sob dois novos paradigmas nos quais, segundo o grupo, o mundo contemporâneo se estrutura:

- a multiplicidade de linguagens, em que a maior parte das práticas de comunicação são construídas graças ao advento das mídias de massa (televisão, cinema).
- a multiplicidade de culturas que formam as sociedades atuais devido às migrações multidirecionais pelo globo.

A partir desses dois postulados, tornou-se um desafio repensar como trabalhar com práticas de multiletramento na escola, uma vez que, como aponta Signorini (2012), a pedagogia tradicional do letramento tem ignorado as mudanças que as novas mídias trouxeram para os modos de se usar a língua.

Por conta da perspectiva das tradicionais pedagogias do letramento, Daley (2008) aponta para um enorme descompasso entre as práticas de letramento ensinadas e valorizadas pela escola e as práticas de leitura e de escrita dos alunos fora dos muros dela. A autora faz uma analogia da atual situação com o ensino na Universidade de Pádua em 1300, na qual a língua ensinada era o latim, mas o vernáculo corrente dos alunos e de todas as pessoas fora das paredes da academia já era o italiano. Desse modo, Daley (2008) conclui que o vernáculo corrente dos atuais alunos é a linguagem das telas, a linguagem multimidiática.

A meu ver, esse descompasso se torna ainda maior quando estamos tratando do ensino de Literatura. Visto que a leitura e a escrita de textos literários são uma das práticas mais valorizadas do letramento grafocêntrico, é necessário se pensar de que forma é possível dialogar estas práticas com as práticas de multiletramentos.

Apesar de não ser esse o seu objetivo, Rannou (2014)<sup>2</sup> ajuda a construir uma solução. A autora relata diversas propostas de ensino de Literatura em que o uso de outras formas de linguagem foram incorporadas em sala de aula: contos de fadas que

---

<sup>2</sup> A proposta apresentada pela autora deriva de várias experiências realizadas pelo Centre em Recherche em Didactique de la Littérature (CEDILIT). É importante ressaltar que o principal objetivo dos pesquisadores não era propor práticas de multiletramentos no ensino de Literatura, mas sim propiciar práticas de leitura subjetiva do texto literário. A relação entre a proposta do grupo com a perspectiva dos multiletramentos é de minha responsabilidade.

são transformados em gráficos; romances que se tornam histórias em quadrinhos. Portanto, entendo que essas propostas são construídas com base na noção de narrativa transmídia: a leitura do texto literário para a adaptação de um mesmo universo ficcional em outra mídia.

Embora seja um conceito ainda recente, tendo sido postulado primeiramente por Jenkins em 2006, a definição de narrativa transmídia já foi revista e apropriada por diferentes áreas do conhecimento. Por conta disso, Domingos (2013) aponta para uma grande confusão terminológica em relação ao conceito que abrange desde concepções muito restritas do que seria o fenômeno até outras muito abertas, em que quase qualquer narrativa poderia ser considerada transmídia. Posto isso, apesar de não ser o foco, é necessário que seja apresentado o que entendo por narrativa transmídia neste artigo. Jenkins (2009) a define como histórias em que o universo ficcional é expandido através de diferentes mídias. Sendo assim, o autor não considera que adaptações causam essa expansão, considerando somente réplicas do enredo. No entanto, Dena (2009) argumenta que o processo de adaptação é semiótico, no qual o adaptador produz sobre o enredo “original”, necessariamente o expandido. Com base na autora, considero, então, as adaptações como narrativas transmídia.

A partir dessa proposta de ensino de Literatura com base em narrativas transmídia, elaborei um projeto de ensino chamado “Cinema Literário”, em que meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II leram o romance “Senhora” de José de Alencar e o transformaram em um curta-metragem.

Com a finalização do projeto, percebi, como apontava Rannou (2014), que a produção da transmídia havia possibilitado uma leitura subjetiva do texto literário. No entanto, tornou-se uma questão investigar como esse processo havia se dado. Essa é a inquietação que procuro responder neste trabalho. Portanto, o objetivo deste artigo é avançar nos postulados de Rannou (2014), analisando como a produção de narrativas

transmídia proporciona a leitura subjetiva de Literatura em sala de aula e, dessa forma, como ressignifica o sentido do texto literário na escola.

Para isso, apresento os pressupostos teóricos que embasam minhas análises.

## 2. Interleitura: processo de recolecionamento do texto literário

Nesta sessão, busco criar um diálogo entre a teoria do Sujeito Leitor ou da Leitura Subjetiva (ROUXEL, 2012, 2013; LANGLADE, 2013) com as noções de descoleções de García-Canclini (1989) para ser possível analisar os efeitos da inserção de narrativas transmídia no ensino de Literatura.

Como aponta Rannou (2014), existe na França uma crise no ensino de Literatura. Uma vez que o berço da educação literária brasileira é francês (NEVES, 2014), não é de se estranhar que essa crise também se faça presente no Brasil, representado pelo pouco interesse dos alunos em ler os textos literários que a escola considera importantes para a formação deles como leitores de literatura. Em termos de García-Canclini (1989), a escola formou uma **coleção**<sup>3</sup> de textos literários canônicos, propondo-se a ensinar aos alunos como se relacionar com eles. Todavia, algo acontece em sala de aula que impede que esse “relacionamento” entre aluno e texto se desenvolva. Rouxel (2012; 2013) e Langlade (2013) me ajudam a entender o porquê isso ocorre. Para ambos, o ensino tradicional de Literatura impede que os alunos se apropriem do texto literário, promovendo, nas palavras de Langlade (2012), uma leitura erudita e teórica, porém desencarnada. Ainda segundo o autor, todos os traços de subjetividade do aluno/leitor (memórias, sentimentos, sensações, sonhos, experiências com outros textos literários ou não) são considerados traços indesejáveis de uma leitura inapropriada que atrapalham os leitores de compreenderem os significados da obra. Rouxel (2012) afirma que isso acontece porque a concepção de Literatura que estrutura o ensino nas escolas é de “um grupo autônomo de textos com finalidade estética” (ROUXEL, 2012, p. 15). Ou seja, o

---

<sup>3</sup> Explorarei a noção de coleção com base em García-Canclini (1989) no decorrer desta sessão.

que se entende por Literatura é uma coleção de textos que, por si próprios, tem uma qualidade estética que deve ser apreciada. A consequência disso, para Langlade (2013), é que a escola se volta a conceitos de teoria e de crítica literária para ensinar o aluno a apreciar essa qualidade estética que existe *a priori* de sua leitura. Portanto, é como se o aluno/leitor não tivesse nada a acrescentar àqueles textos. O sujeito, como afirma Rouxel (2013), é excluído do próprio ato da leitura. Para Petit (2009), essa exclusão pode ter perigosos efeitos:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, p. 48)

Está nas palavras de Petit (2009) a resposta para o motivo de a escola falhar ao proporcionar o relacionamento do aluno com a Literatura. Como aponta Langlade (2013), longe de serem traços indesejados da atividade de leitura, os traços de subjetividade são os elementos que apontam para uma apropriação da obra pelo aluno/leitor. Segundo Rouxel (2012), ao estabelecer uma relação entre sua subjetividade e o texto do autor, o leitor constrói um outro texto, o seu próprio texto. Tal texto é único para cada leitor, pois está embebido de suas memórias, leituras outras, sentimentos, emoções, desejos. Por conta disso, Langlade afirma que o leitor é o autor da singularidade da obra. No mesmo sentido, Jouve (2013) descreve os quatro modos<sup>4</sup> pelos quais o leitor se apropria do texto e cria o seu próprio texto. São eles:

---

<sup>4</sup> Jouve (2013) desenvolve sua formulação ao cruzar as noções de leitura afetiva e intelectual com as noções de subjetividade acidental e necessária. Para o autor, a leitura afetiva seria da ordem do emocional, quando sentimentos do leitor, e a intelectual seria da ordem do cognitivo. Já as noções de subjetividade acidental e necessária são releituras do trabalho de Umberto Eco. A subjetividade necessária seria quando o texto literário, com seus pontos de abertura, exige que o leitor o habite. Já a acidental, seria quando o leitor superinterpreta o texto.

- **Subjetividade necessária afetiva:** a maneira como o leitor imagina a cena narrada pelo texto a partir das indicações da obra. Por exemplo, imaginar a roupa que a personagem usa em uma cena de baile, pois não há nenhum detalhamento do texto sobre o figurino, a não ser o que é apropriado para um baile. É afetiva, pois o leitor constrói essas imagens com base em suas experiências pessoais que lhe causaram as mesmas sensações que as causadas pela cena.
- **Subjetividade necessária intelectual:** são os lugares de incerteza da obra em que o leitor é convidado a tomar decisões, seja por ambiguidade, por falta de informações (o branco), por falta de integração de uma passagem com a obra toda (o resíduo) ou por contradição.
- **Subjetividade acidental afetiva:** é quando o leitor transforma as diretrizes emocionais da obra, tendo sentimentos e sensações diferentes das esperadas. Por exemplo, quando o leitor não se identifica com o herói da história e torce contra ele.
- **Subjetividade acidental intelectual:** este processo de apropriação é o mais fundamental para este trabalho e também foi a principal base para toda a formulação da Teoria do Sujeito Leitor. A *subjetividade acidental intelectual* foi primeiramente descrita por Bellemin-Nöel (2001) em seu livro *Plaisirs de vampire* e chamada de *interleitura*. Para o autor, a interleitura é um processo semelhante ao de *intertextualidade*. No entanto, enquanto a intertextualidade é construída pelo autor na forma como articula seu texto com outros, a interleitura é construída pelo leitor. O leitor é o ponto de saturação de uma rede de textos. Dessa forma, é possível construir relações entre o texto X que está sendo lido com o texto Y já lido, mesmo que o texto X não tenha relação intertextual com Y. Portanto, a interleitura é o processo de compor uma relação entre os textos que o leitor possui em seu repertório com um texto novo. Albanese (2016)

considera que também é um movimento de *leitura subjetiva accidental intelectual* quando o leitor não consegue criar essa rede de textos, ou seja, quando não consegue significar um trecho da obra para si e, dessa maneira, exclui esse trecho ou a obra como um todo. Portanto, estou considerando que a *subjetivação accidental intelectual* tem duas faces: a de criação de redes pelo leitor entre textos, a interleitura; e a exclusão de um trecho ou de toda uma obra devido ao fato de o leitor não conseguir construir essas redes.

O processo de interleitura pode ser relido como o processo de des/recolecionamento descrito pelo antropólogo García-Canclini (1989). Considero importante a aproximação dessa teoria com a teoria do Sujeito Leitor para explicar os novos sentidos que ganha o texto literário na escola quando inserido em um projeto de narrativa transmídia.

Para García-Canclini (1989), quando se formaram os Estados-Nação e junto deles a elite que os governava, foi preciso que a classe dominante se diferenciasse das outras classes a partir dos bens culturais com que se relacionava. Portanto, ouvir determinado tipo de música ou ler certo romance caracterizava uma pessoa em relação à classe social que ocupava. Através dessa lógica, para o autor, formaram-se três grandes coleções: a cultura erudita, formada pelos grandes cânones escolhidos pela crítica especializada como ideais estéticos; a cultura popular, que seriam os bens simbólicos locais produzidos por um grupo étnico; e a cultura de massa, os bens produzidos para grandes públicos pela indústria cultural.

Apesar disso, com as transformações sociais que começaram a ocorrer no início do século XX, e com inúmeros processos migratórios entre países e do campo para a cidade (especialmente nos países da América Latina), García-Canclini (1989) afirma que os espaços urbanos se tornaram palcos de choques culturais que iniciaram uma crise na estabilidade das coleções. Destarte, iniciam os processos de descolecionamento nos quais as organizações dos bens simbólicos através de coleções

que separavam a cultura erudita da cultura popular e a cultura de massa das duas anteriores começam a ruir. Começaram, então, a se evidenciar as hibridizações entre o que era erudito e o destinado às massas, por exemplo.

Além dos choques culturais dentro do espaço urbano, García-Canclini (1989) destaca que as novas tecnologias de armazenamento e de reprodução, como a fita cassete e a fotocopiadora nos anos 80 e como o pen drive nos dias de hoje, permitiram/permitem que cada pessoa agrupe a sua própria coleção de bens culturais, chamadas de individuais. Hoje, uma pessoa pode ter, no mesmo dispositivo de armazenamento, a Suíte Bergamasque de Debussy, os novos hits da cantora Adele e os sucessos dos funkeiros cariocas. Portanto, essas tecnologias proporcionaram um aceleração do processo de descolecionamento do que era antes dividido entre massa, erudito e popular. Ou seja, os itens culturais deixam de ser os modos de distinção de grandes grupos sociais e passam a ser o que forma a experiência leitora de cada pessoa. Nesse sentido, quando Rouxel (2013) afirma que cada leitor desenvolve sua própria cultura literária, formada por obras que ele conseguiu significar para sua própria vida, podemos entender esse processo como a construção de uma coleção individual.

A noção de descolecionamento é fundamental para que García-Canclini entenda o papel que os monumentos urbanos ganham nas cidades quando elas passam a ser o palco dos choques culturais já mencionados. Para o autor, os monumentos foram construídos ao longo da história para que, junto da escola e dos museus, legitimassem uma cultura culta tradicional. Os lugares de destaque que ocupavam nas cidades e suas dimensões eram propositalmente pensados para fazer com que as pessoas enaltescessem sua grandeza e sua beleza. Trazendo representações dos heróis e dos grandes momentos de glória da nação, os monumentos serviam para lembrar a população do poderoso Estado do qual faziam parte. Ao enaltecer o monumento, também se enaltecia o próprio país.

Com o passar dos anos, alguns monumentos permaneceram nas ruas e outros foram para os museus. Estes não sofreram com os efeitos das quebras das coleções. Para García-Canclini (1989), as vitrines que os guardam congelam os seus significados e os prendem no período histórico em que foram produzidos, fazendo com que eles não sejam ressignificados. Sendo assim, passam a ser somente coisas a serem vistas, mas que não podem ser agrupadas para a coleção individual de cada pessoa.

Em compensação, os monumentos nas ruas, mesmo ainda sendo monumentos, ficaram abertos às dinâmicas das ruas, fazendo com que a memória que eles representam interagisse com as mudanças. Para García-Canclini (1989),

Sem vitrines nem guardiães que os protejam, os monumentos urbanos estão felizmente expostos a que um grafite ou os escultores resistam a abandonar as fórmulas do realismo clássico ao representar ao passado, a fazer heróis de manga curta, os monumentos se atualizavam por meio de irreverências dos cidadãos (GARCÍA-CANCLINI, 1989, p. 301)

Os monumentos urbanos desprotegidos pelas vitrines que congelam sua história são apropriados pelas pessoas de outras formas, dando outros sentidos a sua existência. O monumento deixa de ser um representante de uma época passada e pode se tornar um representante do atual cenário histórico. Dessa forma, ele nunca perde sua importância, pois está constantemente sendo descolecionado e recolecionado como parte da coleção das pessoas.

Acredito que essa definição que García-Canclini faz dos monumentos e, posteriormente, sua diferenciação entre os monumentos dos museus e os das ruas seja uma metáfora interessante para o texto literário na aula de Literatura tradicional e para como ele se transforma dentro uma perspectiva que permita os processos de subjetivação.

O papel que García-Canclini (1989) atribui para os monumentos muito me lembra a definição de Literatura como textos autônomos com a finalidade puramente

estética criticada por Rouxel (2012). Nessa perspectiva, os textos dessa cultura literária seriam patrimônios do bem escrever que foram legitimados como clássicos por representantes de uma elite política, portanto seriam elementos da coleção erudita. Sob essa lógica, poder-se-ia dizer que o texto literário seria um monumento a ser apreciado pelas pessoas por sua grandeza estética. Não é permitida, então, a interleitura, pois o leitor não deve relacionar o texto com suas outras experiências de leitura e construir outro texto, mas se submeter passivamente à autoridade da coleção (PETIT, 2009).

Da mesma forma que os monumentos dos museus ficaram congelados em seu tempo, assim fica o texto literário dentro do ensino tradicional de Literatura, já que, como aponta Rouxel (2012), a leitura literária se torna árida, pois impede o aluno de se apropriar do texto através de seu imaginário. O texto, protegido pelas vitrines de seus próprios direitos e dos direitos do autor, torna-se prisioneiro de um grupo de interpretações possíveis de seus sentidos no período histórico e social em que foi escrito. Portanto, o leitor deve aprender os aspectos formais do texto e suas informações historiográficas para entender como as interpretações legitimadas foram construídas (LANGLADE, 2013). Todos os indícios de uma apropriação do texto literário pelo aluno devem ser abandonados, pois caracterizam um uso individual do texto que não tem validade social (ROUXEL, 2013). Sendo assim, o leitor não pode combinar os textos com sua própria vida, ressignificá-lo ou colecioná-lo.

Por outro lado, quando os processos de subjetivação do texto literário são permitidos em sala de aula, o aluno/leitor pode ler um romance canônico e criar relações entre ele e os textos que já possui em sua coleção individual, ou seja, o aluno/leitor pode criar interleituras que irão ressignificar essa nova leitura e torná-la parte de sua coleção. Portanto, considero a interleitura como um processo de recolecionamento do texto literário, no qual ele deixa de ser parte da coleção escolar para ser recolecionado na coleção individual do aluno. Dessa forma, afirmo que o texto literário se torna um monumento das ruas, pois se transforma a partir das dinâmicas sociais.

As questões teóricas aqui levantadas não só embasaram minhas análises, como também me ofereceram dispositivos analíticos. Sobre esse e outros aspectos metodológicos discorro na próxima sessão.

### 3. Do projeto de ensino ao problema de pesquisa: aspectos metodológicos

Como já mencionado na introdução deste artigo, o trabalho aqui analisado se origina de um projeto de ensino chamado “Cinema Literário”, desenvolvido por mim com meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II<sup>5</sup>. O objetivo do projeto era a produção de um curta-metragem baseado na leitura do livro “Senhora” de José de Alencar.

O projeto foi constituído por quatro partes. As duas primeiras foram realizadas concomitantemente: os alunos liam o romance em casa, enquanto em sala de aula, eu ministrava oficinas sobre a linguagem cinematográfica<sup>6</sup>. Depois, tivemos a etapa de escrita do roteiro, realizada em sala. Por fim, os alunos gravaram e editaram o curta.

É importante ressaltar que esse projeto foi desenvolvido em uma escola da rede particular de ensino em uma cidade do interior de São Paulo, durante uma das duas aulas semanais de Literatura que eu tinha com a turma do 9º ano. A turma era formada por 16 alunos, entre 13 e 15 anos, pertencentes à elite econômica da cidade. A duração do projeto foi de maio a outubro, sendo que, nos últimos três meses, as atividades foram desenvolvidas pelos alunos fora do horário escolar para a gravação e a edição. Nesse período, em aula, só eram tiradas dúvidas em relação aos problemas que eles encontravam durante o processo de produção do curta.

---

<sup>5</sup>Por trabalhar com seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Número do CAAE: 34333614.3.0000.5404.

<sup>6</sup> Foram, ao todo, quatro 4 oficinas: “Escrita de Roteiro”; “Aspectos não específicos da Linguagem cinematográfica”; “Aspectos Não-específicos da Linguagem Cinematográfica”; “Aspectos Específicos da Linguagem Cinematográfica”; “O papel da Trilha-sonora.” Para saber mais sobre isso, ver Albanese (2017).

A partir da descrição exposta, o trabalho aqui apresentado se enquadra como uma pesquisa-ação. Lankshear e Knobel (2008) a caracterizam como o tipo de investigação em que o papel do professor se funde com o papel do pesquisador. Portanto, permite ao pesquisador refletir sobre os resultados de um trabalho por ele desenvolvido como professor.

Os registros coletados em campo foram: o roteiro escrito pelos alunos, o curta produzido; um diário de campo escrito por mim após cada uma das aulas em que o projeto foi desenvolvido, com base em anotações em sala; e videogravações das aulas. Para a geração dos dados a partir dos registros, contrastei o romance de José de Alencar com o curta produzido pelos alunos, procurando diferenças de conteúdo entre as duas obras, pois entendo que essas modificações indicam as apropriações do texto literário pelos alunos. Foram encontradas três alterações de conteúdo: a personagem Dona Firmina se tornou o mordomo Firmino, a personagem Tio Lemos se tornou o advogado Dr. Lemos, e o motivo para Fernando precisar de dinheiro deixou de ser o reestabelecimento dos dotes das irmãs para uma dívida com a máfia.

A partir do roteiro e do meu diário de campo, olhei para o processo de construção dessas diferenças, produzindo o que chamo de narrativa de uma trajetória de leitura: narrei o ponto do romance que foi transformado, então o que os alunos discutiram sobre ele para a transformação em roteiro e, finalmente, como esse roteiro se concretiza em tela. Escrevi uma narrativa para cada uma dessas transformações. Para este trabalho, trago somente uma delas, a saber, a mudança do motivo de Fernando precisar tão desesperadamente de dinheiro<sup>7</sup>.

O processo de leitura dos alunos é analisado através dos mecanismos de subjetivação de Jouve (2013): *leitura subjetiva acidental afetiva*, *leitura subjetiva acidental intelectual*, *leitura subjetiva necessária afetiva*, *leitura subjetiva necessária intelectual*.

---

<sup>7</sup> As três narrativas apresentam um processo semelhante quanto ao efeito das narrativas transmídia na leitura do texto literário. Portanto, as discussões que faço sobre essa transformação também são válidas para as outras duas. O motivo de não apresentá-las aqui é a limitação de espaço.

Também me utilizo do conceito de coleções para buscar identificar os bens culturais que fazem parte da coleção dos alunos e que é posto em diálogo com a obra de Alencar. Por possuir esse viés de compreender os significados que os alunos produzem ao longo da aprendizagem, considero que esta pesquisa é interpretativista de cunho etnográfico (MOITA-LOPES, 1994).

Explicado o método utilizado para este trabalho, apresento as análises.

#### **4. As máfias do cinema des/recolecionam a obra de José de Alencar**

Apresento aqui a análise de uma das narrativas de trajetória de leitura. Começo a narrativa fazendo uma pequena referência ao trecho da história que foi mudado para contextualizá-lo dentro da obra. Por questões de espaço, não trago os trechos do meu diário, mas apresento as reflexões que estão presentes nele.

No romance, a personagem central, Aurélia Camargo, formula um plano de vingança para que seu antigo amor, Fernando Seixas, se case com ela. Seixas a havia deixado anteriormente, quando ela ainda era pobre, pois se casar com uma moça humilde não traria a ele nenhum tipo de vantagem para a vida na corte de que tanto gostava. Por essa razão, Fernando foi paulatinamente se afastando de Aurélia e firmou compromisso de noivado com Adelaide Amaral, por quem receberia o dote de 30 contos de réis. Por sua vez, Adelaide era enamorada por Torquato Ribeiro, mas como o moço não era rico, o pai de Adelaide não permitia a união dos dois.

Após receber uma grande fortuna de um avó que não conhecia, Aurélia tem condições financeiras para castigar seu antigo amor. Para conseguir o que queria, ela sabia que precisaria primeiramente libertar Fernando de seu compromisso com Adelaide. Para isso, pediu ao seu tio Lemos que desse a Torquato Ribeiro a quantia de 50 contos de réis, que seria suficiente para provar ao pai de Adelaide que ele era capaz de dar uma boa vida a sua filha. Feito isso, Adelaide teria permissão para casar com quem gostava e, o mais importante, deixaria Fernando livre novamente. Então Aurélia envia Lemos para que ele ofereça 100 contos de réis a Fernando. Como este havia

gastado o dinheiro dos dotes de suas irmãs com suas despesas na corte, ele precisava muito do dinheiro para não condenar suas irmãs à solteirice. Por essa razão, aceita a oferta de Lemos de se casar por tanto dinheiro com uma desconhecida.

Toda essa artimanha pensada por Aurélia para conseguir que Fernando caísse em sua armadilha é uma parte importante do romance. Entender que Torquato era pobre e, por isso, o pai rico de Adelaide não a deixava se casar com o rapaz foi algo bem compreendido pelos alunos. Até hoje, filmes e novelas retratam casais que querem ficar juntos, mas possuem dificuldades em vencer barreiras econômicas. No entanto, eles não entendiam a questão do dote, por um simples motivo: eles não sabiam o que era isso. Logo, os alunos não conseguiam relembrar o texto para eles, por não conseguirem significar um trecho da história.

No diário de campo, registrei que a aluna Roberta<sup>8</sup> me perguntou sobre o que era um dote. Quando perguntei à turma se alguém sabia o que essa palavra significava, ninguém se manifestou. Sem entender o significado da palavra dote, os alunos estavam perdidos na tentativa de roteirizar e não conseguiam avaliar se aquilo era pertinente para estar presente no roteiro ou não. Não considero que nesse momento houve algum tipo de subjetivação da obra, pois como aponta Langlade (2013), a *leitura subjetiva* é o momento em que o leitor entrelaça os elos de sua vida com os elos construídos pelo autor do texto, o que não aconteceu aqui. Expliquei, então, o que eram os dotes. Faria sentido essa parte da história nos dias de hoje? Os dotes ainda existem? Como adaptar esse momento da história? Essas foram perguntas que fiz para os alunos para ajudá-los a iniciarem o processo de subjetivação. A partir delas, começou uma longa discussão sobre o que aquilo representava para o texto deles, portanto, nesse momento ocorria uma *leitura subjetiva necessária intelectual*, pois os alunos faziam uma avaliação sobre os conteúdos da obra.

---

<sup>8</sup> Por questões éticas, todos os nomes foram alterados para a proteção dos participantes.

Todos concordaram que não faria mais sentido, em uma história nos dias atuais, que os dotes fizessem parte da trama. Então, a classe concordou que teriam que ser excluídos da história. Considero que os alunos não conseguiram construir uma rede de significados entre os textos de seus repertórios com o texto de Alencar, ou seja, eles não fizeram uma interleitura. Por não conseguirem criar a rede, eles excluíram esse trecho da história, portanto há uma operação de *subjetivação accidental intelectual*. Se não há interleitura, não há possibilidade de esse trecho ser colecionado pelos alunos. Se não é recolecionável, os alunos, tendo liberdade para usar o texto, simplesmente ignoram essa passagem da obra.

Ao excluir um pedaço da história, imediatamente, o leitor precisa preencher o espaço vazio que ele próprio criou. Para isso, ele recorre às suas memórias, a fim de criar redes entre o texto que lê e outros textos de suas experiências de leitura para capturar, entre os conteúdos já colecionados, recursos que preencham esse espaço. Sendo assim, ao excluir, o leitor se vê obrigado a fazer uma interleitura, ou seja, a ler subjetivamente o texto de modo *accidental intelectual*. E é justamente isso que os alunos começam a fazer: trazer várias referências de suas coleções para buscar o recurso que melhor se articule com a obra.

Bernardo trouxe para o centro da discussão que o grande problema de Fernando deveria ser as suas dívidas. Para elas serem um problema real para a personagem, Leandro sugeriu que ele estivesse devendo para pessoas perigosas e não para o banco, por exemplo. Ricardo foi além e imaginou essas pessoas como traficantes. Para mim, Ricardo trouxe essa possibilidade com base em muitas notícias e reportagens que circulam em relação ao tráfico de drogas, nas quais os traficantes tiram a vida dos usuários devedores. Nos itens da coleção de Ricardo, possivelmente existem muitas dessas referências vindas da esfera jornalística.

Alex já tornou a questão mais amena e colocou em pauta a figura dos agiotas. A partir dessa ideia, Leandro citou os diversos filmes com uma máfia perigosa e

ameaçadora. Por conta disso, sugeri que Fernando tivesse sendo ameaçado por uma máfia por estar devendo dinheiro. O recurso da dívida com a máfia foi bem aceito pelos alunos. Surge aqui, outro item da coleção dos alunos: os filmes de mafiosos. Esse item, diferente da ideia da dívida por drogas, foi bem aceito.

Ricardo sugeriu que inserissem uma nova personagem: um macaco mascote da máfia. Pois, segundo ele, todo filme de mafiosos possuiria um mascote primata. A ideia foi fortemente descartada pelos outros alunos, mas Ricardo insistiu até o começo das gravações que a história teria ficado melhor. Confesso que quando o aluno propôs a personagem do macaco, achei que ele fazia referência a um item da minha coleção: o macaquinho Abu, personagem do filme *Aladdin*, que comete pequenos delitos no início do filme com seu dono. No entanto, a referência vem de outro item que compunha a coleção dos alunos: o filme, então recém-lançado, *Se beber, não case – Parte II*, no qual há a presença de um macaco que trabalha para o tráfico de drogas.

Essa troca do problema dos dotes pela dívida com mafiosos exigiu que os alunos revissem toda a história com esse novo foco, inclusive, obrigou que eles reescrevessem as cenas que já estavam prontas.

O grupo continuou na escrita do roteiro. Curiosamente, eles não dedicaram muitas cenas, nem se alongaram muito na construção da problemática da dívida com os mafiosos. Logo após a cena em que o Doutor Lemos faz a proposta para Fernando, estão presentes no roteiro essas outras duas:

Quadro 1 – Trecho do Roteiro<sup>9</sup>.

Cena 11 (Fernando esta indo a casa do seu irmão, quando mafiosos o encontram no caminho, param ele para cobrar a dívida) Mafioso: cadê o nosso dinheiro?
--

<sup>9</sup> Os trechos do roteiro são apresentados da mesma forma como os alunos o fizeram, não foram feitas correções.

**Cena 12**

Fernando chega na casa de seu irmão muito machucado.

Marcos: Oque aconteceu?

Fernando: A dívida

Marcos: Como você vai arrumar esse dinheiro, Fernando?

Fernando: Recebi uma proposta de casamento, se eu me casar, ela paga a minha dívida.

Marcos: Então aceite a proposta, porque os caras são perigosos, e podem te matar.

Fernando: Mas e a Adelaide?

Marcos: Ela vai entender.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na cena 11, existe a primeira e única aparição dos mafiosos. Composta por uma única fala, um dos membros da máfia pergunta a Fernando sobre o dinheiro. A cena termina, mas descobre-se, a partir da descrição da cena 12, que Seixas foi agredido pelos cobradores. Na continuação, Fernando conta ao seu irmão<sup>10</sup>sobre a proposta de casamento recebida, que o aconselha a aceitá-la para se livrar da dívida e dos mafiosos.

Só fui entender o porquê de a cena que eles tinham discutido tanto sobre como fazer estar tão mal desenvolvida no roteiro no momento da gravação ao poder acompanhar a gravação da cena 11 de perto. Eles não colocaram no papel, mas já tinham pensado detalhadamente na cena da luta. Em um curto espaço de tempo que fui buscar o meu carro no estacionamento para que eles usassem na cena, eles lembraram o que queriam e começaram a ensaiar. Como mostro no relato do diário, grande parte dos modos de construção que eles haviam pensado para essa cena eram técnicas de filmagem que não havia ensinado para eles e nem havíamos discutido em sala. Eram técnicas que eles conheciam por serem leitores de cinema. Ou seja, ao trazer os mafiosos para dentro do roteiro, eles também trouxeram movimentos de câmera típicos de filmes em que essas personagens aparecem. Portanto, o recurso se deu não só no movimento de adaptação do romance em roteiro, mas na transformação do roteiro em filme. Isso significa que a presença de filmes na coleção desses alunos é tão forte, que mesmo sem saber os nomes

---

<sup>10</sup>No romance, Fernando tem duas irmãs. A personagem Marcos foi criada pelos alunos para que Fernando tivesse um confidente. Mesmo tendo sido obra dos alunos, não analisarei essa personagem, pois ela não influencia em nenhum tipo de transformação da trama.

das técnicas de filmagem, eles conhecem sobre como produzir determinados efeitos com a linguagem cinematográfica. Abaixo trago a descrição e os *frames* dessa cena:

Quadro 2 – Descrição e Diálogo da Cena.

**Frame 1:** Fernando sai do seu carro.

**Frame 2:** Ele vai andando calmamente pela rua.

**Frame 3:** Ele olha para o lado e há dois homens encostados em um carro. Começa uma música de tensão.

**Frame 4:** Fernando continua andando e os dois homens o seguem.

**Frame 5:** Fernando começa a andar mais rápido, mas é atacado pelos perseguidores.

**Frame 6:** Um dos mafiosos o segurou pelos braços, o outro vai a sua frente.

Mafioso: Cadê o dinheiro, porra?

Fernando: Eu não tô com ele.

Mafioso: Cala a boca.

**Frame 7:** O mafioso dá dois socos em Fernando

**Frame 8:** Depois, ele é chutado nas costelas. Fernando grita.

**Frame 9:** Ele é deitado no chão e recebe mais um chute.

**Frame 10:** Fernando grita.

Mafioso: Você tem uma semana.

Os mafiosos vão embora e o deixam no chão.

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 2 – Fernando apanha dos Mafiosos.



Fonte: elaborada pelo autor.

No romance de Alencar, a grande problemática que fez Fernando cair na armadilha de Aurélia foi a questão dos dotes. No curta, ele precisava aceitar essa proposta para salvar sua própria vida das mãos de violentos mafiosos. Assim sendo, os alunos transformaram uma passagem da obra, que eles consideraram várias vezes muito monótona, em uma cena de ação e tensão à moda hollywoodiana. Portanto, nesse replecionar, não só transformaram os acontecimentos da obra, mas também as emoções que a passagem do livro oferecia. Logo as diretrizes emocionais que o romance oferece em torno do aceite de Fernando à proposta de casamento de Aurélia são completamente diferentes das que o texto dos alunos oferece. Apoiado em Jouve (2013), considero que ocorreu, nesse caso, uma *leitura subjetiva acidental afetiva*.

Além da escolha do figurino escuro e do cenário abandonado para construir a cena, eles adicionaram também uma música de tensão para a trilha sonora. A música começa no mesmo momento em que Fernando percebe a presença dos mafiosos, indicando que são eles o perigo. Essa também é uma estratégia de edição da imagem em movimento com o som, que eu não havia ensinado aos alunos, mas foi usada por eles a partir dos inúmeros filmes de suas coleções. Somando todos esses elementos à forma como a câmera gravou a agressão, os alunos conseguiram produzir uma cena que convence não só Fernando, mas principalmente aos espectadores do curta que a personagem realmente precisava aceitar a proposta de se casar com uma pessoa desconhecida por dinheiro.

Recapitulo esse trajeto de leitura: começa com uma dificuldade em replecionar um trecho, a questão do dote como motivo para Fernando se casar com Aurélia, que exigiu dos alunos uma *leitura necessária intelectual* para avaliá-lo. Passado esse momento de análise, os alunos leram subjetivamente o texto de modo *acidental intelectual* ao excluírem a questão do dote da trama do curta, pois eles não conseguiam criar uma rede entre esse item da coleção escolar com suas próprias coleções. Com esse vazio criado por eles mesmos na história, utilizaram-se do mesmo processo de

subjetivação para buscar um recurso que se encaixasse com a leitura que vinham fazendo do romance. O item de suas coleções que projetou redes de sentido mais fortes foi a fórmula hollywoodiana da máfia. A partir dessa interleitura, os mafiosos invadiram o romance de Alencar não só rearticulando os conteúdos da trama, como também impactando a maneira de construir filmicamente algumas cenas e, dessa maneira, mudando as diretrizes emocionais do texto do autor, operando aqui a *leitura accidental afetiva*.

Noto, então, que esse trajeto de leitura é extremamente afetado por um item da coleção dos alunos: os filmes americanos com personagens mafiosas. O impacto não é só a nível do conteúdo, mas também nas escolhas de construção cinematográfica. Desse modo, os alunos constroem uma relação inesperada, mas não por isso indevida, como nos diria Langlade (2013), entre um romance romântico brasileiro de 1874 e filmes americanos que começaram a ser produzidos, pelo menos, depois de cinquenta anos do lançamento do romance. Os alunos, diria Rouxel (2013), usam do texto.

Mas como produzir essa narrativa transmídia propiciou tal situação? Respondo a isso nas considerações finais.

## 5. Por um texto literário transmidiado das ruas: considerações finais

Na introdução deste trabalho, apresentei os postulados de Rannou (2014). A autora afirmava que a inserção de outras formas de linguagem, em projetos que considero de construção de narrativas transmídia, proporcionava uma experiência de leitura subjetiva. Ao desenvolver o projeto “Cinema Literário” com meus alunos, pude chegar às mesmas conclusões que a autora. Para este artigo, tinha como objetivo investigar de que forma a inserção das narrativas transmídia proporciona essas experiências de leitura subjetiva.

Nesse processo investigativo, refleti sobre a trajetória de leitura dos alunos com base na correspondência de duas teorias: a da Leitura Subjetiva (ROUXEL, 2012; LANGLADE, 2013) e a das Coleções (GARCÍA-CANCLINI, 1989). Através desse

diálogo, pude entender que o processo de *leitura subjetiva acidental intelectual*, ou interleitura, no qual o leitor cria redes de significação entre o texto literário que está lendo com os outros textos de seu repertório de leitura (podendo ser esse literário, televisivo, cinematográfico etc.), é um processo de recolecionamento quando se trata de ler Literatura na escola. O texto literário da coleção canônica é descolecionado e recolecionado pelos alunos através da associação que eles fazem com os textos de suas coleções individuais. Essa é uma nova visão teórica que elaboro para o que Rannou (2014) considerou como uma subjetivação. Além dessa nova visão, apresento alguns outros avanços que minhas análises me permitem fazer em relação a como esse processo ocorre.

Em um primeiro momento, o projeto de transformar uma obra literária em um texto de outra forma de linguagem faz com que os alunos tenham que fazer análises e escolhas em relação à obra que está sendo adaptada, ou seja, promove uma leitura *necessária intelectual*. No caso aqui exposto, a dificuldade em achar um novo motivo para Fernando aceitar a proposta de casamento.

Já em um segundo momento, essas análises e escolhas, chamadas por Dena (2009) de *semióticas do adaptador*, vão ocasionar mudanças com base nos repertórios de leitura que os alunos possuem. Portanto, a construção do universo transmidiático convida o aluno a se utilizarem dos itens de sua coleção para resolver os problemas encontrados. Ao fazer isso, ocorre a interleitura, portanto o processo de recolecionamento da obra literária, isto é, o aluno está significando o texto dentro da sua própria coleção. Nas análises, isso é claro em como a fórmula hollywoodiana da máfia não só é usada apenas para adicionar os mafiosos à obra, mas também para a forma como a cena é construída, alterando as emoções do enredo original. Uma história romântica do século XIX ganha contornos de um *thriller* americano, o que na minha leitura, baseada no que afirma Langlade (2013), significa um processo de autoria dos alunos que demonstra a apropriação da obra por eles. O texto deixa de ser de Alencar e passa a ser deles.

Através dessas considerações, acredito que quando o texto literário é transmidiado dentro da sala de aula, as vitrines, que o protegia e o congelava com um conjunto de interpretações de seus significados históricos e o transformava em um monumento dos museus somente para ser visto, são rompidas. As obras literárias se tornam monumentos das ruas, abertas para as dinâmicas da contemporaneidade e ressignificadas a partir das coleções com as quais interagem. Na escola, hoje, nossos alunos trazem coleções repletas de filmes e programas televisivos. Nas aulas de Literatura do futuro, essas coleções deverão ser mais digitais. Mas o que importa, ao fim, é que a escola permita que a Literatura seja sempre significativa para o aluno, seja sempre possível de ser recolecionada. Por isso, concluo este artigo defendendo que os textos literários sejam monumentos das ruas.

### Referências Bibliográficas

ALBANESE, B. C. **Trajetórias transmídias de leitura literária na escola**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

\_\_\_\_\_.O cinema na escola: um multiletramento em sala e em cena no Ensino Fundamental II. (IN) PINHEITO, P. (org.) **Multiletramento em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez.2010

DENA, C. **Transmedia practice: theorizing the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments**. University of Sydney, Austrália, 2009.

DOMINGOS, A. C. M. Narrativa transmídia: travessia entre Comunicação e Letras. **Aletria**, v.23, n. 3, Set/dez, 2013.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo, SP: Editora Aleph, 2009.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NEVES, C. A. B. **A literatura no Ensino Médio: gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França**. 2014. 884 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, 66:1, 1996.

NOFFKE, S.; SOMEKH, B. Action Research. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.). **Research Methods in Social Sciences**. Sage. 2005.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 32, 2009.

RANNOU, N. **Le sujetlecteur dans l'enseignement Du Français Langue Etrangère**. Comunicação oral proferida no III Ciclo de Diálogos em Linguística Aplicada. Campinas – SP, em 15 de abril de 2014.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação e Crítica**, n.9, nov.2012.

\_\_\_\_\_. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. (IN)

ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. (IN) SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (orgs.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2012.

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2018



## Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico

### The Common National Curricular Base and English language teaching: reflecting on citizenship, diversity and criticism in the light of Critical Literacy

*Fernanda Costa Ribas\**

**RESUMO:** Amparada nos pressupostos do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), analiso, neste artigo, os pressupostos pedagógicos que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Utilizo como recurso metodológico o software de análise lexical AntConc, o qual foi empregado em minha análise para buscar conceitos de indivíduo e sociedade atrelados aos processos de ensinar e aprender a língua inglesa no referido documento. Resultados dessa análise apontam para descompassos e limitações nas concepções que permeiam a BNCC, principalmente quanto ao que se entende por cidadania, criticidade e diversidade, que trazem implicações e desdobramentos para a formação dos aprendizes em língua inglesa. Defendo como o letramento crítico pode ser empregado de forma a ressignificar as concepções depreendidas na BNCC.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Cidadania. Criticidade. Letramento crítico. Ensino de língua inglesa.

**ABSTRACT:** Based on the assumptions of critical literacy (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), in this paper I analyze the pedagogical presuppositions that underpin the Common National Curricular Base (BNCC) concerning the teaching of English. As a methodological resource, I use the software of lexical analysis AntConc, which was used in my analysis to seek concepts of individual and society that are linked to the processes of teaching and learning the English language in the document. Results of this analysis point to imbalances and limitations in the concepts that permeates the BNCC, especially regarding what is meant by citizenship, criticism and diversity, which have implications and consequences for the education of students in English. I advocate how critical literacy can be used in a way that re-signifies conceptions perceived in BNCC.

**KEYWORDS:** BNCC. Citizenship. Criticism. Critical literacy. English language teaching.

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora associada do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [ribasileel@gmail.com](mailto:ribasileel@gmail.com)

## 1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7)<sup>1</sup>. Desde o ano de 2015, o documento está sendo definido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de delimitar os conteúdos que os alunos irão aprender nas escolas em cada etapa do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Até se chegar à versão final da BNCC publicada em 2017, o documento passou por revisões e teve duas versões anteriores publicadas e disponibilizadas para consulta, debate e negociação. A versão preliminar foi disponibilizada entre outubro de 2015 e março de 2016, e “recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2017, p. 5). A segunda versão foi publicada em maio de 2016 após, passar por revisões e “debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação” (p. 5). A última etapa de revisões ocorreu entre junho e agosto de 2016, e foi feita por professores, gestores e especialistas em educação em seminários estaduais. Após essa etapa, especialistas do Brasil e do exterior fizeram pareceres sobre o documento, que culminaram em sua publicação final em 2017.

A BNCC, já em sua versão preliminar, gerou uma série de discursos favoráveis e desfavoráveis dentre os especialistas em Educação e em Linguística Aplicada (LA). Um estudo<sup>2</sup> organizado entre os anos de 2013 e 2014 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Lemann

---

<sup>1</sup> A análise da BNCC que será apresentada neste artigo toma como referência a terceira versão do documento publicada no primeiro semestre de 2017. Essa versão difere em alguns pontos do documento aprovado em dezembro de 2017.

<sup>2</sup> O relatório com resultados do estudo está disponível em: [http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos\\_e\\_Dissensos\\_Relatorio\\_Pesquisa\\_Cenpec\\_Final.pdf](http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf).

apresenta posicionamentos de 102 profissionais (professores, gestores e representantes de ONGs) e especialistas na área de educação que foram entrevistados sobre a BNCC.

Alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes, e também ao fim da autonomia docente. A padronização de conteúdos a serem trabalhados pelos professores acabaria indicando aos alunos que há formas corretas e legítimas de pensar e de se expressar que compõem uma cultura elitista dominante, o que causaria efeito de exclusão e marginalização de alguns grupos. As diferenças existentes no país seriam, então, reforçadas e poderiam “favorecer a condução de políticas curriculares demasiadamente atreladas às avaliações externas com base em testes padronizados” (CENPEP, 2015, p. 21). Uma pedagogia emancipadora, por outro lado, considera que a escola deve produzir seu próprio currículo de forma que organize os conhecimentos e aprendizagens considerando o entorno social.

Dentre os argumentos favoráveis à BNCC<sup>3</sup> está, está a ideia de que um currículo padrão poderia resolver problemas de equidade no país. Parte-se do pressuposto de que desigualdades sociais estão associadas às desigualdades escolares. Assim, pessoas de classes menos favorecidas apresentam baixo desempenho escolar. Um currículo nacional estruturado em torno de temas universais garantiria, portanto, que os alunos aprenderiam os mesmos conteúdos, ou seja, que estes teriam garantidos os mesmos direitos à aprendizagem. Um currículo mínimo poderia também resolver problemas quanto à inadequada formação de professores. Ao serem orientados por uma base comum, os futuros professores poderiam ser mais bem preparados para a prática de ensino e para os conteúdos escolares que estariam previamente definidos.

---

<sup>3</sup> Entre esses dois pólos de opiniões, foram também apontados no relatório argumentos como: “sou favorável à BNCC desde que as diversidades culturais sejam respeitadas”; “sou favorável desde que seja um núcleo mínimo”; ou “sou contra, mas se a BNCC for implementada, deveria ser composta por um núcleo mínimo de conteúdos, aos quais deveriam ser acrescentados outros que respeitassem a diversidade existente no país”.

Na área de línguas, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) criou um grupo em uma rede social para ampla discussão da versão preliminar da BNCC entre os associados, para posterior encaminhamento de contribuições ao MEC. O documento apresentava argumentos contra a implementação de uma base nacional, tendo em vista a heterogeneidade dos contextos de ensino e aprendizagem no Brasil e a autonomia das escolas e dos professores na elaboração de currículos que devem ser responsivos às realidades locais. Também foram apresentados argumentos a favor da adoção de uma proposta de currículo que pudesse ser norteadora das práticas escolares (e não impositiva). No entanto, mesmo os associados favoráveis à adoção de uma base comum não deixaram de apontar algumas falhas no documento. Dentre elas, ressalto a menção feita à noção de letramento, a qual privilegia o letramento mediado escrita, apoiando-se em uma divisão entre linguagem oral e escrita.

Como professora de língua inglesa e formadora de professores de uma universidade federal brasileira, diante desses argumentos favoráveis e contrários à BNCC que começaram a circular no país, senti-me impelida a conhecer e analisar o documento proposto pelo governo, que irá reger o ensino de língua inglesa no país. Como defende Rajagopalan (2014), os professores precisam conhecer a política linguística de seu país para que possam formular sua própria opinião sobre ela e sobre como esta influenciará o planejamento e realização de suas aulas.

A análise da BNCC que exponho neste artigo fundamentar-se-á nos estudos sobre letramento crítico (MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015). Também me apoio em trabalhos de pesquisadores da área de Educação (WESTHEIMER; KAHNE, 2004; HACKMAN, 2005; BIESTA, 2009; HYTTEN; BETTEZ, 2011) e da Linguística Aplicada (KUMARAVADIVELU, 2006, 2008, 2012; CANAGARAJAH, 2013; RAJAGOPALAN, 2014), que trazem valiosas contribuições para se pensar o ensino de forma geral e o de uma língua. A análise foi conduzida com o auxílio do software livre de análise lexical

AntConc e revelou descompasso e limitações acerca de concepções que embasam o texto da BNCC. Início o artigo discutindo alguns conceitos do letramento crítico, como agência (ou cidadania engajada) e criticidade, os quais serão posteriormente retomados na análise. Em seguida, descrevo a metodologia empregada na análise do texto da BNCC. De forma a contextualizar as considerações que farei na análise, descrevo as diretrizes para o componente curricular de língua inglesa, depreendidas do documento da BNCC. Com base na minha análise, teço considerações acerca das implicações e dos desdobramentos da proposta do MEC na formação dos alunos em língua inglesa. Concluo o texto discutindo como uma abordagem com base na perspectiva do letramento crítico pode contribuir para olhares outros acerca das concepções difundidas na BNCC, com enfoque para as noções de competência, cidadania e criticidade.

## 2. Pressupostos teóricos

A discussão que será conduzida neste artigo basear-se-á em pressupostos do letramento crítico (COMBER, 2001; GREGORY; CAHILL, 2009; SANTOS; IFA, 2003; MONTE MÓR, 2013, 2014, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; ROCHA, 2014; ROCHA; MACIEL, 2015), mais especificamente nos conceitos de cidadania e criticidade, uma vez que eles permeiam o texto da BNCC e caracterizam as bases pedagógicas para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

Mais do que uma técnica, o letramento crítico se coloca como uma orientação, uma filosofia, baseada na premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2015, p. 42) e através dela é possível desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo (SANTOS; IFA, 2013). Trabalhar numa perspectiva de letramento crítico na sala de aula significa, portanto, segundo Gregory e Cahill (2009, p. 9), encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografias, músicas, conversas etc., “examinando o sentido dentro

do texto e entre textos, considerando o propósito do texto, questionando e desafiando as formas como os textos foram construídos”. Dessa forma, segundo os autores, os alunos “aprendem a se posicionar enquanto leitores, escritores, aprendizes quando começam a navegar seu papel dentro da sociedade mais ampla” (p. 8).

Posicionamento perante o mundo tem a ver com cidadania ativa ou agência que, segundo Monte Mór (2013), é uma das habilidades que corresponde às necessidades de vivência em sociedade e, portanto, deve ser promovida no currículo das escolas. No entanto, como aponta a autora, “as estruturas institucionais, arquiteturas e convenções deixam pouco espaço para a agência dos estudantes” (MONTE MÓR, 2013, p. 139). Apesar de todos os seres humanos terem organicamente a capacidade de serem agentes, ou seja, de tomarem iniciativas, para a autora,

Ainda é preciso muito para desenvolver nossas habilidades críticas e agência por meio da educação. Ou seja, os humanos apresentam as habilidades ou capacidades de criticar e de fazer uso de sua agência latente, mas por alguma razão isso nem sempre ocorre, transparece ou tem sido ativado ou se tornado suficientemente visível, tanto socialmente quanto culturalmente (MONTE MÓR, 2013, p. 127).

Agência, na perspectiva do letramento crítico<sup>4</sup>, é um termo que interage com outros, como crítica, decisões, iniciativa, cidadania ativa e produção de sentidos, que são atitudes requeridas hoje, como aponta Monte Mór (2013), para que o aprendiz atue em uma sociedade global e digital e também em sua comunidade, em seu entorno. O elo entre cidadania ativa e letramento crítico é defendido por Lankshear e Knobel (2011) pois, para os autores, ambos pressupõem textos e construções de sentido sobre eles. O letramento crítico envolve o uso de linguagem para atuar no mundo a partir da constante análise e uso de práticas textuais (COMBER, 2001). Trata-se de uma

---

<sup>4</sup> A agência é estudada de acordo com outras perspectivas também, como a Teoria da atividade sócio-histórico-cultural, como evidencia o estudo de Moreira (2015).

perspectiva mais ampla que encoraja e, portanto, abarca a capacidade de o indivíduo ser agente. A agência envolve o

Comprometimento ativo para entender e avaliar práticas e instituições sociais (por exemplo, Discursos), nas esferas pública e privada, em relação aos requisitos para a promoção do bem comum nos Novos Tempos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86).

O bem comum, para os autores, é aquilo que é bom para uma diversidade de cidadãos. Portanto, “a busca pelo bem comum é a busca do bem em comum” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86). Ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade.

Por essas definições, nota-se, assim, que a cidadania ativa tem a ver com ação, comprometimento, responsabilidade, engajamento, criatividade na produção de sentidos e crítica nas escolas e na sociedade (MONTE MÓR, 2013; MONTE MÓR; MORGAN, 2014). A habilidade crítica, para Monte Mór (2015, p. 45), se refere ao desenvolvimento de “percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas)”.

Para desenvolver essa habilidade de pensar e agir criticamente, Hackman (2005, p. 106) sugere que se considerem informações provenientes de fontes variadas, e não apenas de fontes dominantes, isto é, de grupos hegemônicos, tomando-as como igualmente válidas. Deve-se abrir a mente dos aprendizes para uma ampla gama de experiências para que se afastem de uma visão analítica restrita, centralizada. Trata-se de levá-los a sair da zona de conforto e ver o mundo com outros olhos, numa prática de reconstrução de significados e pontos de vista (MONTE MÓR, 2013), ou seja, de

produção de sentidos. É importante analisar as relações de poder e opressão e seus efeitos na sociedade, tendo em mente que o fato de um indivíduo nascer um cidadão não garante oportunidades igualitárias no Brasil (MONTE MÓR; MORGAN, 2014).

Analisar essas relações de poder desiguais requer, segundo Monte Mór e Morgan (2014), identificar e apoiar condições para que todas as vozes possam ser ouvidas e consideradas igualmente em qualquer processo deliberativo. A ideia é se debater alternativas ao pensamento dominante, à noção de verdade única, sem tratar essas outras visões de mundo como exóticas. Portanto, não se trata apenas de reconhecer e aceitar as diferenças, mas de dar voz ao “diferente”, aos conhecimentos, habilidades, capacidades e culturas de grupos minoritários que historicamente têm sido negados e marginalizados nas políticas educacionais.

É preciso ir além de visões restritas e conservadoras de educação para a cidadania, que apenas se preocupam em conscientizar os alunos acerca de seus direitos e deveres, e assumir um posicionamento orientado para a justiça, que Westheimer e Khane (2004) denominam de *justice oriented*. Esse posicionamento, que se alinha à perspectiva do letramento crítico, parte da premissa de que, para construir uma sociedade melhor, é preciso questionar, debater e transformar o que causa as injustiças. Além de considerar a participação e a responsabilidade dos cidadãos em atuar em seu entorno social (ou seja, tem-se uma preocupação com o coletivo, com a vida em comunidade), chama a atenção para uma visão crítica em relação às causas das desigualdade e problemas sociais. Não se restringe, portanto, a educar os aprendizes para desenvolverem apenas trabalhos voluntários e de caridade.

Cidadãos orientados por uma noção de justiça analisam as forças sociais, econômicas e políticas causadoras das diferenças sociais e tentam, por meio da ação, “desbancar sistemas de privilégio” (HYTTEN; BETTEZ, 2011, p. 20). Ou seja, como pontua também Hackman (2005, p. 104), não se trata de “meramente examinar a diferença ou a diversidade mas de prestar atenção cuidadosa aos sistemas de poder e privilégio que desencadeiam inequidades sociais” de forma a encorajar “os alunos a

analisar criticamente a opressão que ocorre em nível institucional, cultural e individual na busca de oportunidades para a ação social a serviço da mudança social”.

Quando falamos em mudança social, não estamos nos referindo a uma pretensão ou ingenuidade de se mudar o mundo. Não é isso que uma perspectiva crítica de ensino, orientada para a cidadania ativa, justiça ou agência intenciona. Mudar significa modificar sentidos únicos, verdades absolutas, uma vez que, como explica Monte Mór (2015, p. 43), “os sentidos são construídos socialmente” no processo de interação dialógica, considerando-se os contextos sociais, culturais e históricos que influenciarão a produção de enunciados. Sendo assim, os sentidos não estão presos em um texto ou na mente dos intérpretes, considerando que estes enunciam a partir de um contexto e que são atravessados por diversos discursos (por exemplo, de classe, de gênero, de raça, de religião, de profissão). Ao se modificar sentidos únicos, conseqüentemente o mundo pode se tornar diferente. Esse é um possível desdobramento de se trabalhar, segundo a filosofia do letramento crítico na educação. No entanto, a mudança advogada pelos defensores do letramento crítico não é tomada como uma meta; aparece como consequência ao se adotar certas posturas.

Logo, ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos, sem necessidade, no entanto, de se atingir consenso. Embates podem surgir quando diferentes visões de mundo são postas à mesa.

Criticidade não tem a ver com grau de escolaridade. Acreditar que, quanto mais alto o grau de educação de uma pessoa, mais crítica ela será é uma visão errônea (MONTE MÓR, 2015). Rocha (2014) resume bem o sentido de crítico para a perspectiva do letramento:

uma forma de pensar o mundo e a realidade que leve em conta o caráter relativo e situado da verdade e que assim demande um

exercício de mobilidade, ou seja, de contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos, valores etc. em um contínuo e dinâmico processo que vise à desestabilização e à desnaturalização de discursos e formas de pensar, agir, dizer e viver opressoras, colonizadoras, permitindo rupturas (ROCHA, 2014, p. 9/10).

A possibilidade de pensar a realidade, de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos, bem como de desestabilização de verdades, ocorre quando deixamos de considerar a existência de textos dados e neutros. Afirmamos, então, a diversidade e a pluralidade de formas de pensar, de se expressar e de agir como norteadoras de nossa abordagem de ensinar uma língua. Segundo Monte Mór (2014, p. 241), “a pluralidade, a diversidade, a convivência com a diferença” são características do mercado de trabalho atual para o qual temos que preparar os alunos. Devem ser, dessa forma, consideradas ao pensar o ensino da língua inglesa em contraposição a um modelo que, geralmente, vemos nas escolas e que concebe o ensino de uma língua como transmissão de regras e padrões, ensinados de forma linear. Como advogam Rocha e Maciel (2015):

A tradição bastante marcada pela gradação, simplificação, linearidade e objetividade carece ser problematizada em face das complexas relações vivenciadas de forma mais acentuada na contemporaneidade, em que imperam incertezas e incompletude (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 22).

Uma abordagem de ensinar que considera a criticidade, envolve desconstruir e reconstruir esse conhecimento de língua tradicional predominante nas escolas, atentando-se para as características e necessidades locais nos tempos atuais (portanto, sócio-historicamente situadas), em que o conhecimento é muito mais coletivo e em rede do que sequencial, o que requer constantes interações entre os aprendizes, uso competente e criativo da linguagem e negociações de saberes.

### 3. Metodologia

O *AntConc* é um programa gratuito de análise de *corpus*. O referido *software* foi empregado em minha análise para perceber a frequência de alguns termos presentes no documento da BNCC. Como meu interesse é a área de língua inglesa, selecionei os seguintes capítulos e seções da BNCC para analisar: a) Introdução, b) A etapa do ensino fundamental (capítulo 4), c) A área de linguagens (seção 4.1) e d) Língua inglesa (seção 4.1.4). No Quadro 1, reproduzo alguns substantivos e adjetivos mais frequentes nesses trechos analisados da BNCC. Frequência se refere a quantas vezes a palavra figurou no documento. Selecionei aqui apenas as palavras que, de alguma forma, se relacionam aos temas investigados neste artigo:

Quadro 1 – Exemplos de substantivos e adjetivos frequentes na BNCC.

FREQUÊNCIA	PALAVRA
62	práticas
49	escrita
46	diferentes
37	conhecimentos
33	construção
33	produção
31	competência(s)
26	linguagens
20	contexto
18	sociedade
17	sociais
15	direitos
15	diversidade
14	autonomia
11	crítica
7	equidade

Fonte: elaborado pela autora.

Além de analisar as palavras mais frequentes nessas seções da BNCC dedicadas às linguagens e à língua inglesa, o *software* foi útil para observar os usos de certos vocábulos com base na sua localização no texto do documento e sua associação com outros termos, o que é chamado de *Concordance*. Por exemplo, o substantivo

“linguagens” aparece associado com os adjetivos “diferentes” (citado três vezes no texto), “novas” (citado duas vezes no texto) e “múltiplas” (citado uma vez no texto). O substantivo aparece associado também a verbos como “reconhecer”, “compreender” e “interagir”. Essas associações entre substantivos, adjetivos e verbos relacionados aos temas de análise que nos interessam, nos permitiram chegar às considerações que fazemos em relação às concepções depreendidas da BNCC, que serão exploradas nas seções subsequentes. O fato de o substantivo linguagens figurar com tais adjetivos demonstra a referência que a BNCC faz ao caráter multimodal da linguagem ao longo do documento.

#### **4. BNCC: diretrizes para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**

A BNCC “indica conhecimentos e competências” esperados dos alunos ao longo de sua escolaridade, objetivando “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Ressalta que não é um currículo para as escolas, mas um documento de referência para a formulação desses currículos, uma vez que cada escola, respeitando a pluralidade e diversidade culturais, é que deverá determinar seus conteúdos, programas e metodologias de ensino. Nesse ponto do documento, percebemos uma contradição no texto em relação à caracterização da BNCC que apresentamos anteriormente (na seção de introdução de meu texto), em que se afirmava que este tem caráter normativo. Se se trata de uma norma, entende-se que esta deverá ser seguida por todas as escolas. Falar em “referência”, por outro lado, nos leva ao entendimento de que aquilo que é descrito na BNCC não precisa necessariamente e rigorosamente ser seguido pelas escolas. Esse tipo de contradição será explorada na seção 5 deste artigo.

Com a BNCC, tem-se a expectativa de assegurar conteúdos mínimos para o ensino básico, informando competências e diretrizes comuns a serem seguidas em

território nacional, numa tentativa de “superar a fragmentação das políticas educacionais” anteriores e de balizar a qualidade da educação para o “desenvolvimento pleno da cidadania” dos aprendizes (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja, acredita-se que a padronização, a homogeneização, garantirá equidade – que os aprendizes de todo o território nacional terão acesso à educação de qualidade. Como explicam Rizvi e Lingard (2010), essa é uma visão fraca de equidade que transparece em muitas políticas educacionais, a qual equipara equidade com “acesso formal a provisões sem nenhum exame das condições sociais e econômicas que permitem tal acesso” (p. 76). Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade, a meu ver, considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação; é preciso pensar como se pode garantir condições para que as pessoas tenham a capacidade de se beneficiar da educação oferecida “não só em termos de acesso, como também de resultados” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 76).

Para atingir seus objetivos, a BNCC estabelece orientações para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Essa última, que é a que me interessa, contempla quatro áreas do conhecimento: 1) Área de Linguagens, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2) Área de Matemática; 3) Área de Ciências da Natureza; e 4) Área de Ciências Humanas, incluindo Geografia e História. Para cada uma dessas áreas do conhecimento, o documento estabelece um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas, além de competências específicas para cada componente curricular (por exemplo, língua portuguesa, artes, geografia, ciências), as quais estão relacionadas a dez competências gerais da base curricular como um todo.

O foco no desenvolvimento de competências é justificado no documento com base em modelos que têm sido adotados em diferentes países e nas avaliações

internacionais. Segundo Rizvi e Lingard (2010), a competitividade global entre nações traz para a área de políticas educacionais em vários países um grande enfoque em testes padronizados em nível nacional e internacional, como forma de promover com mais eficiência a formação de capital humano para competir no mercado. Isso não é diferente com a BNCC, ao citar que se apoia na noção de competência adotada em testes internacionais como o PISA (*Programme for International Student Assessment*<sup>5</sup>). O objetivo do referido teste é medir o desempenho de alunos em áreas como letramento, ciências e matemática ao final da educação compulsória (por volta dos 15 anos de idade), sendo adotado por diversos países<sup>6</sup> (RIVZI; LINGARD, 2010). Alcançar melhores resultados educacionais e, assim, resolver os problemas de desigualdade na educação parece ser o enfoque ao se adotar testes de desempenho como o PISA. Com isso, pretende-se assegurar os direitos de aprendizagem a todos os alunos brasileiros, aprendizagens essas que devem estar “sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 17). Esse é o conceito de educação integral que rege a BNCC – a meu ver, uma educação que privilegia a obtenção de conhecimento e competência, tomados como aspectos cruciais para o desenvolvimento pessoal e social dos aprendizes, os quais são responsáveis por investir em sua própria educação (daí a menção da BNCC à autonomia na formação dos aprendizes) para, assim, terem mais vantagens em relação aos outros.

Na BNCC, percebe-se uma organização que vai do contexto macro para o contexto micro, ou seja, o texto se inicia com competências mais gerais, passa por competências específicas de cada área de conhecimento (por exemplo, linguagens), caminha até as competências específicas do componente curricular (por exemplo,

---

<sup>5</sup> Programa internacional de avaliação de alunos.

<sup>6</sup> Segundo dados da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 2015, 72 países participaram do PISA. Informação disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

língua inglesa) e culmina em um conjunto de habilidades que se espera que os alunos desenvolvam (identificadas com um código alfanumérico), relacionadas a objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), os quais são organizados em unidades temáticas.

Competência é entendida na BNCC como “mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p. 16). Trata-se “do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem”. Envolve, assim, um domínio cognitivo e comportamental. Habilidade, segundo o texto da BNCC, são “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27). Vejo que competência e habilidades aparecem na BNCC como conceitos relacionados; a habilidade diz respeito a se colocar em prática conhecimentos adquiridos e envolve processamento cognitivo. Isso é possível de se concluir quando observamos o exemplo apresentado na BNCC, referente ao componente curricular História (BRASIL, 2017, p. 27). A competência seria um conceito mais amplo que envolve a coordenação de habilidades e conhecimentos. É por meio da prática individual de habilidades que as competências elencadas na BNCC seriam, assim, atingidas. Para mim, trata-se de uma noção restrita de competência que coloca ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem, vista muito mais como construção singular e pessoal, baseada na ideia de eficiência para agir em uma situação particular. Seguindo as ideias propostas pelo letramento crítico, penso que competência deveria ser considerada como construção social, baseada em interações entre os aprendizes para a negociação e construção de conhecimento. Como ressaltam Kalantzis, Cope e Cloonan (2010, p. 72), mais do que pensar em desenvolver habilidades e

competências, o ensino voltado para o letramento dos aprendizes se preocupa em “criar um tipo de pessoa, um produtor ativo de significados, com uma sensibilidade aberta a diferenças, mudança e inovações”.

A definição de competência que a BNCC oferece, que está mais ligada a capacidades individuais, parece entrar em choque com algumas das competências gerais e específicas da língua inglesa descritas no próprio texto da BNCC, como elencamos a seguir, que colocam ênfase nos aspectos sociais envolvidos na aprendizagem e nas formas variadas de entender e representar o mundo. Contradições e descompassos como esse permeiam todo o texto da BNCC e serão retomados na próxima seção deste artigo.

Algumas das competências gerais descritas na BNCC incluem, de forma resumida: a) utilizar conhecimentos para explicar a realidade; b) exercitar a curiosidade intelectual, investigando, refletindo e solucionando problemas de forma crítica; c) empregar conhecimentos de diferentes linguagens (verbal, sonora, multimodal etc.); d) utilizar tecnologias digitais de forma crítica e ética para acessar e produzir conhecimento; e) valorizar a diversidade de saberes e fazer suas próprias escolhas; f) praticar a empatia, o respeito, o diálogo e a cooperação; e g) agir de forma responsável e ética, pensando não só em si, mas também no coletivo.

Em se tratando das competências específicas da área de linguagens para o ensino fundamental, o documento enfatiza que o aprendiz deve ser levado a compreender, reconhecer, respeitar, preservar, usufruir, interagir por intermédio de diferentes linguagens e se posicionar criticamente sobre elas. Reconhece que as linguagens são uma “construção humana, histórica e social” (BRASIL, 2017, p. 62) e, por isso, são plurais, utilizadas por diversos grupos sociais nas mais variadas situações de socialização.

Nota-se uma abertura da BNCC para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de expressão e construção de conhecimentos que caracterizam a

sociedade pós-moderna em que vivemos, o que transparece também na seção do documento que se dedica especificamente ao componente curricular de Língua Inglesa, quando se apresentam os objetivos de se estudar essa língua:

O estudo da língua inglesa possibilita aos alunos **ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico** e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de **conhecimentos** e participação social (BRASIL, 2017, p. 199).

O documento considera a língua inglesa como uma língua franca, ou seja, como uma língua de comunicação global que é utilizada por falantes em diferentes partes do mundo, com repertórios linguísticos e culturais próprios (*World Englishes*). Nesse ponto, notamos novamente uma visão de língua que se volta para a diversidade de formas de expressão. Desenvolver competências em língua inglesa, de acordo com a BNCC, requer do aprendiz ser capaz de fazer uso de diferentes linguagens para se inserir em um mundo globalizado, plurilíngue e multicultural, reconhecendo, valorizando e respeitando as diversidades e usos heterogêneos e multimodais da língua e compreendendo como eles surgem, não só em se tratando dos usos da língua inglesa, mas também quando se contrasta a língua inglesa e a língua materna. Essa visão de uso da língua entra em choque com o objetivo que o texto da BNCC atribui à língua inglesa: “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 202). Aqui predomina uma visão bastante neoliberal em relação ao papel da língua inglesa na educação brasileira, que a vê como uma *commodity*. A aquisição desse capital permitiria a inclusão dos indivíduos brasileiros, que estariam, então, mais aptos a competir por uma melhor posição no mercado de trabalho, o que significa ter um futuro melhor.

Por meio de eixos organizadores, temas, conteúdos e habilidades, os quais são definidos para cada fase do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tenta-se padronizar o que será desenvolvido no componente curricular de Língua Inglesa junto aos alunos

de todas as escolas brasileiras, para que ocorra igualdade de oportunidades e “desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11) no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Novamente, a língua inglesa figura no documento como ferramenta promotora de inclusão.

São cinco os eixos organizadores propostos para o componente de Língua Inglesa:

- 1) oralidade, que compreende a compreensão e a produção oral em língua inglesa em diferentes contextos;
- 2) leitura, que compreende a compreensão escrita, com enfoque para o trabalho com gêneros textuais e estratégias;
- 3) escrita, que se refere à produção de textos em língua inglesa de forma autoral, processual e colaborativa;
- 4) conhecimentos linguísticos e gramaticais, que envolvem o uso, a análise e a reflexão sobre a língua inglesa (léxico e gramática), de forma contextualizada e articulada às habilidades de compreensão e produção oral e escrita;
- 5) dimensão intercultural, que contempla a problematização do papel da língua inglesa no mundo (impacto, valores e efeitos) e os usos e as interações feitas nessa língua.

Para cada um desses eixos e para cada série do ensino fundamental, são, então, definidas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. Unidade temática, nos cinco eixos, aparece representada por estratégias (por exemplo, pré-escrita), estudos (por exemplo, do léxico), habilidades (por exemplo, de produção oral), práticas (de leitura, de pesquisa), atitudes (do leitor) e gramática a serem trabalhadas com os alunos.

Para cada unidade, um objeto de conhecimento é escolhido e um conjunto de habilidades relacionadas a ele são detalhados. Por exemplo, uma das unidades temáticas do 8º ano é “compreensão oral”. O objeto de conhecimento é descrito

como “Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico”. A habilidade a ser enfatizada, nesse caso, é “Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes” (BRASIL, 2017, p. 212/13). Nesse exemplo, percebe-se a preocupação da BNCC em incorporar “novas linguagens e seus modos de funcionamento” (p. 57) e “entrelaçar diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)” (p. 199) ao considerar os textos multimodais e dar enfoque à construção de sentido por parte dos alunos e não a sentidos prontos, estáticos, presos aos textos. Segundo o documento, “não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente” (BRASIL, 2017, p. 202).

Apesar da tentativa de se ampliar a ideia de letramento ao incorporar um trabalho com gêneros discursivos (incluindo aqueles do universo digital) e práticas de linguagem, tanto de leitura quanto de escrita em LE, percebe-se na BNCC uma ênfase nas habilidades linguísticas, entendidas como “aprendizagens essenciais”, como vimos anteriormente. Tais habilidades aparecem no documento ora como unidade temática, ora como objeto de conhecimento e ainda sob o rótulo “Habilidades”, o que, a meu ver, pode causar certa confusão no leitor. O estudo do léxico e da gramática também figuram dentre as unidades temáticas em todas as fases do ensino fundamental e aparecem atreladas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Vejamos os tópicos gramaticais escolhidos para cada nível de ensino:

Quadro 2 – Tópicos gramaticais elencados na BNCC para o componente curricular de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

NÍVEL	TÓPICOS GRAMATICAIS
-------	---------------------

6º ANO	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), imperativo, caso genitivo e adjetivos possessivos.
7º ANO	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), pronomes do caso reto e do caso oblíquo, verbo modal <i>can</i> (presente e passado).
8º ANO	Futuro simples ( <i>going to</i> e <i>will</i> ): formas afirmativa, negativa e interrogativa, comparativos e superlativos, quantificadores e pronomes relativos.
9º ANO	Orações condicionais (tipos 1 e 2) e verbos modais ( <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> ).

Fonte: elaborado pela autora com base nos conteúdos elencados na BNCC (BRASIL, 2017).

Percebe-se, em certa medida, um sequenciamento temporal no tratamento dos tempos verbais (do presente ao futuro) e um enfoque na forma ao citar as sentenças de negação, afirmação e interrogação para cada um desses tempos verbais. Esse tipo de enfoque mostra que a BNCC em nada inova a maneira de se trabalhar a língua inglesa nas escolas regulares, perpetuando uma abordagem tradicional que caracteriza há anos o ensino de LE no Brasil e que se contrapõe à ideia de se abordar novas linguagens que circulam na sociedade contemporânea. Apesar de acreditar que as quatro habilidades linguísticas possam e devam ser trabalhadas nas escolas, vejo que a(s) maneira(s) de se trabalhá-las, considerando-se os preceitos dos letramentos, não deveria(m) provocar a compartimentalização entre elas, mesmo que isso seja feito no currículo como forma de didatizar o trabalho com linguagens. Textos são multimodais – compostos de elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, os quais devem ser levados em consideração em conjunto (e não de forma isolada) na construção de significados.

Além disso, em se tratando de alguns conteúdos, não parece haver associação explícita entre as estruturas gramaticais e os gêneros discursivos que poderão ser trabalhados pelo professor. Mais uma contradição que podemos ver no texto da BNCC. Por exemplo, para o 8º ano, os itens gramaticais escolhidos são: futuro simples,

comparativos e superlativos, quantificadores e pronomes relativos. Dentre as habilidades relacionadas aos comparativos e superlativos, o documento descreve: “Utilizar, corretamente, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades” (BRASIL, 2017, p. 215). A produção escrita para esse nível inclui textos como comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção e blogues, utilizando-se de estratégias de planejamento, rascunho, revisão e edição final para tratar de “sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)” (BRASIL, 2017, p. 213). Informar, comunicar e falar de planos, previsões, possibilidades e probabilidades também aparecem como habilidades relacionadas à unidade “produção oral”, o que converge com o tópico gramatical selecionado para o 9º ano (futuro simples). Entretanto, não fica claro como o professor poderia explorar, por exemplo, mensagens instantâneas e tweets para explorar essas temáticas a respeito do futuro.

Parece que a escolha do gênero discursivo não está totalmente apropriada ao enfoque estrutural dado ou às habilidades que se pretende desenvolver. O enfoque parte da gramática para o gênero, numa tentativa de trabalhar as estruturas de forma contextualizada, mas o que fica mais evidente é uma preocupação com o uso correto dessas formas.

## **5. Processos de ensinar e aprender a língua inglesa: descompassos e limitações nas concepções que predominam na BNCC**

Quando empregamos uma visão macro para os pressupostos pedagógicos que embasam a BNCC e as competências gerais que se espera que os alunos desenvolvam no ensino fundamental, contrastando-os com as competências específicas, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades elencadas para o componente curricular de língua inglesa, notamos certos descompassos no documento. Esse

descompasso parece ocorrer, primordialmente<sup>7</sup>, entre as concepções que embasam o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental e a operacionalização dessas concepções na forma de conteúdos, habilidades e estratégias para o componente curricular de língua inglesa. Quando digo concepções, me refiro a elas tanto de forma geral, em se tratando da definição de indivíduo e de sociedade que perpassa o texto da BNCC, quanto de forma específica em se tratando da língua inglesa, quando analiso as abordagens de ensinar essa língua depreendidas do documento. Revelam-se, desse embate, sentidos restritos para termos como diversidade, cidadania e criticidade que são recorrentes no documento, os quais exponho nesta seção.

A BNCC apresenta como objetivo para se ensinar a língua inglesa a ampliação de horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico, como vimos na seção anterior, para que os indivíduos possam acessar, construir conhecimentos e ter participação social. Para que isso ocorra, descreve uma série de competências, habilidades, práticas e conteúdos que, se desenvolvidos nas aulas de língua inglesa, auxiliarão a escola e os professores a formar um indivíduo que sabe se portar como cidadão na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, conseguirá pertencer a uma sociedade globalizada, na medida em que saberá se comunicar numa língua que é usada mundialmente.

Em seu texto de introdução, a BNCC revela a seguinte concepção de indivíduo: um ser “criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 17) para responder aos desafios da vida contemporânea. Esses desafios requerem que ele não apenas acumule informações transmitidas pelo professor, mas que saiba “lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para

---

<sup>7</sup> Digo “primordialmente”, pois, na seção anterior, apontei outras contradições no texto da BNCC que não dizem respeito apenas à transposição de teorias pedagógicas na forma de um programa de ensino de língua inglesa. Como mostrei, há contradições também no que diz respeito às visões teóricas que são usadas para embasar o documento, como, por exemplo, na definição de competência.

resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BRASIL, 2017, p. 17).

“Autonomia” é uma palavra que aparece 14 vezes nos trechos analisados do documento, o que revela a importância dada ao desenvolvimento de tal qualidade no ensino fundamental. A BNCC assevera que o aprendiz esteja aberto ao coletivo para exercer essa autonomia de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais “justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19). Apesar de o texto defender a ideia de coletividade no exercício da autonomia, o que fica evidente na BNCC é um sentido de autonomia que está ligado à individualidade (e não ao coletivo), ou seja, à aquisição de habilidades em se tratando da língua inglesa para que o aprendiz possa se qualificar para se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem viria como resultado de esforço e competências pessoais do aprendiz. Oferecendo oportunidades de desenvolvimento dessas competências individuais, vejo que a BNCC almeja atingir a igualdade, a justiça e a inclusão. É essa a sociedade que o documento descreve: justa, democrática, inclusiva. Aqui temos o primeiro descompasso observado nas concepções no documento, entre uma visão de sociedade que defende a coletividade, a solidariedade e uma visão de sociedade que defende a individualidade e a competição entre os aprendizes.

A garantia de equidade é assegurada na BNCC por meio do estabelecimento de um “patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11). Segundo Biesta (2009, p. 6), a padronização de conteúdos nas políticas educacionais e currículos pode ser benéfica por visar à igualdade de provisões”, pensando na justiça social. Mas, segundo o autor, ela também traz desvantagens, pois: 1) retira dos professores a liberdade de decidir o que é necessário e desejável em cada situação de ensino particular, e 2) limita a pluralidade de opiniões sobre o que é uma boa educação, considerando noções que tendem ao senso comum e que equiparam boa

educação à produção de um único tipo de indivíduo: bem qualificado e competitivo para o mercado de trabalho.

Portanto, “patamar” pressupõe um modelo a ser seguido, padrões a serem alcançados, regras de conduta, o que remete a formas fechadas de conceber língua e cultura, que são perceptíveis na BNCC, por exemplo, no enfoque dado à gramática – que aparece de forma linear e desvinculada do trabalho com gêneros discursivos, como descrito na seção anterior.

Esse tipo de visão de língua e de ensino favorecem a reprodução, como discute Monte Mór (2014). É um modelo que aponta para a homogeneização, para o singular e para a obediência a padrões. Por exemplo, a competência 4 da área específica de linguagens, na p. 62 da BNCC, ressalta que o aprendiz deva “partilhar interesses e divulgar ideias com **objetividade** e fluência diante de outras ideias”. A palavra objetividade me chama a atenção, já que remete a uma visão positivista do mundo, como se fosse possível moldar ou treinar os aprendizes para agirem todos da mesma forma, ou seja, para serem objetivos. Essa visão se contrapõe à outra ao se usar o verbo “partilhar” no mesmo trecho do texto, que denota uma abertura para se pensar a coletividade. Esse é mais um exemplo de embate, ou seja, de descompasso que se percebe nos fundamentos que embasam a BNCC: temos uma visão de escola tradicional em que se predomina a homogeneização de conteúdos e de formas de pensar e uma visão de escola mais responsiva à sociedade de hoje, que valoriza a heterogeneidade, a diversidade de formas de ser, pensar e agir. Outro exemplo seria o choque entre um trabalho mais contextualizado com a língua inglesa, baseado em gêneros discursivos e numa visão multimodal de linguagem, fruto dos estudos sobre letramentos, e um trabalho mais fechado, tradicional, linear, com enfoque na forma (e não no uso) da língua inglesa. Parece que se tenta encaixar o “novo” em antigos rótulos, o que acaba gerando esses desencontros ou contradições ao longo do documento.

Como ressalta Monte Mór (2014):

Se na escola tradicional o valor da homogeneidade se destaca como prioritário, visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula (MONTE MÓR, 2014, p. 241).

Analisando o emprego da palavra “diversidade” nos trechos analisados da BNCC, identificamos 15 ocorrências. Levantamos também o emprego do adjetivo “diferente(s)” no texto e depreendemos que ele ocorre associado a substantivos como “contexto(s)”, “grupo(s)”, “pessoa(s)”, “ponto(s) de vista”, “visão(ões)” e “perspectiva(s)”, o que mostra uma abertura dessa proposta educacional “para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento”, o que antes não ocorria na maioria das políticas educacionais, como ressalta Monte Mór (2014). Exercitar o diálogo e a cooperação, ser solidário e respeitar a diversidade é algo bastante enfatizado no texto da BNCC.

Entretanto, percebo que a heterogeneidade e a diversidade descritas na BNCC parecem visar à convivência pacífica, a unicidade. Isso pode ser observado no documento, por exemplo, quando na descrição de competências que se espera que os aprendizes desenvolvam se evocam dizeres, como “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (p. 18) e “divulgar ideias com objetividade e fluência” (p. 62). Em outras palavras, parece não haver espaço para a subjetividade e para vozes discrepantes. Além disso, o emprego de substantivos como ética, responsabilidade, respeito, solidariedade e de seus respectivos adjetivos na descrição das competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no ensino fundamental também aponta para um modelo de aluno, de cidadão que se deseja formar: consciente de si e de seu entorno e que age com “respeito ao bem comum e à ordem democrática”

(BRASIL, 2017, p. 62). Olha-se para a diferença tentando promover a igualdade, o que, como ressalta Rocha (2014), reflete uma perspectiva multicultural superficial ou conservadora. A diferença não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC. O problema da homogeneização é que, como ressaltam Rocha e Maciel (2015), o mundo e, conseqüentemente, a educação, são imperfeitos, apresentam falhas, antagonismos, discordâncias, então “nenhuma proposta de homogeneização pautada na perfeitabilidade pode dar certo” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 21).

Essa perspectiva que visa à homogeneização acaba estimulando muito mais a objetificação do aprendiz, que sofre os efeitos das ações ditadas pelos modelos autoritários e opressores que deverão ser aplicados pelos professores de todas as escolas. A função socializante da educação parece ainda dominar as políticas educacionais, tal como conclui Biesta (2009). A preocupação está em determinar o tipo de aluno que queremos formar, nas características e capacidades que devem desempenhar na escola e na sociedade, seguindo certas “fôrmas”, em vez de ter como foco o que os alunos podem aprender como resultado de seu engajamento com a educação. Como ressalta o autor, há nas políticas educacionais pouco espaço e interesse para a formação de cidadãos que questionam ou desafiam essas “fôrmas”, que questionam a ordem política, social e cultural, o que o autor denomina de agência política.

Ao contrário do que propõe Biesta (2009), a noção de cidadania que se percebe na BNCC parece um tanto apolítica, acrítica, tradicional, e não permite que o aprendiz desenvolva sua agência ou cidadania ativa. Parece haver um desejo de que ele desenvolva sua autonomia, que “saiba se virar”, mas essa parece ser mais restrita ao contexto de sala de aula ou escolar. Além disso, a “cidadania” está restrita, na BNCC, a se conhecer os direitos e deveres dos cidadãos, aspecto esse ressaltado na competência 8 da Área de Linguagens da BNCC, para que, assim, o indivíduo

desenvolva “respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 2017, p. 62), ou seja, para que ele seja moldado a ser um cidadão obediente, e não questionador, reconstrutor ou produtor de ideias.

Quando a palavra cidadania evoca direitos e deveres dos cidadãos como votar, protestar, propor e mudar políticas, bem como ideias de pertencimento limitadas pelo Estado-Nação, tem-se uma visão puramente individualista e conformista de cidadania. Trata-se de uma concepção de cidadania que Westheimer e Kahne (2004) chamam de *personally responsible*, que considera que bons cidadãos são aqueles que “atuam de forma responsável na sua comunidade, por exemplo, recolhendo lixo, doando sangue, obedecendo leis e se mantendo livre de dívidas” (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, p. 241). Os autores também elencam um tipo de cidadania que denominam de *participatory*, que, apesar de ser mais ativa, ainda não se trata de uma cidadania crítica e engajada, tal como defende o letramento crítico. A participação dos cidadãos, nesse caso, é restrita a ser ativo em sua comunidade local e a se engajar em ações coletivas visando mudanças sociais, de forma voluntária e caridosa, procurando preencher lacunas deixadas pelo poder público.

Falar em visão crítica e acrítica de cidadania nos leva a pensar o sentido da palavra crítico empregado na BNCC. Da mesma forma que os termos cidadania e agência podem remeter a diversos sentidos, a formação crítica dos aprendizes pode ser entendida de várias maneiras. Encontramos nos trechos selecionados da BNCC a recorrência dos vocábulos “crítico(a)” e “criticamente”, que figuram 16 vezes. “De forma crítica” apresenta a maior recorrência no documento. O advérbio “criticamente”, por sua vez, aparece associado a verbos como “analisar”, “refletir” e “interagir”. Os substantivos que figuram juntamente com o adjetivo “crítico(a)” são: visão, análise, compreensão, consciência, atitude, reflexão, pensamento, posicionamento, cidadania e educação, como podemos ver nas figuras a seguir:

Figura 2 – Linhas de concordância do termo “crítica”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 11

Hit	KWIC
1	, incluindo a investigação, a reflexão, a <b>análise crítica</b> , a imaginação e a criatividade, para inves
2	o desenvolvimento, no estudante, de uma <b>atitude crítica</b> em relação ao conteúdo e à multiplicidade
3	ormador e orientador para a cidadania <b>consciente, crítica</b> e participativa. Nessa direção, no Ensino
4	l e social, com liberdade, autonomia, <b>consciência crítica</b> e responsabilidade. Argumentar com base em
5	perspectiva de educação linguística, <b>consciente e crítica</b> , na qual as dimensões pedagógicas e políti
6	digitais de comunicação e informação de <b>forma crítica</b> , significativa, reflexiva e ética nas dive
7	agir no mundo, posicionando-se de <b>forma crítica</b> , entre outras). Do ponto de vista metodoló
8	, mas como meio para a compreensão <b>mais crítica</b> dos modos de se expressar e de
9	ortante considerar também a teorização e <b>reflexão crítica</b> em torno e com base nos conhecimentos
10	ser humano na vida social. 3. Desenvolver <b>visão crítica</b> das linguagens, tendo por base o estudo
11	letramento na língua inglesa, de forma <b>ética, crítica</b> e responsável. 6. Conhecer diferentes patr

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Figura 3 – Linhas de concordância do termo “criticamente”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 3

Hit	KWIC
1	literário em língua inglesa. (EF08LI08) <b>Analisar, criticamente</b> , o conteúdo de textos, comparando dif
2	condições e ferramentas para acessar e <b>interagir criticamente</b> com diferentes conhecimentos e fontes
3	um mundo plurilíngue e multicultural, <b>refletindo, criticamente</b> , sobre como a aprendizagem da língua

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Figura 4 – Linhas de concordância do termo “crítico”.

AntConc 3.5.0 (Dev) (Windows) 2017

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
BNCC versão final.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 3

Hit	KWIC
1	io mundial, comunicar-se, ser criativo, <b>analítico-crítico</b> , participativo, produtivo e responsável re
2	. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e <b>crítico</b> , por meio da construção e do fortaleciment
3	etivo local ou global, que revelem <b>posicionamento crítico</b> . (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros

Fonte: extraído de análise no software AntConc.

Para Hackman (2005), a expressão “pensamento crítico” tem sido tão usada entre os educadores que perdeu um pouco seu significado, ou, no caso da BNCC, adquire um sentido restrito e instrumental. “Ser crítico”, “ter uma atitude, visão, compreensão ou posicionamento crítico”, “analisar, investigar ou refletir criticamente ou de forma crítica” aparecem como mais uma competência a ser desenvolvida no

ensino fundamental, juntamente com as habilidades de leitura e escrita em LE. Observa-se o uso do advérbio “criticamente” associado a verbos que denotam uma atitude mais passiva do aprendiz perante seu objeto de análise, um certo distanciamento do sujeito nesse analisar. Hackman (2005, p. 106) esclarece que “pensar sobre determinada questão não é o mesmo que pensar criticamente”, o que envolve agir ativa e criticamente, opondo-se à noção de verdade única ou, como Biesta (2009) sugere: ter a liberdade de pensar, interpretar a realidade e construir sentidos que se opõem às forças hegemônicas, o que não parece ser uma preocupação da BNCC. Portanto, temos que ser cautelosos ao analisar os contextos de emprego das palavras “pluralidade”, “diversidade”, “cidadania” e, principalmente, “criticidade”, que aparecem na BNCC e que também são utilizadas nos estudos sobre letramento crítico, os quais estão embasando nossa análise.

## **6. Implicações e desdobramentos da BNCC para a formação do aprendiz de língua inglesa no contexto global e digital**

O enfoque da BNCC para competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes na área de língua inglesa, bem como concepções restritas de diversidade, cidadania e criticidade que transparecem no documento, como vimos nas seções anteriores, trazem implicações e desdobramentos para a formação do estudante da educação básica que se deseja promover no Brasil.

Em se tratando da questão da competência, como também foi observado por Melo (2014) ao analisar documentos oficiais do estado de Pernambuco para o ensino médio, percebe-se no texto da BNCC um discurso de competência que é utilizado como forma de garantir que os estudantes brasileiros terão seus direitos a uma educação de qualidade assegurados por lei. Parte-se da ideia de que “o conhecimento promove ascensão social” (MELO, 2014, p. 94), ou seja, desenvolvendo diversas competências no alunado garante-se a inclusão social. Vistas dessa forma, “as competências terminam aparecendo como o fim da ação de educar” (MELO, 2014, p. 93). Além disso, estas, em

vez de promoverem mudança social, por meio do exercício do diálogo, da cooperação e da solidariedade, como intenciona a BNCC ao elencar as 10 competências gerais para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 19), acabam por promover mudança apenas em nível individual.

Competência é tratada, portanto, como atributo individual, ou seja, algo que o indivíduo possui ou não. Segundo Blommaert, Collins e Slembrouck (2005), essa é uma perspectiva padrão, tradicional ou estruturalista de competência que considera conhecimentos e habilidades atribuídos a um falante ideal, que interage dentro de uma comunidade (contexto) homogênea. Parece ser essa a noção de competência que a BNCC traz ao longo de seu documento, ou seja, uma série de habilidades e conhecimentos que podem ser adquiridos pelos aprendizes na escola em situações de interação padronizadas em língua inglesa, por vezes, via tecnologias digitais e que, se bem desenvolvidas a partir de conteúdos mínimos propostos pelo Ministério da Educação, garantirão que esses aprendizes saiam da escola com uma formação de qualidade para atuar na sociedade contemporânea, global e digital. É como se essas competências pudessem garantir que os aprendizes tenham uma formação que lhes permita competir de forma mais igualitária no mercado global e local com aprendizes de classes mais privilegiadas (ou seja, como se elas pudessem garantir a inclusão que citei anteriormente), perspectiva essa que caracteriza um modelo neoliberal de formação, que enfatiza a individualidade e a competição.

Quando pensamos a educação integral do aluno e o desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios da sociedade de hoje, como bem coloca Rocha (2014), devemos nos lembrar de que, embora sejamos todos afetados direta ou indiretamente pela globalização e pelas tecnologias digitais, isso acontece cada um é afetado de maneira diversa para cada um. Não é possível, portanto, tratar a globalização e as tecnologias (bem como as competências já citadas) como possibilitadoras de

inclusão, que é a visão que a BNCC deixa transparecer em seu texto. Temos que evitar esse tipo de generalização que trata globalização e tecnologia apenas como algo positivo. Generalizações “são perigosas pela sua força centralizadora, sendo importante que tratemos a interface entre sociedade, tecnologia, linguagem, cultura e educação sob uma perspectiva situada e crítica” (ROCHA, 2014, p. 13).

Um dos impactos negativos da globalização, por exemplo, de acordo com Kumaravadivelu (2006, 2008, 2012), é a homogeneização por meio de produtos culturais, como filmes e certas marcas, provenientes principalmente dos Estados Unidos, que reforçam uma cultura de consumismo e de expansão desenfreada de capital. Essa homogeneização acaba rechaçando as identidades locais que precisam se recriar, se adaptando e se flexibilizando para se adequarem aos padrões da cultura dominante, ou se fortalecendo e se defendendo de ameaças à sua identidade nacional, o que acaba reforçando o isolamento, a tribalização e, portanto, a exclusão<sup>8</sup>. O inglês aparece como uma ferramenta eficaz a serviço dessa perspectiva homogeneizante.

Em se tratando da tecnologia, como explicam Rocha e Maciel (2015, p. 19), “(ela) não deve ser vinculada a uma participação social mais democrática, em prol de justiça e igualdade. Essa é uma leitura rasa do impacto das tecnologias”. As problemáticas envolvendo o uso de tecnologias precisam ser tratadas também na formação dos alunos da educação básica, para que entendam que o mundo não é todo “perfeitinho” e que não se institui uma sociedade democrática (modelo de sociedade almejado no texto da BNCC) apenas com consenso de ideias. As contradições, os embates de ideias, a complexidade, a diversidade e o caos caracterizam a sociedade contemporânea. Enxergar isso é, de fato, ter uma visão crítica perante o mundo.

---

<sup>8</sup> Contrário a essa homogeneização, Kumaravadivelu (2006) defende que as experiências locais devem ser reconhecidas e valorizadas, sem terem que se submeter aos padrões e interesses dominantes. O autor se posiciona, portanto, contra a noção de domínio do falante nativo e sugere que se adote uma pedagogia do pós-método quando se pensa um ensino de línguas, sensível às realidades locais.

Segundo Braga (2010), a Internet pode propiciar novos espaços de circulação social em várias práticas letradas, por parte dos grupos hegemônicos e também das comunidades periféricas. No entanto, a autora reconhece que ela, por si só, não garante a participação social mais ampla de grupos menos privilegiados economicamente. Ou seja, ela pode incluir, mas também exclui, devido a limites socioestruturais que caracterizam as comunidades e que restringem a ação e as mudanças sociais. Como exemplo, a autora pontua a falta de recursos financeiros que

coloca sérias barreiras para a participação real das camadas economicamente desfavorecidas no processo de socialização nos bens culturais de prestígio como aqueles veiculados através de material impresso, cinema, teatro, entre outros (BRAGA, 2010, p. 375).

Ou seja, “ter um computador residencial conectado à Internet ainda não é um privilégio estendido a toda a população” (BRAGA, 2010, p. 375). Mesmo quando se tem acesso a computadores, isso não é suficiente para reverter a situação de exclusão ou de desigualdade.

Apesar dos computadores e da Internet terem chegado às escolas brasileiras, Junqueira e Buzato (2013) pontuam que

A experiência com as tecnologias digitais nas escolas no Brasil, ao longo dos últimos 40 anos, reflete, em grande medida, a história das desigualdades do país. Essa experiência tem sido marcada pela heterogeneidade, com algumas poucas iniciativas de sucesso e uma vasta quantidade de dificuldades provenientes da história de um sistema educacional público dilapidado e de uma preparação profissional fraca dos professores (JUNQUEIRA; BUZATO, 2013, p. 10).

Diante desse cenário, como concretizar as ideias que a BNCC traz para a área de língua inglesa? O documento toma como pressuposto que as escolas têm infraestrutura para implementar ações, descrevendo situações que exigem o uso de

computadores e Internet em um trabalho multimodal considerando gêneros discursivos diversos, o que é sabido que muitas escolas não possuem. O documento considera que a inclusão ocorrerá a partir do momento em que os professores passarem a desenvolver junto com os alunos competências apropriadas para atuarem na era digital, com base em um trabalho, por exemplo, envolvendo gêneros digitais; mas sem infraestrutura mínima necessária isso não ocorrerá e, conseqüentemente, o aprendiz será privado de exercer plenamente a cidadania que a BNCC deseja. Portanto, a proposta da BNCC não parece ser compatível com a realidade que se tem nas escolas brasileiras. Temos, assim, mais uma série de sugestões para o trabalho do professor, muitas já trazidas em documentos oficiais anteriores, que dificilmente poderão ser viabilizadas nas escolas.

Portanto, vejo dois tipos de desdobramentos e implicações do documento da BNCC em se tratando da formação do aluno da escola básica:

- 1) ao evidenciar concepções restritas de diversidade, cidadania, criticidade e inclusão, o documento acaba perpetuando uma visão funcional, neoliberal de ensino de línguas que apaga as diferenças, o caos, as contradições de ideias e a pluralidade que constituem qualquer sociedade ao propor regras, normas, planos de ação que focam na individualidade, na competitividade, na preparação do aprendiz para agir adequadamente e, assim, se inserir e competir no mercado de trabalho.
- 2) Conseqüentemente, essas concepções, quando tratadas de forma restrita, acabam impedindo que se atinja o que a BNCC, na descrição de seus fundamentos pedagógicos e em suas competências gerais e específicas, deseja desenvolver: equidade e igualdade com vistas a equilibrar as desigualdades sociais históricas do país com a garantia de direitos a todos os alunos brasileiros. Ao invés de se desenvolver cidadãos críticos e participativos, acaba-se atingindo o oposto.

Para Rajagopalan (2014, p. 74), apesar de o professor ter o dever e a responsabilidade “de agir em conformidade com a macropolítica vigente”, isso não o impede de ter suas próprias opiniões a respeito dessas políticas e de como deve ministrar suas aulas. Sendo assim, considero importante que, como professores, problematizemos conceitos como competência, cidadania, criticidade e inclusão, que aparecem no texto da BNCC, para construirmos “uma sociedade mais justa” e uma “participação social crítica através da educação, que não se evidenciem saturadas por visões que contraditoriamente estejam fundadas no discurso da ordem e da uniformidade” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 18), que é o discurso que permeia o referido documento. Como sugerem Rocha e Maciel (2015, p. 19), precisamos buscar “paradigmas outros que nos possibilitem enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas válidas de nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento”, paradigmas esses defendidos pela perspectiva do letramento crítico.

## 7. Considerações finais

Se desejamos que o aprendiz exerça plenamente sua cidadania e tenha uma educação integral, ou seja, que se desenvolva globalmente, que seja capaz de utilizar o que aprendeu na escola para responder aos desafios da vida contemporânea e digital, como afirma o texto da BNCC, entendo ser preciso problematizar o foco em competências e o sentido restrito do que significa ser um cidadão crítico e agente para que se possa estimular, de fato, uma pedagogia que possa levar à mudança social e à superação dos problemas de desigualdade social que existem no país. É preciso, como professores, que tenhamos um olhar crítico em relação aos discursos convencionais e neoliberais presentes na BNCC, discursos esses que apontam para uma homogeneização e para o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua.

De acordo com Monte Mór (2013),

Os novos estudos dos letramentos mostram que as sociedades digitais promovem a expansão de epistemologias nas quais novas habilidades e capacidades são requeridas, considerando que novas formas de trabalho e participação social têm emergido (MONTE MÓR, 2013, p. 144).

Temos, assim, o surgimento de epistemologias digitais que se concentram na noção de performance, de ação, que envolve o trabalho com informações para criar e transformar, principalmente de forma coletiva. Essas epistemologias se opõem àquelas consideradas convencionais ou padrões, baseadas em um “saber que”, “saber como” e “saber porque”, ou seja, em crenças em uma verdade científica. Formar um aprendiz de acordo com essa epistemologia convencional significa torná-lo um conhecedor de regras da língua inglesa a partir de um modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimento sobre essa língua, que é o modelo que parece ainda dominar as políticas educacionais brasileiras, como se percebe na análise da BNCC.

O que defendo, portanto, é que tratemos a competência do aprendiz como performativa, como propõe Canagarajah (2013). A ênfase na performance é defendida por Canagarajah (2013) ao propor, com base em estudos multilinguais, sociolinguísticos e dos novos letramentos, a prática translingual<sup>9</sup> como uma forma de entender o uso da língua inglesa em um contexto global como se tem hoje. O autor apresenta uma visão rizomática de competência para uma cidadania global que ele chama de performativa, de acordo com o modelo do translingualismo, oposta a uma visão estruturalista de competência que a entende como meramente cognitiva.

---

<sup>9</sup> O autor esclarece que o translingualismo não é um novo modelo. Historicamente, o contato entre línguas sempre existiu. O translingualismo acredita na inseparabilidade entre L1 e L2. Não há limites claros entre as línguas; elas interagem e se influenciam mutuamente. Dessa forma, novos significados proliferam nas interações. Trata-se de uma ideologia que pretende ser libertadora, empoderadora e não opressiva ao valorizar a diversidade, a flexibilidade e a voz dos sujeitos na construção de significados.

A competência translingual, para Canagarajah (2013),

constitui não uma competência gramatical, mas uma **competência performativa** (grifo nosso), ou seja, o que nos ajuda a atingir significado e sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos com propiciamentos sociais e ambientais (CANAGARAJAH, 2013, p. 38).

“Trans” significa transcender limites entre línguas e palavras, uma vez que, para Canagarajah (2013), a comunicação envolve o uso de recursos semióticos (objetos, imagens, ícones, símbolos) para se atingir propósitos comunicativos em contexto físico e social (que envolve participantes, objetos, o corpo humano) na construção de sentido, de forma que modalidades orais, escritas e imagéticas não são tomadas separadamente. Sendo assim, construir sentidos em LE é mais importante para se comunicar do que usar corretamente a gramática, visão oposta ao que a BNCC traz na relação de habilidades a serem trabalhadas nos quatro anos do ensino fundamental, tais como “Empregar, corretamente, os adjetivos possessivos” (BRASIL, 2017, p. 207) ou “Utilizar, corretamente, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades” (p. 215).

De acordo com essa perspectiva, em vez de enfatizar, por exemplo, o uso correto de adjetivos possessivos (p. 2017), ou o compartilhamento de ideias sobre o que um texto informa/comunica (p. 205), a BNCC poderia, então, elencar, dentre as habilidades possíveis de serem trabalhadas no ensino fundamental, o uso de adjetivos possessivos para se atingir propósitos comunicativos, quaisquer que sejam eles, e a valorização das diferentes ideias que os aprendizes constroem sobre um texto lido, procurando romper com a visão de que há verdades mais verdadeiras do que outras, ou seja, mais valorizadas do que outras.

Dessa maneira, a competência performativa ganharia destaque no documento, com ênfase para “a agência humana e as práticas sociais na produção de sentido” (CANAGARAJAH, 2013, p. 170). Produzir sentidos é “um processo pelo qual os

aprendizes ganham consciência crítica da interpretação dos eventos em suas vidas quanto ao mundo a sua volta” (AJAYI, 2008, p. 211). O significado que esses aprendizes constroem será mediado por suas experiências sociais, culturais e históricas. Isso requer, a meu ver, trazer discussões para as aulas de língua inglesa que permitam que os aprendizes se posicionem em relação a seus entendimentos, sentimentos e perspectivas quanto à determinado assunto, o que poderá levá-los a “transformar significados já estabelecidos e tomados como verdadeiros” (AJAYI, 2008, p. 211). Isso é desenvolver a criticidade dos alunos, a meu ver.

Uma perspectiva crítica de ensino, orientada para a cidadania ativa ou agência, considera o aprendiz como agente, capaz de tomar iniciativas e propor mudanças. Não um mero reprodutor, repetidor, mas um descobridor em suas relações com o outro (ROCHA, 2014), um autor, alguém que tem voz para expor suas visões, um produtor de sentidos e textos que, como tal, pode se libertar das amarras dos sentidos dados nos textos pelos autores, desconstruindo esses sentidos e produzindo novas interpretações. Ser agente é entender que há outras leituras ou versões de mundo e que o aprendiz/cidadão pode sair do padrão. Não dá para nos limitarmos, portanto, a desenvolver no aluno, nas aulas de inglês, sua habilidade de reconhecer o que “o autor ou o texto quer dizer”, mas de indagá-lo quanto ao que entende acerca das afirmações de um autor ou texto, o que leva esse autor a fazer tais afirmações (de que lugar ele fala) e como esse aprendiz se alinha, desconstrói e reconstrói os dizeres desse autor.

Acredito que, se a BNCC pretende auxiliar o aprendiz a lidar com os desafios da vida contemporânea, deve considerar não somente a convergência de pensamentos, comportamentos e sentidos ao propor um trabalho com estratégias de leitura e produção de textos em inglês, mas também as divergências, o caos, as contradições, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos e sentidos que podem surgir quando esses aprendizes interagem com variados gêneros textuais e pontos de vista. Portanto, qualificar os aprendizes dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem de língua inglesa baseada

na gradação de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades linguísticas pode ser limitante, uma vez que há toda uma complexidade que caracteriza a vida na sociedade contemporânea e que precisa ser levada em conta nas aulas de inglês.

### Referências Bibliográficas

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. **Journal of language, identity and education**, v. 7, p. 206-229, 2008. <https://doi.org/10.1080/15348450802237822>

BIESTA, G. **Good education**: what it is and why we need it. Inaugural lecture. The Stirling Institute of Education, University of Stirling, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/242597554/Biesta-2009-Good-Education-What-It-is-and-Why-We-Need-It>. Acesso em: 22 de set. 2017.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. **Language & Communication**, v. 25, p. 197-216, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n. 2, p. 373-391, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 06 abril 2017.

CANAGARAJAH, S. A. **Literacy as Translingual Practice**: between communities and classrooms. New York and London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

CENPEP. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: Relatório de pesquisa. São Paulo: CENPEP, 2015. 47p.

COMBER, B. Negotiating critical literacies. **National Council of Teachers of English**, v.6, n. 3, p. 1-2, 2001. <https://doi.org/10.4324/9781410600288>

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, v. 38, p. 103-109, 2005.  
<https://doi.org/10.1080/10665680590935034>

HYTTEEN, K.; BETTEZ, S. C. Understanding education for social justice. **Educational Foundations**, v. 25, n. 1, p. 7-24, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. A multiliteracies perspective on the new literacies. In: BAKER, E.A. (Ed.). **The new literacies: multiple perspectives on research and practice**. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 61-87.

JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. New literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality. IN: \_\_\_\_\_ (eds). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 1-21.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalisation, Empire and TESOL. In: EDGE, J. **(Re) locating TESOL in an Age of Empire**. London: Palgrave Macmillan, 2006, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. Globalización cultural y educación del lenguaje. In: CÁRDENAS, M.; FARIAS, C.; GONZÁLEZ, C. **Lenguaje, cultura y educación**. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León, 2008, p. 73-89.

\_\_\_\_\_. Individual identity, cultural globalisation, and Teaching English as an International Language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, R.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. (eds) **Teaching English as an International Language: principles and practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. New York: Peter Lang, 2011.

MELO, S. H. D. Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2014, p. 83-97.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs) **New**

**Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.** Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

\_\_\_\_\_. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença" **Revista Polifonia**, v. 1, n. 29, p. 234-253, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>

\_\_\_\_\_. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Revista Interfaces**, v. 14, n. 2, p. 16-35, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>.

MOREIRA, M. A. O. **Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade Ensinar e aprender inglês em uma escola pública.** 2015. 275f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Globalizing education policy.* London; New York: Routledge, 2010.

ROCHA, C.H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: SANTOS, L. I. S; SILVA, R. R. (eds.). **Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade.** Colóquio Nacional de Estudos linguísticos e literários. Unemat *Campus Sinop*, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, 2015, p. 8-18.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2015, p. 13-29.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

WESTHEIMER, J.; KHANE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American educational research journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Artigo recebido em: 28.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2018



## As construções existenciais e o problema da avaliação linguística

### Existential constructions and the problem of linguistic evaluation

*Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória\**

**RESUMO:** Tendo em vista que o estudo de uma comunidade de fala não deve se esgotar na descrição e caracterização de seus traços linguísticos, mas também deve buscar explicitar suas atitudes avaliativas, pois o prestígio ou o estigma que uma comunidade associa a determinada variante pode acelerar ou barrar uma mudança na língua, mensuramos as normas subjetivas dos falantes maceioenses em relação à variação *ter* e *haver* em construções existenciais e à concordância verbal associada a essas formas verbais. Para tanto, recorremos à Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972) e utilizamos um teste de reação subjetiva composto por 20 questões, que foi aplicado a 60 informantes maceioenses. Nossos dados apontam não só que *ter* é o verbo existencial preferido, mas na situação formal e nos tempos pretérito imperfeito e perfeito e futuro do presente, há um aumento na escolha de *haver*, o que parece indicar que estamos diante de um marcador linguístico, como também que *haver* e *ter* na terceira pessoa do plural – 3PP são as variantes preferidas, sendo mais frequentes na situação formal e nos tempos pretérito imperfeito e perfeito, sugerindo que não há estigma no uso dessas variantes.

**ABSTRACT:** Considering that the study of a speech community should not be exhausted in the description and characterization of its linguistic traits, it should also seek to make explicit its evaluative attitudes, because the prestige or stigma that a community associates with a given variant can accelerate or prevent a change in the language, we measured the subjective norms of the maceioense speakers in relation to the variation of “*ter*” and “*haver*” in existential constructions and the verbal agreement associated with these verbal forms. To do so, we use the Theory of Language Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972) and we used a subjective reaction test composed of 20 questions, which was applied to 60 maceioenses informants. Our data suggest not only that “*ter*” is the preferred existential verb, but, in the formal situation and in the imperfect, perfect and future of the present times, there is an increase in the choice of “*haver*”, which seems to indicate that we are before linguistic marker, that to “*haver*” and “*ter*” in the third person plural – 3PP are the preferred variants, being more frequent in the formal situation and at imperfect and perfect times, suggesting that there is no stigma in the use of these variants.

---

\* Doutora em Linguística. Professora de Linguística e Língua Portuguesa do curso de Letras da UFAL – Campus do Sertão e do PPGLL da UFAL.

---

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ter* existencial. *Haver* existencial. Concordância verbal. Avaliação linguística.

---

**KEYWORDS:** “*Ter*” existencial. “*Haver*” existencial. Verbal agreement. Linguistic evaluation.

---

## 1. Introdução

As construções existenciais formadas com os verbos *ter* e *haver* têm sido objeto de diversos estudos sociolinguísticos que mostram que, nas variedades do português brasileiro, *ter* é o verbo existencial preferido (CALLOU; AVELAR; 2000; DUTRA, 2000; SILVA, 2001; VITÓRIO, 2015; SOUZA, 2015; CARDOSO; MOTA, 2017; OLIVEIRA, 2017). Esses estudos apresentam que, apesar do alto percentual do verbo *ter* na língua falada, ainda há fatores que condicionam o uso do verbo *haver*, a saber, o argumento interno com traços [+ abstrato] e [+ evento], os verbos no tempo passado e os falantes mais velhos e mais escolarizados.

Na língua escrita, por causa do conservadorismo linguístico a que tende essa modalidade de uso da língua, *haver* é o verbo existencial selecionado. No entanto, estudos de Callou e Duarte (2005), Avelar (2005) e Vitória (2012) já mostram a implementação de *ter* na escrita padrão. Na escrita escolar, por sua vez, verificamos, conforme Vitória (2015), que há uma competição acirrada entre *ter* e *haver*, o que pode ser um indício de que o uso de *ter* não seja estigmatizado, mesmo na língua escrita. No entanto, com o aumento do nível de escolarização, há um aumento no percentual de uso de *haver*, passando de 24% para 68%.

Outro ponto a destacar diz respeito à concordância verbal estabelecida com essas formas verbais. Embora as gramáticas normativas considerem que *haver* com sentido de existir seja um verbo impessoal, logo deve ser usado invariavelmente na terceira pessoa do singular – 3PS (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2001)<sup>1</sup>, estudos linguísticos apontam a possibilidade de concordância entre o verbo existencial e o seu

---

<sup>1</sup> Em relação ao uso do verbo *ter* com sentido de existir, conforme Vitória (2010a), os manuais normativos ou não o citam, ou quando o citam associam o seu uso à linguagem informal, devendo também ocorrer na 3PS.

complemento em construções como *tinham/haviam documentos na pasta* (CALLOU; AVELAR, 2013; CALLOU; BATISTA; ALMEIDA, 2015; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015).

É importante também considerar o valor social associado a essas formas variantes, tendo em vista que as variantes inovadoras *ter* existencial, *haver* na 3PP e *ter* na 3PP estão presentes em diálogos entre amigos, em apresentações de trabalhos acadêmicos, em falas telejornalísticas, em mensagens escritas em ambientes virtuais e até mesmo em contextos de escrita mais formal, revelando o nível de consciência social dessas variantes linguísticas. No entanto, o que se sabe sobre a avaliação social dessas formas tende a ser inferido por meio dos estudos de produção, com o controle de fatores sociodemográficos e estilísticos.

A avaliação das variantes é um dos problemas previstos pelo estudo da mudança linguística, que postula que o falante possui julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua, o que significa dizer que, embora apresentem o mesmo valor de verdade ou representacional, as variantes linguísticas tendem a diferir quanto às avaliações ou valorações sociais, podendo assim, serem consideradas como estereótipo, traço linguístico socialmente marcado de forma consciente; marcador, traço linguístico social e estilisticamente marcado; e indicador, traço linguístico socialmente marcado, mas não sujeito à variação estilística.

Neste estudo, analisamos o que pensam os falantes sobre o uso dos verbos *ter* e *haver* em construções existenciais na cidade de Maceió/AL, ou seja, procuramos mensurar as normas subjetivas dos falantes maceioenses em relação à variação *ter/haver* em contextos existenciais e à concordância verbal relacionada a essas formas verbais, tendo em vista que a avaliação linguística é um aspecto social relevante da variação e da mudança linguística (LABOV, 1972), pois o prestígio ou o estigma que uma comunidade de fala associa a determinada forma linguística pode acelerar ou barrar uma mudança na língua.

Nosso objetivo é continuar a contribuir para o desvelamento não só da variação *ter* e *haver* em contextos existenciais, mas também da variação da concordância verbal relacionada a essas formas verbais. Para tanto, reportamos o resultado de um teste de reação subjetiva quanto ao uso dessas variantes, considerando os efeitos do encaixamento social (monitoramento estilístico) e encaixamento linguístico (tempo verbal). Também consideramos, em relação à pluralização de *haver* e *ter* em sentenças existenciais, evidências de uso de diferentes fontes perceptuais, a fim de mensurar a avaliação social em estudo.

A fim de cumprir os propósitos enunciados, nosso texto está organizado da seguinte forma: na Seção 2, mostramos o que dizem os estudos linguísticos sobre *ter* e *haver* em construções existenciais; na Seção 3, apresentamos como esses verbos são usados na cidade de Maceió/AL; na Seção 4, apresentamos alguns aspectos concernentes aos pressupostos teóricos e a metodologia empreendida nesta pesquisa; na Seção 5, focalizamos as discussões dos dados obtidos tanto para a variação *ter/haver* quanto para a concordância verbal relacionada a essas formas verbais; por fim, na Seção 6, encerramos as discussões levantadas.

## **2. *Ter* e *haver* em construções existenciais**

Pesquisas linguísticas que analisam a variação *ter* e *haver* com sentido de existir têm mostrado que, nas variedades do português brasileiro, as construções existenciais são formadas com o verbo *ter* e que o processo de substituição de *haver* por *ter* encontra-se em estágio avançado a depender de restrições linguísticas e sociais, a saber, especificidade semântica do argumento interno, do tempo verbal, da escolaridade, da faixa etária e da modalidade de uso da língua. Cardoso e Mota (2017), conforme a Figura 1, mostram a prevalência de *ter* e ressaltam que tal variação caracteriza-se mais como um caso de mudança em curso.

Figura 1 – Mapeamento dos verbos *ter* e *haver* existenciais no português brasileiro.

Fonte: Cardoso e Mota (2017, p. 102).

Avelar e Callou (2007) apontam que a entrada do verbo *ter* em contextos existenciais ocorreu em algum momento do século XIX e teve início entre os chamados “contextos opacos”, ou seja, em construções interpretadas como existenciais pelos falantes do português brasileiro contemporâneo, mas que na verdade, são verdadeiras construções possessivas, como observamos em (1). Os autores argumentam que tal “equivoco” está relacionado às restrições ao sujeito nulo no português brasileiro, que impossibilitam ao falante atribuir uma interpretação possessiva ao sujeito nulo das sentenças formadas com *ter* pessoal.

(1) pello dito Capitam Sebastião Mendes da Silveira me foi dito em prezença delle testemunhas ao diante nomeadas e assignadas, que *elle* esta de posse pacífica do Emgenho e terras que **tinha** na guaratiba – texto notarial/1660 385). (AVELAR; CALLOU, 2007)

Para reforçar a proposta de Avelar e Callou (2007), Marins (2013), ao analisar como se deu a implementação do verbo *ter* em sentenças existenciais, mostra, em comparação com os dados de Duarte (1993, 1995), que à medida que os sujeitos pronominais de referência definida aparecem cada vez mais expressos, sobem também os percentuais de uso de *ter* em construções existenciais, ou seja, as construções existenciais com *ter* aumentam juntamente com as construções com sujeitos plenos, como observamos em (2).

(2) **Essa minha tia** que mora aqui, **ela** é solteirona e eu acho que **ela** é super-feliz, sabe? Eu não acho que **ela** seria feliz assim. **Ela** é uma pessoa que ajuda os outros pra caramba. **Ela** – isso é até um pouco de – **ela** pensa muito mais nos outros do que nela, né. Mas eu acho que **ela** é uma pessoa feliz e tal, que não tem nada ... É que a vida não ficou a dever, entendeu, nada. Foi uma opção dela ficar solteira. **Ela** não ficou solteira porque não apareceu pretendente. **Ela** ficou solteira porque **ela** quis (M3a, 76-87) 46). (DUARTE, 1995)

A baixa frequência de *haver* e as restrições ao seu uso em alguns contextos existenciais são, de acordo com Avelar (2006a), resultados do fato desse verbo ter deixado de compor o acervo de itens funcionais e migrado sua matriz para o acervo de itens substantivos, residindo ao lado de itens como *existir*, *acontecer* e *ocorrer*, o que o estaria levando a alguma forma de especialização semântica que abarca a integralidade das construções existenciais, caso que não ocorre com *ter*, que é um verbo semanticamente neutro, não sendo mais possível falar em variação *ter* e *haver* como competição entre duas formas funcionais no português brasileiro.

A variação *ter* e *haver* existenciais no português brasileiro seria, segundo Avelar (2006b), “desencadeada pela ‘alimentação’ da **gramática periférica** no processo de escolarização [...] em oposição à **gramática nuclear**, construída no processo natural de aquisição da linguagem [...]” (p. 101), não havendo, na gramática internalizada dos falantes, tal variação, com o *ter* ocupando o posto de existencial canônico. É o que argumenta Vitória (2010b) ao apresentar que o verbo *haver* só deve ser adquirido

quando a criança entra em contato com a língua escrita, por isso as poucas realizações desse verbo na fala infantil.

Nesse contexto, a alta frequência de *haver* em construções existenciais na língua escrita se justificaria não por ser “um reflexo de procedimentos internos à gramática nuclear, mas do provimento da gramática periférica por elementos de prestígio na língua escrita” (AVELAR, 2006b, p. 118), com a escolarização exercendo um papel fundamental na manutenção/recuperação de *haver*, tendo em vista que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é ensinar as normas da escrita mais padronizada. *Haver* seria um verbo existencial funcional da escrita, ainda que não rechace por completo o uso do verbo *ter*.

Outro fator em relação a *ter* e *haver* existenciais diz respeito ao uso desses verbos tanto na 3PS quanto na 3PP. Callou e Avelar (2013) ressaltam o contraste estrutural entre as versões possessivas e existenciais de *ter* e *haver* na história do português, pois quando indicam posse, comportam-se como verbo pessoal e concordam com o argumento externo – [- plural] → [- plural] e [+ plural] → [+ plural] – quando indicam existência, comportam-se como verbo impessoal e não checam concordância. Alternar entre as duas estruturas pode ser a razão para a possibilidade de flexão quando o argumento interno é [+ plural].

Ao analisarem a fala culta do Rio de Janeiro, Callou e Avelar (2013) mostram que a concordância com o argumento interno é rara nessa variedade, houve apenas duas realizações com o verbo *haver*, como observamos em (3) e (4), representando menos de 3% dos dados na amostra do Nurc/RJ e, na amostra do Projeto Concordância, não houve realização de *haver* na 3PP, apenas três ocorrências com o verbo *ter*, como observamos em (5), representando 1% dos dados analisados. Nas variedades do português europeu analisadas, os autores mostram que a pluralização com *ter* e *haver* em sentenças existenciais não ocorre.

(3) e os cachorros que sempre ... sempre ... *haviam* muitos lá [...] (RJ-inq. 189/70)

(4) com as Embaixadas que *haviam* então (RJ-inq. 133/90)

(5) mas aí vou te contar ... *tinham* dois guias na nossa excursão (COP C3H)

(CALLOU; AVELAR, 2013, p. 205-206)

No português contemporâneo, o fenômeno da concordância verbal com os verbos *ter* e *haver*, em construções existenciais, é registrado, às vezes, em contextos em que o falante se encontra numa situação formal – um discurso político, por exemplo – e deseja ser considerado um falante da norma padrão, uma hipercorreção, talvez. Como o verbo *haver* é raro na linguagem coloquial, no PB, o uso da forma de terceira pessoa do plural é percebido de imediato. (CALLOU; BATISTA; ALMEIDA, 2015, p. 192).

Berlinck, Duarte e Oliveira (2015) também apontam a possibilidade de os verbos *ter* e *haver* em sentenças existenciais acionarem a concordância verbal com o seu argumento interno, como observamos em (6) e (7), principalmente quando estão no pretérito imperfeito e perfeito. As autoras pontuam que essas sentenças podem ser interpretadas como um processo de hipercorreção, tendo em vista que, nesse contexto, *ter* e *haver* significam *existir* e a regra das gramáticas normativas diz que o verbo *existir* deve concordar com o argumento interno, o que as leva a argumentar que talvez haja uma aproximação sintática entre esses verbos.

(6) Não *haviam* subsídios para auxiliar... (D2 SP)

(7) Antigamente *tinham* filmes mais assim, com maior conteúdo. (DID SP)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 96)

Perini (2016), ao tratar dos verbos que raramente ocorrem com sujeito, pontua não só que *ter* é a forma normal na construção de apresentação de existência, com o verbo *haver* ocorrendo raramente, como também que, segundo as opiniões tradicionais, *ter* e *haver* em sentenças existenciais não têm sujeito, logo o uso desses

verbos na 3PP não acontece, como observamos em (8). No entanto, o autor ressalta que, na língua falada, há uma tendência a regularização de *ter*, *haver* e *existir*, atribuindo também um sujeito às construções existenciais formadas com os verbos *ter* e *haver*, sendo comuns frases como (9).

(8) *Teve* dois acidentes na minha rua. (e não \* *tiveram*...)

(9) *Tinham* três jogadores do Chelsea na frente dele.

(PERINI, 2016, p. 109-110)

O autor também destaca que a pluralização desses verbos em contextos existenciais “ocorre em linguagem relativamente cuidada; no coloquial espontâneo, o fenômeno não ocorre, mesmo porque nessa variedade a tendência é oposta, de não concordar com sujeitos pospostos” (p. 110). Embora Perini (2016) restrinja a pluralização de *ter* e *haver* em sentenças existenciais à língua falada, verificamos que tal fenômeno também ocorre na língua escrita, principalmente na escrita mais monitorada, o que pode ser um indício de que não haja estigma nas variedades do português brasileiro, como observamos nas figuras (2), (3) e (4).

Figura 2 – Realização do verbo *haver* na 3PP em reportagem sobre a seleção do Pibic/UFAL.

Neste edital houveram modificações como simplificação do processo seletivo e definição da avaliação de mérito científico com critérios explícitos, padronização e ampliação na utilização de formulários institucionais do Google, alterações no modelo de projeto, com retirada de informações redundantes e simplificação do modelo, julgamento de recursos de enquadramento da documentação pela Propep e recursos de mérito científico pelo Comitê Assessor em PG&P, implantação de e-mail institucional para o Pibic e para orientadores e alunos participantes e manualização das atividades de avaliadores internos e externos.

Fonte: [www.ufal.edu.br](http://www.ufal.edu.br)

Figura 3 – Realização do o verbo *haver* na 3PP em reportagem sobre o cigarro eletrônico.

### Polêmicas sobre o cigarro eletrônico

O cigarro eletrônico não é considerado pelos especialistas como uma técnica para parar de fumar, o que muitas vezes é confundido pelo grande público. Sua venda é proibida no Brasil pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), desde 2009, justamente por não haverem provas consistentes de seu uso ser seguro. Mesmo assim, muitos brasileiros o utilizam, pois ele pode ser facilmente obtido em outros países em que sua venda é autorizada, como os Estados Unidos.

Fonte: [www.minhavidacom.br](http://www.minhavidacom.br)

Figura 4 – Realização do verbo *ter* na 3PP em teste de raciocínio lógico.

**Em um avião tinham 4 romanos e 1 inglês. Sabendo disso, qual o nome da aeromoça?**

a) JUDITE            c) MARIA            e) LETÍCIA

b) LUIZA            d) IVONE

**Obs: Não vale chutar. Tem que justificar.**

Fonte: Redes sociais.

O fenômeno da pluralização das construções existenciais no português não é recente. Callou e Avelar (2013) pontuam não só que, em textos antigos das décadas de 1940 e 1950, há evidências, embora raras, do uso da 3PP com *ter* e *haver* em sentenças existenciais, como também que, durante um longo período da tradição gramatical, o complemento de *haver* era interpretado como sujeito, ocasionando a concordância, fatos que reforçam a ideia de que esse fenômeno é resultado de uma mudança lenta e gradual, que pode estar associada ao valor possessivo original de *ter* e *haver* e ao uso desses verbos também como auxiliar.

Vários estudos já deixaram claro que [...] se pode perceber um aspecto crucial das mudanças que ocorreram na história da língua portuguesa, o de as versões existenciais de *ter* e *haver* terem herdado aspectos sintático-semânticos das suas versões possessivas, entre elas, a possibilidade de concordância, o que evidencia que um item pode emergir em um novo contexto sem mudar suas propriedades essenciais de seleção (CALLOU; BATISTA; ALMEIDA, 2015, p. 189).

É importante também destacar que a pluralização das construções existenciais não é um fenômeno restrito ao português brasileiro. De Mello (1991), ao analisar a pluralização de *haver* impessoal no espanhol falado culto, mostra que esse fenômeno é frequente em Lima, La Paz, Caracas, San Juan de Porto Rico e Santiago, menos frequente em Bogotá e Havana, e raro na cidade do México e de Buenos Aires, com a forma *haver* na 3PP sendo considerada padrão em algumas áreas. Segundo Fontanella (1992), esse fenômeno é resultado de um lento processo de mudança pelo qual passou o verbo *haver*, dado o seu valor original de posse.

### 3. *Ter* e *haver* em construções existenciais em Maceió/AL

Vitório (2015), ao analisar o (des)uso do verbo *haver* em construções existenciais na cidade de Maceió/AL, com o intuito de não só observar a implementação na língua escrita de formas linguísticas observadas na língua falada, mas também de checar que *haver* ainda se encontra na língua falada e como ocorre a recuperação dessa forma verbal na língua escrita, tendo em vista que *haver* parece não fazer mais parte do processo de aquisição da linguagem, pontua que “*ter* é o verbo existencial na fala, mas na escrita, há uma redução no seu percentual de uso, aumentando a frequência de *haver*” (VITÓRIO, 2015, p. 228).

Na língua falada, *ter* apresenta um percentual de 95% contra apenas 5% de *haver*, sendo essa variação condicionada tanto por variáveis linguísticas quanto por variáveis sociais, a saber, tempo verbal, traço semântico do argumento interno, escolaridade e faixa etária, com as poucas realizações de *haver* sendo favorecidas

quando o verbo está no tempo passado e quando o argumento interno apresenta o traço [+ abstrato], como observamos em (10) e (11), e entre os falantes mais velhos e mais escolarizados, revelando assim, que os falantes da F1 (15-29 anos) de todos os níveis de escolarização usam categoricamente o verbo *ter*.

(10) – não *havia* nenhuma necessidade agora no momento (L4L6083)

(11) eu acho que não *houve* tanta melhora não (L68L8352)

(VITÓRIO, 2015, p. 239)

Na língua escrita, por sua vez, o verbo *haver* apresenta um percentual maior de realização, mas há uma competição acirrada entre *ter* e *haver* – 52% de *haver* versus 48% de *ter* – que, segundo a autora, pode ser entendida como uma competição entre uma gramática inovadora e uma gramática conservadora. O verbo *haver* é mais frequente nos seguintes contextos, a saber, como argumento interno com o traço [+ abstrato], como observamos em (12), e entre os mais escolarizados, revelando que a variável escolaridade constitui um fator social relevante para a recuperação e manutenção do verbo *haver* na língua escrita.

(12) quando ele chegou em casa *houve* uma recepção, então comemoramos o meu aniversário e a recepção dele no mesmo dia.  
(EFF)

(VITÓRIO, 2015, p. 244)

Em relação à concordância verbal relacionada a esses verbos, retornamos às amostras analisadas por Vitória (2015) e verificamos que, na língua falada, tanto o verbo *ter* quanto o verbo *haver* são usados apenas na 3PS, na língua escrita, constatamos que o verbo *ter* também só ocorre na 3PS, mas encontramos duas realizações de *haver* no pretérito imperfeito na 3PP, como observamos em (13) e (14). Essas realizações podem ser consideradas, segundo Bortone e Alves (2014), como um

fenômeno da hipercorreção, que é entendido como a “tentativa de uma utilização adequada da norma-padrão, que dá prestígio social” (p. 133).

(13) Além de João e eu, *haviam* muitas pessoas na praia, porém não se via alvoroço algum, pois todos pareciam estar hipnotizados pela beleza (ESM)

(14) A praia estava lotada e *haviam* ônibus fretados. (ESF)

O aluno, ao fazer a concordância do verbo com o suposto sujeito “muitas pessoas”, incorre em um erro de análise sintática extremamente frequente. É difícil, de forma geral, o brasileiro perceber o sintagma “muitas pessoas” como objeto direto, que, portanto, está desobrigado de concordar com o verbo. De forma geral, incluindo as pessoas até mais letradas, não flexionar o verbo para o plural “haviam” seria cometer o erro de não realizar a concordância verbal correta (BORTONE; ALVES, 2014, p. 147-148).

É por esses estudos que objetivamos mensurar as normas subjetivas dos falantes maceioenses em relação ao uso de *ter* e *haver* em contextos existenciais e à concordância verbal relacionada a essas formas verbais. Para tanto, partimos do pressuposto de que as formas *haver* existencial, *haver* na 3PP e *ter* na 3PP serão as variantes preferidas pelos falantes, principalmente em contexto formal, tendo em vista que o verbo *haver* com sentido de existir é a variante padrão e a marcação de [+ concordância verbal] nas variedades do português brasileiro tende a ser uma marca de prestígio social (cf. SCHERRE; NARO, 2015).

#### 4. Aporte teórico-metodológico

A base teórica deste estudo é a Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972), que trata da variação e da mudança linguística, contemplando os usos variáveis de fenômenos linguísticos em seu contexto social. Tal proposta mostra que a língua é dotada de uma heterogeneidade sistemática e focaliza os seguintes problemas empíricos da mudança

linguística: restrição, transição, encaixamento, avaliação e implementação das formas variantes. O foco de nossa atenção recai, especificamente, sobre o problema empírico da avaliação linguística.

O problema de avaliação responde à seguinte questão: como as mudanças são avaliadas por seus efeitos na estrutura linguística e na estrutura social? Esse problema diz respeito à consciência que os falantes têm sobre as formas da língua e ao poder que sua atitude pode exercer no processo de mudança. Está relacionado ao nível de atenção dos falantes em relação à fala, buscando compreender três fatores, a saber, de que maneira uma comunidade de fala avalia determinada mudança linguística, qual o efeito dessa avaliação na mudança linguística e até que ponto o estigma social influencia o curso da mudança.

Os valores sociais atribuídos às variantes linguísticas frequentemente simbolizam também uma opção entre valores, tendo em vista que há no imaginário social, formas linguísticas “boas” e “ruins”. Logo, quanto menos notada ou percebida uma variante, menor o grau de estigmatização a ela conferido. É possível argumentar que se os falantes fazem uma avaliação positiva de uma forma, tanto do ponto de vista de seu valor social como da carga funcional que essa forma carrega, a mudança em direção a essa forma tende a ser acelerada. Já se os falantes tiverem uma avaliação negativa, é possível que a mudança seja refreada.

[...] as atitudes linguísticas influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala. Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística se cumpra mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra [...] que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos cuidados. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179, tradução nossa).

Para que fosse possível mensurarmos o que pensam os falantes maceioenses sobre o uso dos verbos *ter* e *haver* em contextos existenciais e sobre a concordância verbal associada a essas formas verbais, elaboramos um teste de reação subjetiva composto por 20 questões em que ocorriam as variantes analisadas, tomando por base o contexto linguístico (fala informal e fala formal) e o tempo verbal (presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e futuro), como observamos na Figura 5. Freitag et al. (2015, 2016) argumentam que testes de reações subjetivas refletem os julgamentos dos falantes quanto a sua percepção sociolinguística.

Figura 5 – Excerto do instrumento de coleta de dados.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Quando você está conversando, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> tem prova na faculdade hoje<br><input type="checkbox"/> há prova na faculdade hoje                 | 11. Quando você está conversando, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> teve perguntas no seminário<br><input type="checkbox"/> tiveram perguntas no seminário |
| 2. Quando você está apresentando seminário, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> terá reuniões da turma<br><input type="checkbox"/> terão reuniões da turma              | 12. Quando você está apresentando seminário, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> terá aula sim amanhã<br><input type="checkbox"/> haverá aula sim amanhã     |
| 3. Quando você está conversando, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> houve notas altas na apresentação<br><input type="checkbox"/> houveram notas altas na apresentação | 13. Quando você está conversando, você costuma falar:<br><input type="checkbox"/> terá reuniões da turma<br><input type="checkbox"/> terão reuniões da turma             |

Fonte: elaborado pela autora.

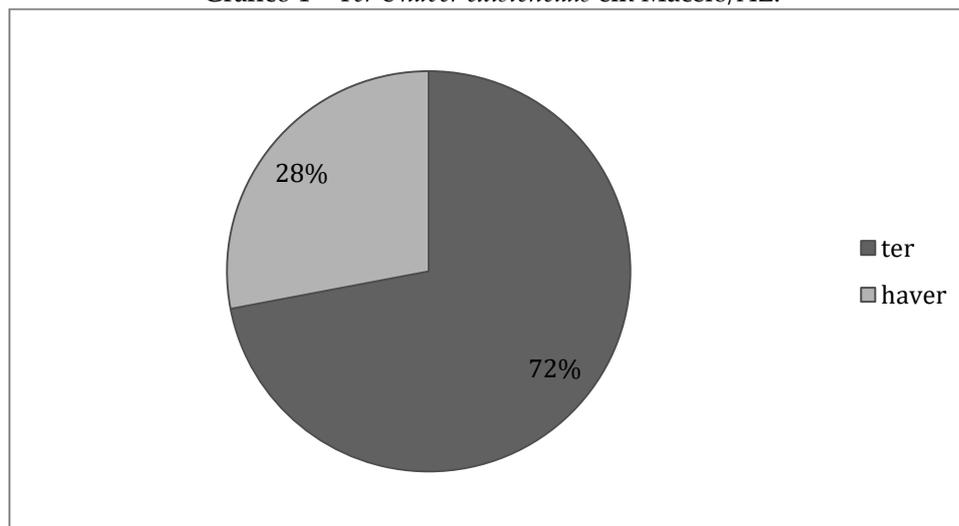
O teste foi aplicado a 60 informantes maceioenses, com idades entre 18 e 47 anos, que estavam cursando o ensino superior, durante os meses de abril a julho de 2017. Primeiramente, os informantes preencheram uma ficha social, contendo as seguintes informações: cidade em que nasceu, bairro em que mora, bairro em que morou durante a infância, idade, sexo/gênero e profissão. Em seguida, receberam as instruções a respeito de como responder ao teste e responderam-no, tendo em mente o seu comportamento linguístico. Por fim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## 5. Análise e discussão dos dados

### 5.1 Variação *ter/haver* em construções existenciais

Com base na configuração dos padrões variacionais sobre o uso dos verbos *ter* e *haver* em contextos existenciais, parece ser um consenso nos estudos da sociolinguística de produção de que não há estigma na variação entre *ter* e *haver* existenciais nas variedades do português brasileiro. No entanto, o que o brasileiro acha que fala? Para verificarmos o que pensa o falante maceioense, após análise das questões sobre *ter/haver*, obtivemos 487 respostas, que estão distribuídas em 352 para o uso de *ter* e 135 para o uso de *haver*, representando 72% de preferência para *ter* contra 28% de preferência para *haver*, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – *Ter e haver* existenciais em Maceió/AL.



Fonte: elaborado pela autora.

Esses resultados vão na mesma direção dos dados de produção, revelando que *ter* é o verbo existencial preferido, o que pode ser um indício de que, nessa comunidade de fala, não há estigma em relação a esse fenômeno linguístico variável. No entanto, é importante ressaltar que, nos dados de produção, *haver* apresenta apenas 5% de uso, registramos aqui 28% de preferência a essa forma verbal, o que pode estar relacionada à consciência ao padrão de uso “correto” da língua, que elege apenas *haver*, como

observamos no comentário 1, e à formalidade que esse verbo pode carregar, como observamos nos comentários 2 e 3.

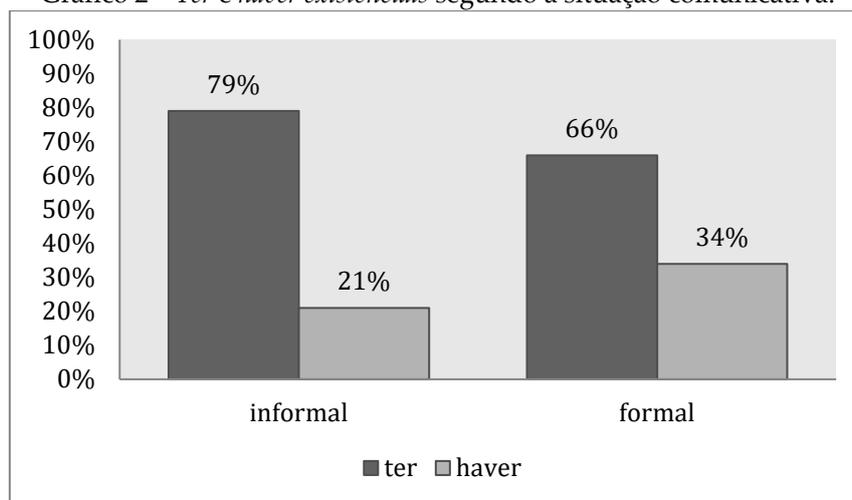
Comentário 1 – eu acho melhor *há um professor na sala, houve aula ontem, havia duas alunas na sala*, porque é a forma correta.

Comentário 2 – eu acho melhor o verbo *haver*, pois há mais formalidade ao falar.

Comentário 3 – eu prefiro o verbo *haver* por ser mais formal.

Em relação ao monitoramento estilístico (informal e formal) que pode condicionar a escolha dessas formas verbais, consideramos também a gradiência de usos quanto ao nível de formalidade da situação (cf. BORTONI-RICARDO, 2004) e verificamos, conforme Gráfico 2, que tanto na situação informal (conversa do dia a dia) quanto na situação formal (apresentação de seminário), *ter* é o verbo existencial preferido, mas na situação formal, há uma preferência maior pelo uso de *haver* – 34% versus 21% na situação informal – o que parece indicar que estamos diante de um marcador linguístico na fala maceioense.

Gráfico 2 – *Ter e haver existenciais* segundo a situação comunicativa.

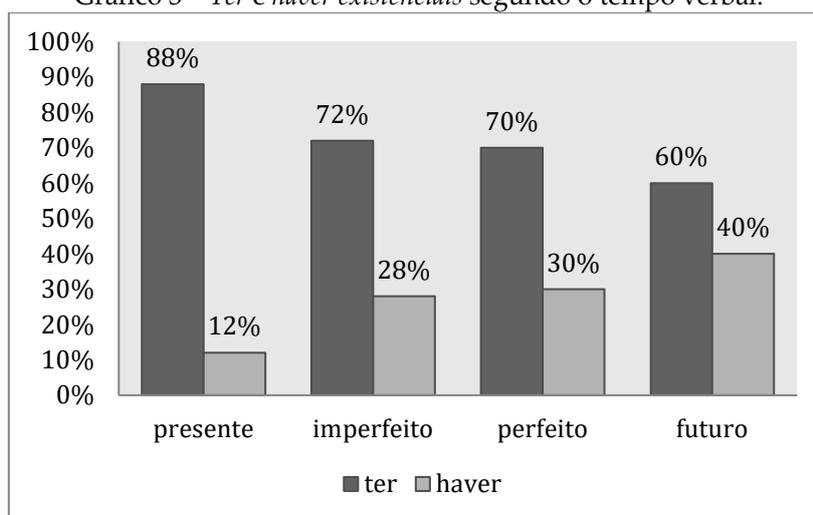


Fonte: elaborado pela autora.

Considerar que a variação dos verbos *ter* e *haver* em contextos existenciais na cidade de Maceió/AL tem um comportamento linguístico de marcador, que é entendido como um traço linguístico social e estilisticamente estratificado (cf. LABOV, 1972), significa dizer que o uso de *ter* e *haver existenciais* não é estigmatizado, ou seja, não é rotulado socialmente como “ruim”, “feio” ou “errado”. No entanto, o emprego dessas variantes está correlacionado a variáveis estilísticas (grau de formalidade/informalidade, por exemplo), variáveis sociais (escolaridade e faixa etária) e variáveis de registro (língua falada e língua escrita).

Outro fator importante na escolha de *ter* e *haver* em construções existenciais diz respeito ao tempo verbal expresso por essas formas verbais – passado, presente e futuro. Pesquisas sociolinguísticas (CALLOU; AVELAR, 2000; MARINS, 2013; VITÓRIO, 2015; OLIVEIRA, 2017) têm apontado que *haver* teria passado a assumir características de um verbo prototipicamente narrativo, logo seu uso estaria mais comumente associado ao pretérito, mais frequente em textos dessa tipologia. Em nossa análise, conforme Gráfico 3, verificamos que no tempo presente os falantes preferem menos o uso de *haver existencial*.

Gráfico 3 – *Ter e haver existenciais* segundo o tempo verbal.



Fonte: elaborado pela autora.

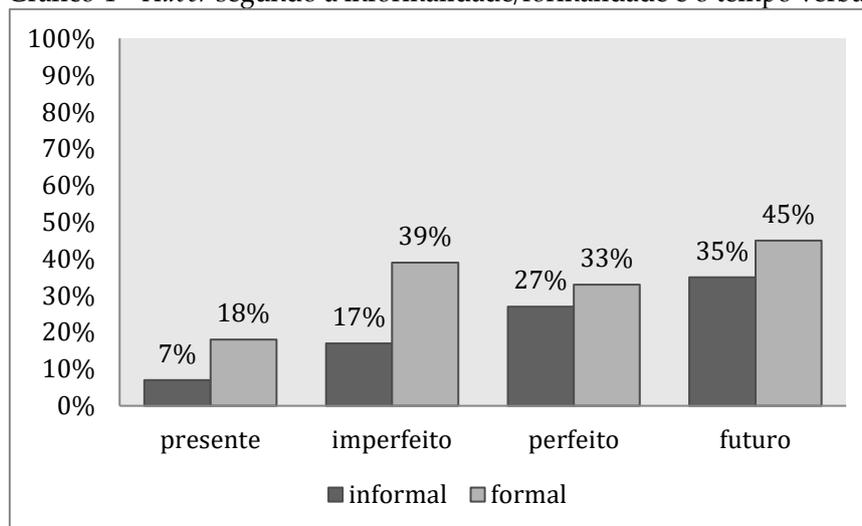
Esses dados mostram que apesar de *ter* ser o verbo existencial preferido em todos os tempos verbais analisados na comunidade em estudo, verificamos que tanto no pretérito imperfeito e no perfeito, como observamos em (15) e (16), respectivamente, quanto no futuro, como observamos em (17), há uma preferência maior pelo uso do verbo *haver*, com o futuro favorecendo mais a sua realização – 40% versus 28% para o imperfeito e 30% para o perfeito. Caso que não ocorre com o tempo presente, corroborando os dados de produção que tendem a mostrar que *haver existencial* é menos frequente nesse tempo verbal.

(15) *havia* poucos alunos na sala.

(16) *houve* seminário ontem.

(17) *haverá* aula sim amanhã.

Ainda com o intuito de checar a atuação da informalidade/formalidade da situação comunicativa e o tempo verbal na escolha por *haver*, fizemos o cruzamento entre essas variáveis e verificamos, conforme Gráfico 4, que na situação formal, *haver* é o existencial preferido em todos os tempos verbais, principalmente no pretérito imperfeito e no futuro do presente. O contexto que menos favorece a escolha desse verbo é a situação informal quando *haver* é usado no presente, apresentando apenas uma preferência de 7%, mas quando expresso nos pretéritos imperfeito e perfeito e no futuro, obtivemos percentuais de 17%, 27% e 35%, respectivamente.

Gráfico 4 – *Haver* segundo a informalidade/formalidade e o tempo verbal.

Fonte: elaborado pela autora.

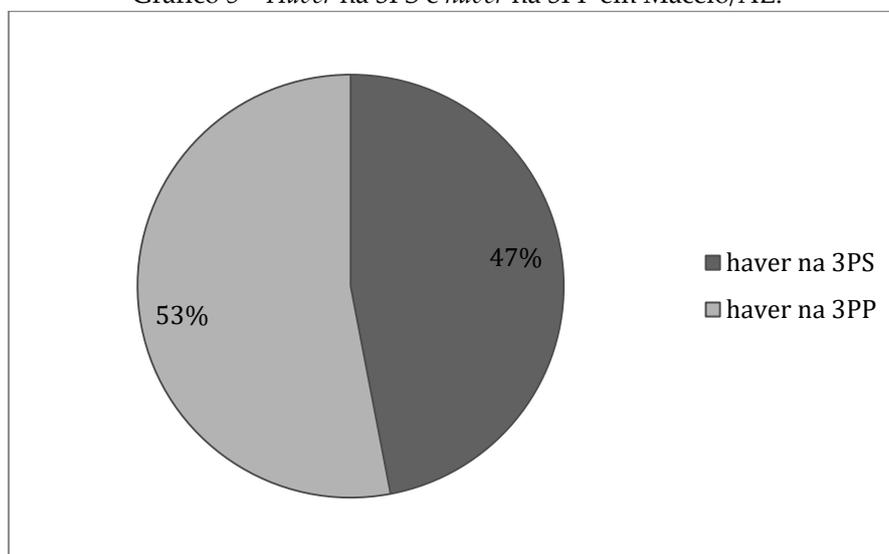
Apesar dos instrumentos normativos atuarem fortemente para barrar a variação *ter* e *haver* existenciais, ora atribuindo o uso de *ter* à linguagem informal (BECHARA, 2001; CUNHA; CINTRA, 2001), ora argumentando que a realização de *ter* por *haver* constitui um erro crasso, devendo portanto, ser evitada pelo falante (ALMEIDA, 1999), os resultados obtidos sinalizam que, na comunidade de fala maceioense, *ter* é o verbo existencial preferido, mesmo em situações formais de uso da fala, apesar do leve aumento na preferência por *haver*, reforçando o que se constatam nos estudos de produção (cf. VITÓRIO, 2015).

## 5.2 Concordância verbal com *ter/haver* em construções existenciais

Em relação à concordância verbal relacionada a essas formas verbais, após a análise das questões, obtivemos 362 respostas para *haver* e 366 respostas para *ter* e verificamos, conforme gráficos 5 e 6, que tanto *haver* na 3PP quanto *ter* na 3PP são as variantes preferidas pelos falantes maceioenses. Quanto ao uso de *haver*, nossos dados mostram percentuais de 53% para *haver* na 3PP contra 47% para *haver* na 3PS, revelando uma competição acirrada entre essas variantes, quanto ao uso de *ter*,

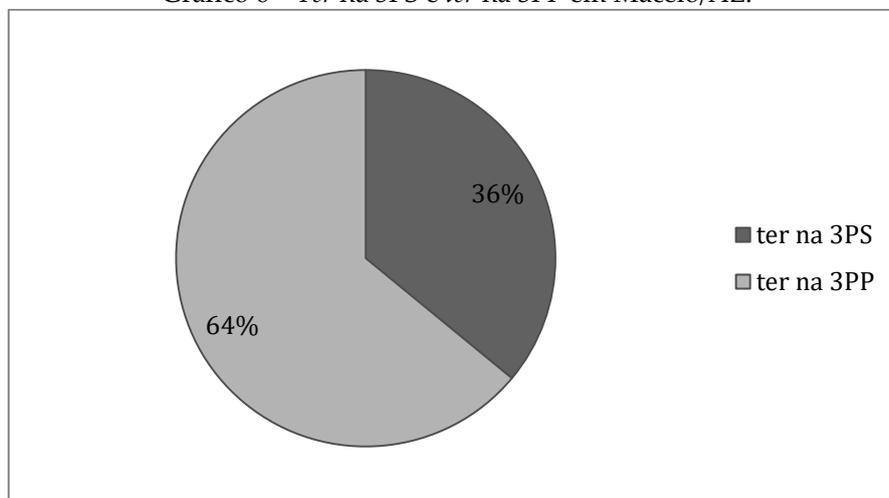
computamos 64% para *ter* na 3PP contra 36% para *ter* na 3PS, indicando uma preferência muito maior pela pluralização desse verbo.

Gráfico 5 – *Haver* na 3PS e *haver* na 3PP em Maceió/AL.



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 6 – *Ter* na 3PS e *ter* na 3PP em Maceió/AL.



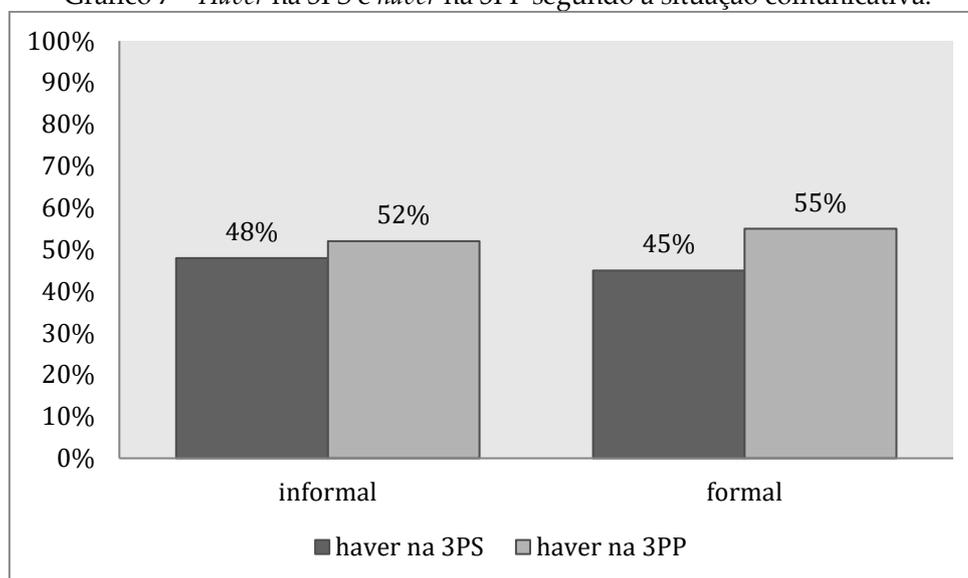
Fonte: elaborado pela autora.

A preferência pela pluralização de *haver* e *ter* em construções existenciais parece ser um reflexo do fato de a concordância verbal ser um assunto bastante trabalhado no ambiente escolar, tendo em vista que a ausência de marcas de concordância verbal

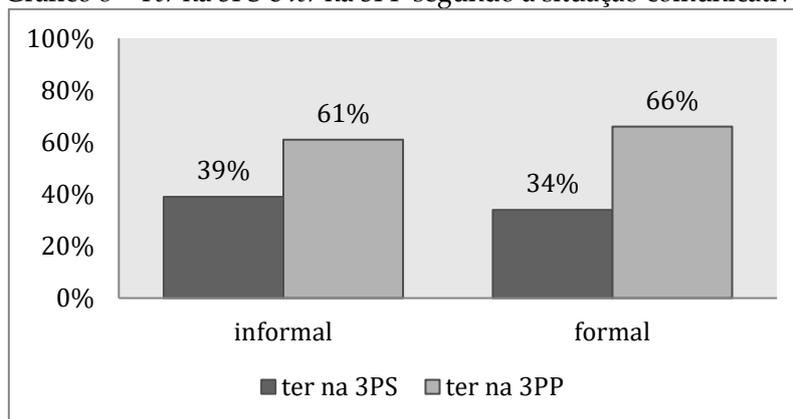
tende a se comportar como um traço descontínuo, muito estigmatizado nas variedades urbanas do português brasileiro. Dessa forma, o falante parece buscar, no argumento interno das construções existenciais, que recebe o caso absoluto (cf. CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011), a possibilidade de preencher o lugar do sujeito que, nessas construções, está vazio.

No que diz respeito à interferência do monitoramento estilístico (informal e formal) na escolha dessas variantes, verificamos, conforme os gráficos 7 e 8, que tanto *haver* na 3PP quanto *ter* na 3PP são as variantes escolhidas nas duas situações comunicativas (conversa do dia a dia e apresentação de seminário), mas na situação formal (apresentação de seminário) observamos percentuais maiores de escolhas – 55% para *haver* na 3PP e 66% para *ter* na 3PP – mostrando que as normas subjetivas dos falantes maceioenses revelam que a pluralização de *haver* e *ter* é a forma linguística preferida em situações mais formais.

Gráfico 7 – *Haver* na 3PS e *haver* na 3PP segundo a situação comunicativa.

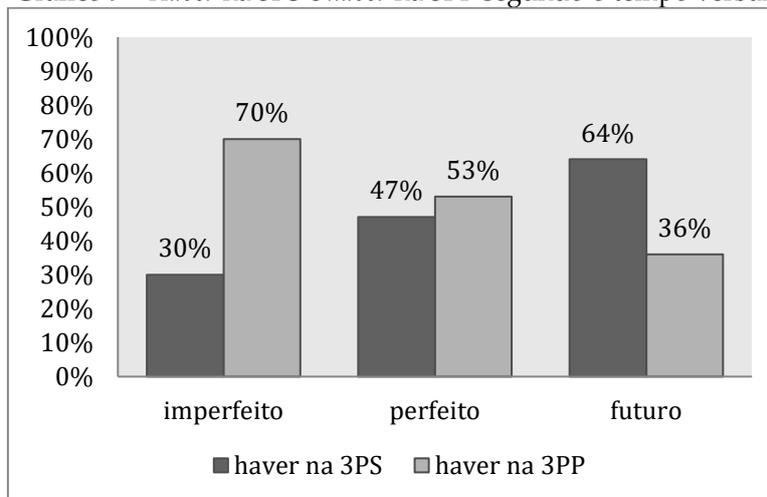


Fonte: elaborado pela autora.

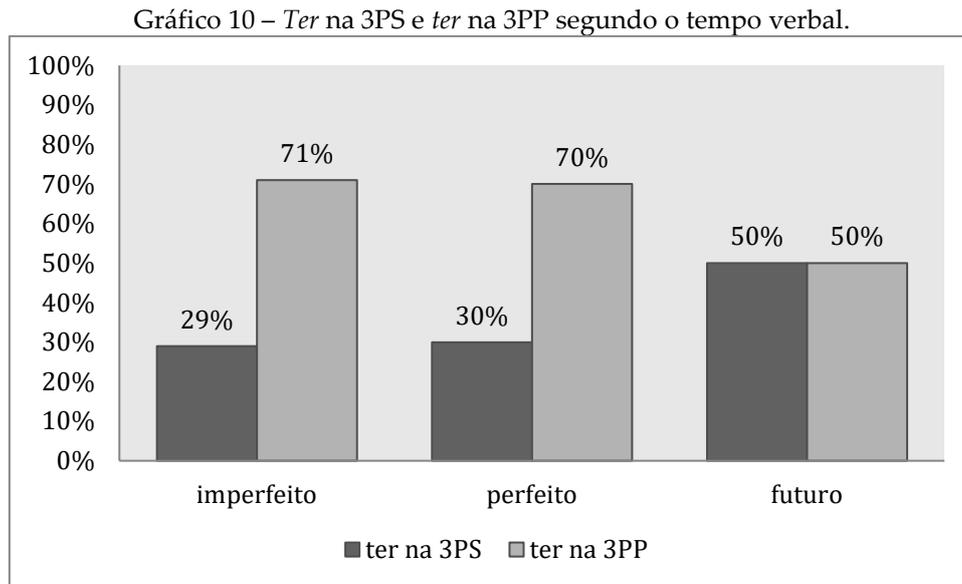
Gráfico 8 – *Ter* na 3PS e *ter* na 3PP segundo a situação comunicativa.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às atitudes dos falantes no que diz respeito ao tempo verbal expresso por essas variantes, verificamos, conforme gráficos 9 e 10, que enquanto os pretéritos imperfeito e o perfeito favorecem a pluralização de *haver* e *ter*, o futuro do presente favorece o uso de *haver* na 3PS e comporta-se como um tempo neutro em relação ao uso de *ter*. Quanto à pluralização de *haver*, obtivemos percentuais de 70% para o pretérito imperfeito e 53% para o perfeito, como observamos em (18) e (19), respectivamente, e quanto à pluralização de *ter*, verificamos 71% para o pretérito imperfeito e 70% para o perfeito, como observamos em (20) e (21), respectivamente.

Gráfico 9 – *Haver* na 3PS e *haver* na 3PP segundo o tempo verbal.

Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.

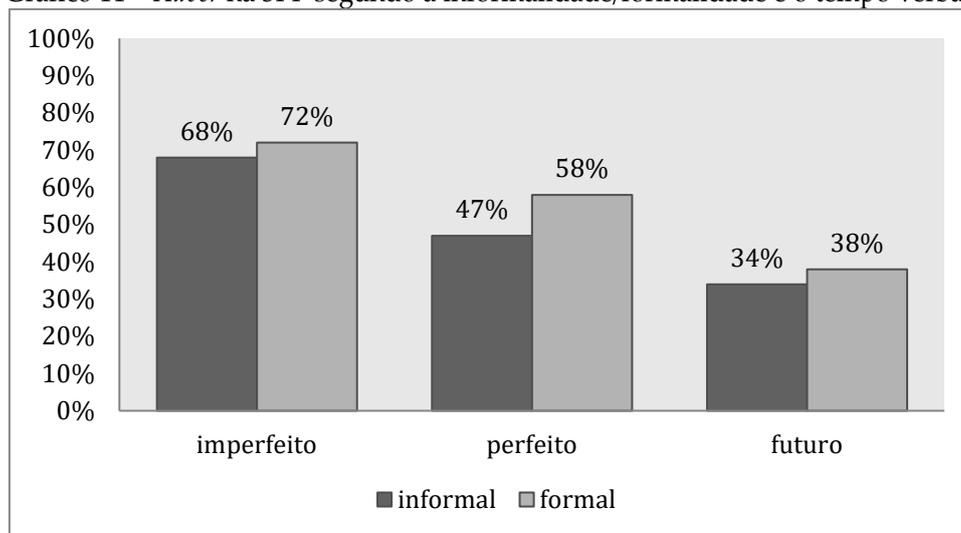
(18) *haviam* poucos alunos na faculdade.

(19) *houveram* notas altas na apresentação.

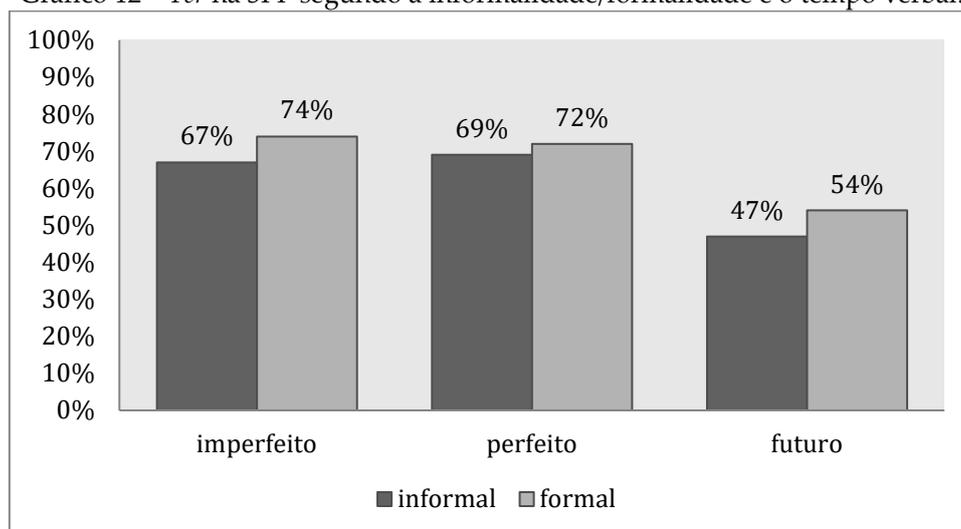
(20) *tinham* dois professores na reunião.

(21) *tiveram* perguntas no seminário.

Ainda com o objetivo de checar a atuação da informalidade/formalidade da situação comunicativa e o tempo verbal nas escolhas dos falantes sobre o uso de *haver* e *ter* na 3PP, realizamos o cruzamento entre essas variáveis e verificamos, conforme gráficos 11 e 12, que tanto *haver* na 3PP quanto *ter* na 3PP apresentam percentuais maiores na situação formal em todos os tempos verbais analisados, com *haver* na 3PP sendo mais frequente no pretérito imperfeito, apresentando um percentual de 72% e *ter* na 3PP sendo mais frequente nos pretéritos imperfeito e perfeito, apresentando percentuais de 74% e 72%, respectivamente.

Gráfico 11 – *Haver* na 3PP segundo a informalidade/formalidade e o tempo verbal.

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 12 – *Ter* na 3PP segundo a informalidade/formalidade e o tempo verbal.

Fonte: elaborado pela autora.

Os verbos *haver* e *ter* com sentido de *existir* são classificados como verbos impessoais pela norma gramatical, devendo portanto, serem usados na 3PS (cf. BECHARA, 2001; CUNHA; CINTRA, 2001), e a não harmonia entre o uso e as regras prescritas da concordância verbal tende a ser um fenômeno socialmente marcado de forma consciente nas variedades urbanas do português brasileiro (cf. SCHERRE; NARO, 2015). No entanto, parece que o uso de *haver* e *ter* na 3PP, na comunidade de

fala maceioense, não é estigmatizado, pois a preferência pelo uso dessas variantes transita pelos contextos formais e informais.

Considerar que uma variante não é estigmatizada em uma comunidade de fala significa assumir que ela não carrega juízo de valoração negativa. Nesse sentido, o que parece haver aqui são juízos de valoração positiva em relação à pluralização de *haver* e *ter*. Fato que é validado também pelo uso dessas variantes em contextos mais formais de uso da língua, uma vez que os falantes mais letrados também optam pela pluralização desses verbos em contextos de escrita mais formal, o que pode estar associado ao fenômeno da hipercorreção relacionado à insegurança linguística, conforme pontua Bagno (2011).

A incoerência da análise da TGP (tradição gramatical do português) e da prática de ensino nela inspirada é que provoca nos falantes a insegurança acerca de quais verbos apresentacionais devem ou não concordar com o sintagma nominal que se segue a ele. Por causa dessa insegurança, muitos falantes incorrem na hipercorreção ao flexionar os verbos apresentacionais (BAGNO, 2011, p. 627).

Bagno (2011) não só argumenta que a hipercorreção se enquadra nas práticas de higiene verbal,<sup>2</sup> como também propõe dois princípios sociocognitivos para o fenômeno da hipercorreção, a saber: (i) “entre uma forma A, habitual e espontânea, e uma forma B, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma B em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado” (p. 954); e (ii) “entre uma forma X, já incorporada à gramática do PB, e uma forma Y, presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma Y para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar sua imagem” (p. 955).

Quanto à pluralização de *haver* e *ter*, o autor argumenta que se encaixa no primeiro princípio da hipercorreção, pois os falantes, em contextos mais monitorados,

---

<sup>2</sup> O termo higiene verbal foi proposto por Cameron (1995) na obra *Verbal Hygiene* e diz respeito às práticas conscientes e inconscientes de normatização.

tendem a escolher uma forma estranha a sua variedade e essa escolha os leva a usarem formas linguísticas que desviam tanto da gramática normativa quanto da gramática intuitiva dos falantes. A hipercorreção, segundo Labov (1972), desempenha um papel importante no processo de mudança linguística, pois se a forma inovadora começa a ser usada pelas classes sociais mais favorecidas, ela pode deixar de ser vista como erro e se consolidar como correta.

A mudança linguística leva, pois, em conta o prestígio das formas alternantes (variantes) em diferentes estágios de propagação da mudança linguística. Contudo, nem sempre uma das variantes é menos prestigiada do que outra: a variação é possível de ocorrer tanto entre formas igualmente aceitas pela tradição normativa quanto entre formas de *status* normativo desigual. Agentes como escolarização, contato com a escrita, mídia e origem social tendem a influir no aumento ou na diminuição da ocorrência de formas standards (padrão ou conservadora) (RONCARATI, 2008, p. 50).

Nesse contexto, a preferência pelo uso dos verbos *haver* e *ter* em construções existenciais na 3PP parece indicar que tal fenômeno não é um estereótipo linguístico, ou seja, um traço linguístico socialmente marcado de forma consciente. Esse comportamento parece também ser validado pelas piadas, pelos memes e pelas mensagens que circulam em redes sociais em que *ter* e *haver existenciais* são usados na 3PP, como observamos na Figura (6). Apesar de esses usos impossibilitarem a identificação da autoria e o perfil sociodemográfico do seu autor, oferecem pistas sobre o nível de consciência da avaliação social dessas variantes.

Figura 6 – Realizações dos verbos *haver* e *ter* na 3PP.

Fonte: redes sociais.

No entanto, é possível também pensar que o nível de consciência da avaliação social dos padrões de concordância com *ter* e *haver*, principalmente com o verbo *haver*, parece ser visto socialmente como negativo. É o que ocorre no episódio em que o atual Ministro da Educação, ao falar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), diz que “haverão mudanças” e a mídia, como observamos na Figura (7), diz que a troca de *haverá* por *haverão* é um tropeço feio, um erro crasso, comportamento que também pode ser validado na Figura (8), em que o personagem Robin é agredido por usar *haver* na 3PP – *sempre haverão vilões*.

Figura 7 – Reações ao uso do verbo *haver* na 3PP.

## Ministro da Educação tropeça feio no português durante entrevista

"Haverão mudanças", disse o ministro do Educação, Mendonça Filho

Por **Camila Pati**

21 fev 2017, 17h16 - Publicado em 21 fev 2017, 17h11

## Ministro da Educação comete erro crasso de português

Mendonça Filho afirmou durante entrevista que "haverão (sic) mudanças" ao se referir ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Por **Da redação**

22 fev 2017, 10h09 - Publicado em 21 fev 2017, 09h26

Fonte: Internet.

Figura 8 – Realização do verbo *haver* na 3PP.

Fonte: Redes sociais.

Nossos dados mostram que os falantes maceioenses preferem o uso de *haver* e *ter* na 3PP, o que parece indicar, de acordo com as normas subjetivas analisadas, que estamos diante de um marcador linguístico, pois a escolha pela pluralização desses verbos aumenta quando o contexto é mais formal, mostrando um traço linguístico social e estilisticamente marcado. No entanto, a norma subjetiva presente nas figuras

7 e 8 parece caminhar na direção contrária, reforçando a ideia de que há aqui um erro crasso que deve ser evitado, apesar da pluralização de *haver* e *ter* ser encontrada em diferentes situações formais de fala e escrita.

## 6. Considerações finais

Mensurar o que pensa o falante maceioense sobre a variação *ter* e *haver* e a pluralização desses verbos em construções existenciais foi o objetivo desta pesquisa. Para tanto, consideramos a língua como dotada de uma heterogeneidade ordenada, recorrendo assim, à Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 1972) e focalizamos no problema empírico da avaliação linguística. O problema da avaliação diz respeito à atitude subjetiva e consciente do falante em relação às formas linguísticas em variação ou mudança, tendo em vista que uma atitude positiva ou negativa pode acelerar ou barrar uma mudança linguística.

Em relação à variação *ter/haver* em construções existenciais, os dados de percepção caminham na mesma direção dos dados de produção, mostrando que *ter* é o verbo existencial preferido, apesar de existir um percentual de 28% de escolha pelo uso de *haver*, o que pode estar associado à norma gramatical e à formalidade da situação. Também verificamos que, em situações formais, como apresentação de seminário, e nos tempos pretérito imperfeito e perfeito e futuro do presente, há um aumento no percentual de preferência pelo uso de *haver*, indicando que estamos diante de um traço linguístico que é social e estilisticamente estratificado.

No que diz respeito à concordância verbal com *ter* e *haver* em construções existenciais, observamos que as normas subjetivas dos falantes elegem tanto *haver* quanto *ter* na 3PP, principalmente em contextos formais, como apresentação de seminário, e nos tempos pretérito imperfeito e perfeito. Esses dados parecem indicar não só um reflexo da variação da concordância verbal, em que a não harmonia entre sujeito e verbo tende a ser estigmatizada nas variedades urbanas do português

brasileiro, caracterizando-se como um fenômeno de hipercorreção, como também que não há estigma na pluralização dessas formas.

Essas considerações são ainda questões que vêm sendo formuladas e testadas na comunidade de fala maceioense. Logo, julgamos pertinente a aplicação de outros testes de percepção, o que nos permitirá ampliar o diálogo entre estudos de percepção e produção. No entanto, salientamos a relevância desta pesquisa para a descrição e análise da realização dos verbos *ter* e *haver* em construções existenciais e para as discussões acerca do problema empírico da avaliação linguística. Da mesma forma, os resultados a que chegamos somam informações importantes sobre o estatuto da variação *ter/haver existenciais*.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1999.

AVELAR, J. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de *haver* no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 41, n. 1, p. 49-74, 2006a. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.14.2.99-143>

AVELAR, J. Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, 4, p. 99-144, 2006b.

AVELAR, J.; CALLOU, D. Sobre a emergência do verbo possessivo em contextos existenciais no português brasileiro. In: CASTILHO, A. et al. (org.) **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2007, p. 375-402.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BERLINCK, R.; DUARTE, E.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

CALLOU, D.; AVELAR, J. Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. **Revista Gragoatá**, n. 9, p. 85-100, 2000.

CALLOU, D.; AVELAR, J. Ter/Haver – constructions and verbal agreement. In: MOTA, M. A.; VIEIRA, S. R. (Ed.). **Journal of Portuguese Linguistics**. 12-2, p. 187-208, 2013.

CALLOU, D.; BATISTA, P.; ALMEIDA, E. “*Houveram/tiveram* muitas reuniões”: construções existenciais e a concordância verbal. **Cuadernos de La ALFAL**, n. 7, marzo, p. 185-194, 2015.

CALLOU, D.; DUARTE, E. A fixação do verbo ter em contextos existenciais. **Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2005.

CASTILHO, A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARDOSO, S.; MOTA, J. Estudos geolinguísticos: caminhos seguidos no território brasileiro. **Linguística**, v. 33-1, 2017, p. 89-105.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DUARTE, E. **A perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro**. Tese (Doutorado). IEL-UNICAMP, 1995.

DE MELLO, G. Pluralización del verbo “haber” impersonal en el español hablado culto de once ciudades. **Boletín del Instituto Caro y Cuervo**. Tomo XLVI, p. 445-471, 1991.

DUTRA, C. **Ter e haver na norma culta de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FONTANELLA, M. B. Evolución de los usos de “ser-estar” y “haber-tener” en el español bonaerense. **Lingüística**, n. 9, ALFAL, p. 11-124, 1997.

FREITAG, R. et al. Como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização de “português brasileiro”. **Signo y Seña**, n. 28, p. 65-87, 2015.

FREITAG, R. et al. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do sul e do nordeste. **Todas as Letras**, v. 18, n. 2, p. 64-84, 2016.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Pennsylvania, University of Pennsylvania Press, 1972.

MARINS, J. **As repercussões da remarcação do Parâmetro do Sujeito Nulo**: um estudo diacrônico das sentenças existenciais com *ter* e *haver* no PB e no PE. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ – FL, 2013.

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

OLIVEIRA, J. **Variação dos verbos ter e haver em sentenças existenciais no sertão alagoano**. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Delmiro Gouveia, Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, 2017.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes. 2016.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito lingüísticos. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário**, no 36, p. 45-56, 1. sem. 2008.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sociolinguistic correlates of negative evaluation: variable concord in Rio de Janeiro. **Language Variation and Change**, n. 26.3, p. 331-357.

SILVA, R. **Variação ter/haver na fala pessoense**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SOUZA, F. **Tem chance de haver ainda existir no falar popular? A variação dos verbos existenciais em amostra do NORPOFOR**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

VITÓRIO, E. Ter e haver existenciais: gramática versus uso. **Revista Urutágua: acadêmica multidisciplinar**, n. 21, p. 90-98, 2010a.

VITÓRIO, E. Aquisição e variação dos verbos ter e haver existenciais no PB. **Veredas online**, Juiz de Fora, Atemática – 1/2010, p. 53-63, 2010b.

VITÓRIO, E. A alternância dos verbos ter e haver em construções existenciais na escrita jornalística. In: SINIEL, 2012, Recife. **Anais**. Recife: 2012, p. 434-450.

VITÓRIO, E. O (des)uso do verbo haver existencial. **Web-Revista Sociodialeto**. v. 6, n. 17, 228-249, nov. 2015.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Empirical foundations for a theory of language change**. University of Texas Press, 1968.

Artigo recebido em: 29.11.2017

Artigo aprovado em: 03.05.2018



# O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar

## Meme as a native discursive genre of the digital environment: its main characteristics and preliminary analysis

*Christiane Guerra\**

*Mariana Giacomini Botta\*\**

---

**RESUMO:** A grande popularidade dos sites de redes sociais trouxe consigo a emergência de novos gêneros discursivos, nativos do meio digital. Esse é o caso do meme, cada vez mais presente nas comunicações on-line. Neste trabalho é apresentado um breve panorama do surgimento do conceito e dos memes na internet, que serve como base para a análise dessa nova forma de interação entre indivíduos. Com o objetivo de fazer um levantamento das principais características do meme como gênero discursivo, esta pesquisa se apoia em conceitos de Bakhtin e em algumas ideias de Charaudeau, Moirand, Marcuschi e Fiorin. Sobre a concepção de meme, foram consultadas obras de Dawkins, Recuero e Martino. Os resultados mostram que o meme tem a finalidade de manifestar posicionamento ou comentário sobre algum acontecimento, de modo leve e bem-humorado. Além disso, entende-se que a referência ao fato que motivou a criação do meme é fundamental no que diz respeito à fidelidade da cópia e pode ser mantida tanto nos elementos visuais quanto nos verbais.

---

**ABSTRACT:** The popularity of social network sites has resulted in the emergence of new discursive genres, natives to the digital world. This is the case of the meme, increasingly present in online communications. This paper presents a brief overview of the appearance of the concept and the memes, which serves as the basis for the analysis of this new form of interaction between individuals. In order to make a survey of meme's main characteristics as a discursive genre, this research is based on Bakhtin's concepts and on some ideas of Charaudeau, Moirand, Marcuschi and Fiorin. About the conception of meme, we consulted works of Dawkins, Recuero and Martino. The results show us that the meme has the purpose of manifesting a position or doing a comment about some event, in a light and humorous way. In addition, we could see that the reference to the fact that motivated the creation of the meme is fundamental concerning the fidelity of the copy and can be maintained in the visual and in the verbal elements.

---

\* Doutoranda do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter (PDLet).  
chrisguerrarp@gmail.com

\*\* Docente do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter (PDLet).  
marianabotta@gmail.com

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero discursivo. Gêneros digitais. Meme. Redes sociais. Enunciação.

**KEYWORDS:** Discursive genre. Digital genres. Meme. Social networks. Enunciation.

---

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, com os avanços tecnológicos e a ampliação do acesso à internet, as formas de comunicação e de interação entre as pessoas passaram por grandes modificações. Entre elas, destaca-se o surgimento de novos gêneros discursivos, nativos do ambiente digital e on-line, como o post de blog ou de rede social, a mensagem instantânea (do tipo WhatsApp), as homepages e a reportagem multimídia, entre outros.

O desenvolvimento desses novos gêneros está intimamente ligado às inovações tecnológicas e às possibilidades de interação oferecidas pelos novos suportes, como a internet, que é um meio de comunicação diferente dos demais. Ela tem como características essenciais a velocidade (de envio e de propagação), a interatividade, a hipertextualidade e a multi/hipermidialidade. Aos poucos, essas características começaram a ser exploradas, dando origem a novos hábitos comunicativo-sociais.

Dentre essas novas formas de comunicação, uma das mais populares e produtivas na sociedade brasileira é, sem dúvida, o *meme*, que vem ocupando um espaço cada vez maior na cultura nacional. Prova disso é a completa integração dos *memes* ao cotidiano da sociedade, que pode ser vista em títulos de reportagens de sites e portais:

- (a) Memes, a única instituição funcionando plenamente no Brasil (El País, 20/5/2017)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://bit.ly/2wo3mV1>. Acesso em: 15 out. 2017.

- (b) Página do Facebook é notificada por usar fotos de Temer sem crédito em memes (Zero Hora, 22/5/2017)<sup>2</sup>
- (c) Fora meme? Como o Governo Temer virou inimigo da indústria das piadas na Internet (El País, 27/5/2017)<sup>3</sup>
- (d) Temer veta uso de fotos para memes; PT provoca liberando banco de imagens (Poder 360, 24/5/2017)<sup>4</sup>
- (e) Denúncia de gravação de Michel Temer rende piadas e memes (Jornal O Globo, 17/6/2017)<sup>5</sup>
- (f) Memes no celular e nas redes sociais: a reação da internet à delação da JBS envolvendo Temer (G1, 18/5/2017)<sup>6</sup>

Hoje, os *memes* funcionam como um indicador das opiniões da população. Quando há algum acontecimento de repercussão nacional, sobretudo na política, a ampla circulação de *memes* sobre o assunto é esperada e, até, anunciada pelos meios de comunicação. Foi o que aconteceu no programa Fantástico, da TV Globo, de 21 de maio de 2017, quando foi ao ar o vídeo “Crise política vira memes e faz sucesso na internet”, com 1 minuto e 17 segundos<sup>7</sup>. Ele foi anunciado pela apresentadora do programa, a jornalista Poliana Abritta, da seguinte maneira: “O humor como forma de crítica e protesto; incontáveis *memes* circularam na internet, à medida em os casos de corrupção se sucediam no noticiário desta semana”.

Como a apresentadora mencionou, essa nova forma de comunicação tem sido usada para comentar fatos e acontecimentos considerados relevantes pela população, sobretudo os que envolvem política, futebol, fatos do dia a dia e a vida de celebridades.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://bit.ly/2vwzbMD>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://bit.ly/2iMQ1AM>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://bit.ly/2gtNPNR>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://glo.bo/2pVYb8Z>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://glo.bo/2eo3V7D>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://glo.bo/2vwJn7y>. Acesso em 10 out. 2017.

Ela é produzida e disseminada de acordo com diversos objetivos comunicacionais: criticar, comentar, fazer rir, mostrar indignação ou espanto. Outra característica do *meme* é que ele circula prioritariamente nas redes sociais da internet e tem uma estrutura mais ou menos fixa e, por isso, costuma ser facilmente reconhecido pelos usuários desses sites.

Por tudo isso, o *meme* pode ser considerado um dos gêneros nativos do suporte digital on-line. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), toda atividade de comunicação é realizada por meio de algum gênero discursivo e todo enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, não só por seu “conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional”.

Sobre o aparecimento e desenvolvimento dessas novas formas de comunicação, Marcuschi (2002, p. 19) afirma que as novas tecnologias comunicacionais e as interferências delas nas atividades do dia a dia propiciam o surgimento de novos gêneros:

Esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997], que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

## 2. O surgimento dos memes

Estudos recentes, como os de Recuero (2009) e Martino (2015), entre outros, dão conta de que o termo *meme* foi utilizado pela primeira vez em 1976, por Richard Dawkins, no livro *O gene egoísta*, para explicar a propagação e transformação de ideias. Ele provém da palavra grega *mimeme*, utilizada com o significado de imitação (BLACKMORE, 1999, apud RECUERO, 2009, p. 123). E assim como os genes carregam

informações que definem as características dos seres, os *memes* são entendidos como unidades de informação cultural: “[...] para jogar com as palavras, o *meme* seria parte do DNA da cultura” (MARTINO, 2015, p. 175).

*Meme*, então, foi o nome dado às produções culturais que têm a capacidade de se replicar e de se transformar. Segundo Recuero (2007, p. 23), o *meme* é o “gene” da cultura e “se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. No *meme*, “as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do meme” (RECUERO, 2009, p. 133).

Na internet, os *memes* são mensagens insistentemente reproduzidas e propagadas através das redes sociais, podendo ser modificadas, mas mantendo alguma identificação com a mensagem original, fomentando interações entre indivíduos. São formas de comunicação rápida, utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão.

[...] ao se espalharem, memes se tornam diferentes, mas reconhecíveis: ao serem compartilhadas, as informações dos memes ganham as características particulares relacionadas ao novo contexto” (MARTINO, 2015, p. 177).

A necessidade da manutenção de alguma identificação com a mensagem original, uma forma de diálogo com mensagens anteriores, é fundamental para que o *meme* atinja o efeito de humor esperado. Quando o destinatário não compartilha a referência, ele não entende o *meme*, que acaba parecendo sem graça. Ele só faz sentido quando colocado dentro de um determinado contexto e visualizado por pessoas que compreendam aquela referência. Se o *meme* não é entendido, ele não é compartilhado, e perde sua característica fundamental, que é a capacidade de viralizar (espalhar-se na rede de maneira tão rápida quanto um vírus).

Os memes são transmitidos, primordialmente, entre indivíduos. No entanto, por conta da velocidade e alcance de sua disseminação, se tornam fenômenos culturais e sociais que ultrapassam a ligação entre as pessoas. Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social tornam os memes particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea (MARTINO, 2015, p. 178).

De acordo com Recuero (2009, p. 124), as características essenciais que garantem a sobrevivência dos *memes*, citadas por Dawkins (1979) e Blackmore (1999), são: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade das cópias.

A longevidade é a capacidade do *meme* de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original. Ressalte-se que a propagação dos *memes* é cíclica e nem sempre implica a reprodução fiel da ideia original. Ao contrário, as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do *meme*. Assim, as diferenças através das quais as pessoas repetem as ideias são, por definição, parte do *meme* (RECUERO, 2009, p. 124).

### 3. Redes sociais e *memes*

As redes sociais digitais são formadas por grupos de pessoas com interesses em comum, que se organizam e interagem mediados pelo computador e também fora das redes. Nesse espaço, cada sujeito constrói sua reputação através das interações com outros participantes, pois, conforme afirma Lévy (1999, p.128), “a moral implícita na comunidade virtual é em geral a reciprocidade”.

Para Recuero (2009, p. 80), nas interações entre os ciberindivíduos, as redes sociais se constituem por um processo dinâmico, vivo e em constante transformação, mas elas também são um ambiente de disputas. “É possível que existam interações que

visem somar e construir um determinado laço social e interações que visem enfraquecer ou mesmo destruir outro laço” (RECUERO, 2009, p. 79). Dessa maneira, as redes sociais virtuais também incluem os sujeitos em ações de ordem, caos, união e rupturas. Isso se dá a partir das características de cooperação, competição ou de conflito que acontecem entre os sujeitos participantes de uma rede.

Como em qualquer outro meio de comunicação e interação (televisão, rádio ou jornal impresso), as redes sociais são passíveis de manipulações e tornam-se espaço de conflitos. Muitos de seus participantes estão atentos a outros membros da rede, e são capazes de responder quase instantaneamente a todas as manifestações.

Há, atualmente, muitas opções de redes sociais na internet, e entre as mais populares estão o *YouTube* (youtube.com), *Twitter* (twitter.com) e o *Facebook* (facebook.com), entre outras. Nelas, a interação é instantânea, e seus participantes dialogam e se inter-relacionam em diferentes níveis de poder de influência. Esta é mensurada pela quantidade de seguidores que o usuário conquista e pelo número de compartilhamentos e comentários que as mensagens que ele divulga conseguem obter.

O ato de publicar algum conteúdo nas redes sociais é chamado de postagem. As pessoas podem postar fotos, textos, vídeos, ilustrações, mapas, infográficos e montagens, unindo mais de uma imagem ou imagem e texto. O *meme* é uma das formas de postagem possível. Assim como qualquer mensagem publicada nas redes sociais, ele também é carregado de posicionamentos e ideologias, e esse poder discursivo está ligado ao impacto que o usuário causa ou visa causar na rede. Para Recuero (2009, p. 122), os *memes* podem ser compreendidos como gêneros “potencializados pela rede e parte da dinâmica social desses ambientes”.

#### **4. Interatividade, interação verbal e dialogismo**

Quando se fala em interação, é possível imaginar o envolvimento de duas ou mais pessoas, em que uma provoca uma reação na outra. Ela é uma das principais características da internet como suporte e, conseqüentemente, também caracteriza os

diferentes gêneros usados nas redes sociais. Nesses ambientes, a maior parte da interação é verbal, mas também pode ser manifestada por meio de imagens ou figuras como emojis e emoticons, e por meio de recursos de cada rede, que incluem botões de cutucar, curtir, compartilhar etc.

Partindo-se da ideia de que a interação é a principal característica da comunicação verbal, este trabalho tem como principal pressuposto teórico a teoria da enunciação de Bakhtin e de seu grupo.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 123, grifos do autor).

De acordo com Lévy (1999, p. 85), pode-se pensar na existência de diferentes tipos de interatividade, pois devem ser levadas em consideração as possibilidades de apropriação e personalização, a reciprocidade, a virtualidade, a implicação da imagem dos participantes e a telepresença. Nos *memes*, ela está presente principalmente na possibilidade de apropriação e de personalização e nos elementos verbais, ou seja, na interação verbal.

Uma das principais características da interação verbal é o diálogo, que é constituído em toda a forma de comunicação verbal (escrita ou vocalizada). Para o entendimento de uma mensagem, deve-se levar em conta os enunciados dos outros sujeitos. “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites [...]. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e seu auditório” (BAKHTIN, 2006, p. 125). Isso quer dizer que a reação do público a alguma coisa expressa por um sujeito é como um auditório social, e é dentro desse contexto que as palavras e gestos são medidos. Dessa forma, para ser compreendido, todo discurso cruza com o discurso alheio.

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Um falante, quando produz um enunciado, espera do sujeito ouvinte uma reação, uma resposta, seja para aprovar, consentir, concordar, refutar, reprovar ou contestar o que foi proferido. A isso, esse autor chama de atitude responsiva ativa: “ toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Ainda segundo Bakhtin, a linguagem é essencialmente plural, atravessada pelas diversas vozes sociais, o que está ligado às múltiplas práticas languageiras da vida cotidiana, aos diversos grupos socioideológicos e a seu momento histórico. Todo discurso tem por característica um diálogo com o discurso do outro, seja na presença física ou nas relações virtuais digitais. Os enunciados não se encontram dissociados da interação entre os sujeitos que estão sócio-histórica e ideologicamente situados. A presença desse outro no discurso provoca tensão, respostas e questionamentos sobre a produção de sentidos e significados. Dentro dessa dinâmica, um discurso ou enunciado pode sofrer mudanças, subvertendo-se a um novo sentido.

## 5. Os gêneros do discurso

A linguagem é um conjunto de práticas sociais organizadas determinadas pelo contexto cultural, utilizada pelos falantes para realizar seus propósitos comunicativos. Os textos produzidos nas ações comunicativas dos sujeitos agrupam-se, assumindo características comuns que permitem que eles sejam reconhecidos e interpretados por uma determinada comunidade. Para Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

De natureza social, a língua é uma realidade material dos sujeitos, dentro de um contexto histórico, cotidiano e vivo. Os gêneros do discurso da vida cotidiana são percebidos de acordo com as relações sociais entre os indivíduos e a situação de enunciação. Esse contexto extraverbal também é responsável pela produção de sentidos de um enunciado. Dessa forma, os gêneros podem ser considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados associados a situações extraverbais, que permitem a apreensão e a percepção dos significados discursivos.

Existe uma grande diversidade de gêneros que se transformam e ampliam o repertório comunicativo dos grupos sociais. Cada situação comunicativa é determinada por um gênero, que altera o sentido de um mesmo enunciado.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Dessa maneira, toda comunicação está condicionada pelo contexto sócio-histórico-cultural. A escolha de um gênero discursivo também é determinada pelas circunstâncias sociais, e ele é utilizado conforme suas possibilidades no processo discursivo. No que diz respeito aos memes, seu aparecimento foi motivado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, que proporcionaram a criação de formas inovadoras de comunicação em rede, adequadas às necessidades da sociedade contemporânea.

## 6. O *meme* como gênero do discurso

Charaudeau (2010, p. 212) diz que há três desafios presentes na construção de qualquer gênero de informação: a) o desafio de visibilidade (atração da atenção do

público leitor); b) o desafio de inteligibilidade (tornar o conteúdo interessante e acessível); e c) o desafio de espetacularização (fazer o conteúdo suscitar interesse e/ou emoção). Visibilidade, inteligibilidade e espetacularização são três requisitos plenamente cumpridos pelos *memes*, que conquistaram o público da internet, são compreendidos e reproduzidos e despertam o interesse de um grande número de pessoas.

Além disso, como já foi mostrado na introdução deste trabalho, o *meme* pode ter diferentes finalidades comunicativas, circula na esfera dos sites de redes sociais e possui uma estrutura mais ou menos fixa, podendo ser facilmente identificado pelos internautas. Quanto aos três elementos que caracterizam um gênero discursivo, citados por Bakhtin (1997), temos: (a) construção composicional – os *memes* “padrão” costumam ser compostos por uma imagem e uma gíria ou bordão; normalmente, os recursos verbais são colocados sobre a imagem (em cima e embaixo) e não são necessariamente relacionados com o item visual; (b) conteúdo (temático) – geralmente é uma reação, crítica ou comentário sobre algum acontecimento, que pode ser expressado pela imagem e/ou pela frase utilizada; (c) estilo verbal – a mensagem é bem curta, escrita em linguagem informal.

Para Moirand (2007, p. 93), no estudo dos gêneros, a intertextualidade deve estar no centro do esquema da comunicação, relacionando o que é interno (a estrutura do enunciado) ao seu exterior (o contexto extraverbal). Segundo Fiorin (2006, p.162), a intertextualidade é a relação dialógica entre textos e suas materialidades, e ocorre quando um texto também se insere em outro texto.

O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro (FIORIN, 2006, p. 181, grifos do autor).

No *meme*, a intertextualidade está presente na referência que deve ser comum aos interlocutores, na repetição de um bordão, gíria ou imagem. A identificação da referência pode ser uma das causas do efeito de humor característico dos *memes*. Para Bakhtin (1965, apud CLARK; HOLQUIST 1998, p.323), uma das características do humor é ridicularizar o papel de autoridade e a ideologia de alguns discursos (religioso, filosófico, ético, político, científico etc.), subvertendo a linguagem e desmascarando discursos oficiais hierárquicos e opressivos. Pode-se considerar que o *meme* também se rebela contra um primeiro discurso, apropria-se dele, subverte-o, questiona-o e o transforma em outro discurso.

### 7. Análise do *meme* “Senhora!”

Para ilustrar as reflexões apresentadas neste trabalho, utiliza-se o *meme* “Senhora!”, que foi um dos mais compartilhados pelos usuários brasileiros nas redes sociais em 2015. O discurso inicial foi originado por uma reportagem divulgada pela TV Anhanguera, de Goiânia (Goiás), no dia 28 de setembro de 2015. Na matéria-denúncia, a repórter investigava funcionários da Assembleia Legislativa de Goiás (Alego), que registravam o ponto e, sem cumprir a carga horária de trabalho, logo iam embora da instituição.

Após três dias observando o comportamento ilegal de uma funcionária, a jornalista aborda a mulher, que se encontra em uma praça no horário de expediente. A repórter, inicialmente, pergunta o nome e a ocupação da entrevistada, que prontamente diz que está desempregada e, ao ser questionada sobre seu vínculo com a Assembleia daquele estado, responde que não existe, e diz que apenas aparece em alguns eventos da instituição. Logo após esse diálogo, a repórter diz já ter visto a mulher, por três vezes em uma semana, registrar o ponto e sair.

Após essa afirmação, a servidora nega a acusação e sai correndo da equipe de reportagem, mesmo sabendo que está sendo filmada. A jornalista não se intimida com a reação, insiste na continuidade da entrevista, e começa a correr atrás da servidora,

gritando: “a senhora não trabalha na Assembleia? Então, se não é funcionária, porque está correndo de mim? Não quer conversar comigo? Senhora! Senhora! Senhora!”.

Figura 1 – Cenas da reportagem exibida pela TV Anhanguera.



Fonte: reprodução da internet.

A cena, tão real quanto patética, tornou-se material mais do que adequado para a paródia, “a ironia insinuou-se em toda parte, é atestada em todos os seus aspectos: desde a ironia ínfima, imperceptível, até a zombaria declarada” (BAKHTIN, 1997, p. 371). Ao serem apropriadas pelos usuários das redes sociais, as últimas frases da repórter deram origem ao *meme* “Senhora!”. Tendo por base a reportagem, os internautas passaram a criar novas mensagens, novos significados. Na sequência são reproduzidos quatro *memes* que circularam na internet, repercutindo o caso:

Figura 2 – Meme nº 1: Procrastinação nos estudos. Figura 3 – Meme nº 2: Especialista em informática.



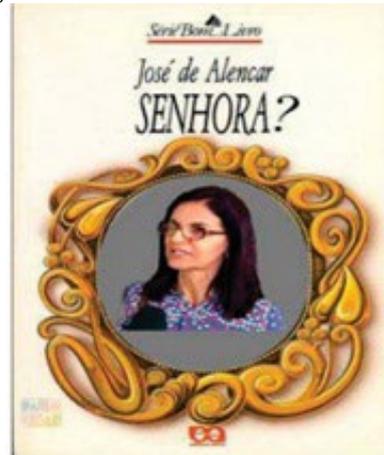
Fonte: reprodução da internet.

Figura 4 – Meme nº 3: Religião.



Fonte: reprodução da internet.

Figura 5 – Meme nº 4: Obra da literatura.



O *meme* nº. 1, aqui chamado “Procrastinação nos estudos”, remete ao discurso original pela ideia de alguém ter sido pego em flagrante, mentindo sobre um comportamento diferente do esperado: ver séries em vez de estudar, o que o aproxima do cotidiano de parte do público das redes sociais (jovens, estudantes). O segundo, “especialista em informática”, também aproxima a situação do discurso original (fugir

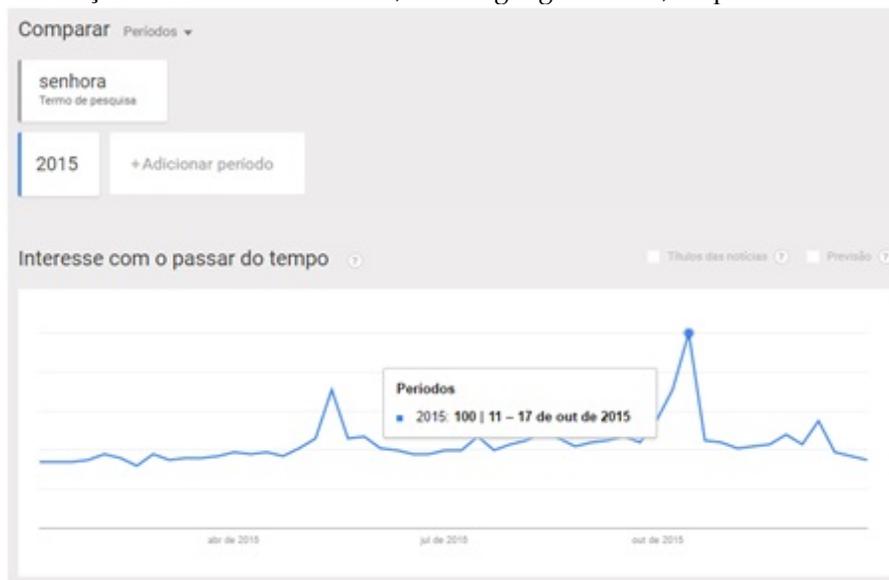
de uma situação desconfortável) de uma parte do público das redes sociais (pessoas que têm facilidade com computadores). Ambos os *memes* mantêm relação de semelhança com a mensagem original, mas não com relação ao mesmo aspecto: apesar de a imagem utilizada como ilustração ser a da reportagem, no primeiro caso, a “fidelidade da cópia” é percebida pela situação do flagrante; no segundo, pela vontade de fugir de algo incômodo. O efeito de sentido (de humor) nos dois *memes* é causado pela identificação com o público que recebe e replica essa forma de comunicação – jovens, estudantes, pessoas que trabalham com informática e, até, quem costuma contar com a ajuda de um amigo que tem facilidade para operar computadores.

No *meme* n.º 3, “Religião”, não é usada a imagem do vídeo original e a fidelidade se dá pela situação de entrevista (com microfone) e pelo uso do bordão “Senhor!, Senhor!”. Já o *meme* de n.º 4, “Obra da literatura”, mantém do discurso original apenas o bordão “Senhora!”, aplicando-o a uma das principais obras da literatura nacional, o livro *Senhora* (1874), de José de Alencar, leitura recomendada no ensino fundamental e médio e, por isso, conhecida pelo público jovem – o que causa a identificação.

O sucesso desse *meme* pode ser explicado pela facilidade de identificação com a situação vivida pela entrevistada: quem nunca ouviu uma pergunta constrangedora e tentou fugir da resposta? Quem nunca tentou fugir de um problema e foi perseguido por ele? Esse caso mostra que são muitas as possibilidades de subverter o discurso alheio em um ambiente democrático, sem controle e coletivo, como a web.

Para se ter uma ideia da popularidade desse *meme*, pode-se observar o comportamento dos usuários na busca por informação, no ano de 2015, por meio do gráfico do aplicativo *Google Trends* – ferramenta do *Google* que apresenta o quanto uma palavra foi procurada pelos usuários no portal de busca. Ele mostra a quantidade de vezes que o termo “senhora”, provavelmente em relação ao *meme*, foi procurado no site de buscas *Google* (*google.com*), com destaque para o período entre 11 a 17 de outubro, pouco depois da veiculação da reportagem na TV.

Figura 6 – Evolução das buscas na internet, no site google.com.br, da palavra senhora, em 2015.



Fonte: Gráfico gerado pela ferramenta Google Trends.

A partir dessa grande procura pelo termo, seguida pela produção e reprodução do *meme* “Senhora!”, a mesma ferramenta do Google mostra que esse foi o *meme* mais compartilhado pelos brasileiros no ano de 2015.

Figura 7 – Tabela dos *memes* mais populares na internet brasileira em 2015.

Em destaque	
Memes	
2015	
1	Senhora
2	Me Solta
3	Dibre do Ronaldinho
4	Jéssica

Fonte: tabela gerada pela ferramenta Google Trends.

## 8. Considerações finais

O breve estudo de caso do *meme* “Senhora!”, o mais popular da internet brasileira em 2015, permite confirmar que se trata de um novo gênero discursivo, cujo

aparecimento está relacionado com a popularização das redes sociais da internet. Trata-se de uma forma de comunicação cada vez mais utilizada, com a finalidade de manifestar um posicionamento sobre algum acontecimento, comentando-o ou criticando-o, de modo leve e bem-humorado. Com uma estrutura mais ou menos fixa, os *memes* costumam ser facilmente reconhecidos pelos usuários desses sites.

Nesta análise foi possível mostrar que a referência ao fato que motivou a criação do *meme* pode permanecer tanto nos elementos visuais quanto nos verbais. No caso dos *memes* decorrentes de "Senhora!", foram desenvolvidas as mais diferentes combinações: manutenção da referência na(s) imagem(ns), no bordão original ou em ambos, ou remissão à situação ou apenas ao personagem. Nota-se, portanto, a presença de intertextualidade quando há a manutenção da imagem e/ou do texto inicial, e de interdiscursividade, nos casos em que há apenas a alusão a eles. Para a compreensão do *meme*, a referência deve ser comum aos interlocutores, e a identificação da referência pode ser uma das causas de seu efeito de humor característico. Os *memes* possuem, ainda, visibilidade, inteligibilidade e espetacularização, têm uma composição estrutural mais ou menos estável, e usam linguagem informal.

Todas essas observações mostram que o conceito criado por Dawkins (1979) mantém as características básicas por ele elencadas: longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia. Pelo que se pôde observar no caso em estudo, a longevidade e a fecundidade dependem da possibilidade de identificação de grupos de usuários da web com a situação ou com personagem da mensagem original, o que permite a criação de diferentes versões e sua posterior replicação. Já a fidelidade da cópia pode ser mantida em apenas um aspecto e, geralmente, é o que cria o efeito de humor.

Os avanços tecnológicos e o crescimento das conexões virtuais na rede mundial de computadores modificaram consideravelmente a forma como as pessoas se comunicam, e novos fenômenos comunicacionais surgiram com mais profusão. A web democratizou a comunicação de tal maneira que hoje qualquer indivíduo conectado

pode gerar conteúdo e este ser reconhecido sem barreiras geográficas, relativizando e também diminuindo o poder de dominação das mídias tradicionais de massa.

Diante de alguns aspectos propostos até aqui, é possível observar que é de grande importância considerar a esfera na qual os enunciados são produzidos para se identificar as características dos gêneros discursivos pertencentes à dimensão virtual, pois se cada campo possui seus gêneros específicos, no ciberespaço não poderia ser diferente. Sem o conhecimento de tais características, as interações tornam-se deficientes, incompletas e até mesmo podem gerar rupturas.

Assim como os sujeitos da interação, o *meme* na internet também é atravessado por inúmeros discursos, inserindo-se dentro de um contexto, de uma cultura discursiva contemporânea que é predominantemente dialógica, participativa e convergente, promovendo um jogo de linguagem que subverte as palavras e imagens.

## Referências

AZEVEDO, T. Confira os 10 melhores memes da “Senhora?” que fugiu da Globo. In: **Vix** (site). Disponível em: <http://www.batanga.com.br/2072/confira-os-10-melhores-Memes-da-senhora-que-fugiu-da-globo>. Acesso em 29 jan 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec/AnnaBlume, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. Rebelais e seu mundo. In: **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: EDUSP, 1979.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 161-193, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINO, L. M. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. São Paulo: Vozes, 2015.

MOIRAND, S. Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. In: **Cahiers de praxématique**. Aspects du dialogisme. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2004, n. 43, p. 189-220.

MOIRAND, S. **Les discours de la presse quotidienne: observer, analyser, comprendre**. Paris: PUF, 2007.

MUSEU do meme. Disponível em: <http://www.museudeMemes.com.br/sermons/senhora/>. Acesso em: 30 jan 2017.

ON sizzle. Disponível em: <https://onsizzle.com/i/e-verdade-que-a-senhora-ficou-vendo-series-cuando-tinha-1091287>. Acesso em: 30 jan 2017.

PENSE digital. Disponível em: <http://pensedigital.com.br/2015-o-ano-que-a-internet-bombou-de-hits/>. Acesso em: 30 jan 2017.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/09/pesquisa-revela-que-mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet>. Acesso em: 29 jan 2017.

RECUERO, R. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. In: **Revista da Famecos**. Porto Alegre: PUCRS, 2007, v. 14, n. 32. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>. Acesso em: 28 set 2017.

\_\_\_\_\_. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 22.05.2018



# A Internet, agência e os jogos digitais on-line na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de tecnologia da informação

**Internet, agency and online digital games in the English language learning: a study in information technology higher education courses**

Luciene Maria Garbuio\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir de que maneira os estudantes de cursos superiores em Tecnologia da Informação utilizam a Internet como meio de interação e comunicação digital para desenvolver a língua inglesa, bem como apresentar algumas possibilidades de aprendizagem de inglês no contexto informal, com foco nos jogos digitais. A base teórica foi orientada nos estudos de Wenger (1998) sobre *comunidades de prática*, Gee (2006) sobre *espaços de afinidade* e nas hipóteses de aquisição de línguas propostas por Krashen (1982). Os resultados analisados no questionário e na entrevista revelaram que filmes, séries, músicas e jogos on-line são os conteúdos virtuais mais acessados e contribuem para a aprendizagem da língua inglesa. Jogos do gênero estratégia, aventura, ação e MMORPGs (Massive Multiplayer Online Role Playing Games) são destacados como ferramentas de aprendizagem pela ampla possibilidade de interação, agência e desafios. Como estratégias de aprendizagem, os participantes utilizam dicionários e ferramentas on-line de tradução, entram em contato com outros jogadores ou com outras pessoas mais experientes que

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the way undergraduate students from Information Technology higher education courses use Internet as a means of interaction and digital communication to learn English, and presents some English learning possibilities in such informal context, especially regarding digital games. The theoretical basis adopted are Wenger (1998) concept of *communities of practice*, Gee (2006) studies about *affinity spaces* and Krashen (1982) languages acquisition hypotheses. The results analysed in the questionnaire and interview conducted in this study demonstrated that films, series, songs and online games are the most accessed virtual contents and contribute to English language learning. In such context, participants highlighted the role of strategy, adventure, action and MMOGs games (Massive Multiplayer Online Role Playing Games) as learning tools, due to the wide interaction possibility among participants, agency and challenges. As learning strategies, the respondents use dictionaries and online translation tools, they communicate with other players or with

---

\* Doutoranda pelo Programa de Linguística Aplicada da UNICAMP e professora de língua inglesa na FATEC Americana.

---

possam auxiliar na interação com o jogo, associam palavras e tentam compreendê-las com base no contexto que nele é apresentado.

more experienced people that might help them in the game interaction and they associate the words or try to understand them in the game context.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos Digitais. Aprendizagem informal. Aprendizagem de inglês.

**KEYWORDS:** Digital Games. Informal learning. English learning.

---

## 1. Introdução

O desenvolvimento da Internet e dos meios de comunicação vivenciados nos últimos tempos pela sociedade contemporânea permitiram novas possibilidades de interação, compartilhamento de ideias e acesso à informação. É cada vez mais comum realizar atividades pessoais on-line, ler notícias e acessar as redes sociais para entrar em contato com familiares, amigos ou colegas de trabalho ou escola, ou ainda realizar atividades para fins de entretenimento, como ouvir música, assistir filmes ou séries e jogar os jogos on-line. No trabalho, a realização de pesquisas a tutoriais, a manuais e aos fóruns de discussão são recorrentes. No ambiente escolar e acadêmico, a atividade de busca de informação na Internet é utilizada para consultas de diversas naturezas, como o uso de dicionários on-line, o compartilhamento de ideias com os colegas ou a escrita de textos de forma colaborativa. Essas práticas de acesso à Internet são geralmente realizadas por meio do uso de dispositivos móveis como tablets, notebooks e, principalmente, de celulares como ferramentas de pesquisa nos mais diferentes contextos.

Se por um lado o uso da tecnologia está presente no cotidiano da grande maioria dos jovens ao acessarem a Internet com frequência para checar os e-mails e ao se conectarem com o mundo por meio das redes sociais como Facebook, WhatsApp, Twitter, Snapchat, Instagram, por outro, as escolas, de maneira geral, ainda mantém o cenário de ensino tradicional do século passado. Como consequência, temos os estudantes e os professores pertencentes a grupos distintos, com mundos diferentes,

“tão diferentes na abordagem, na visão de mundo, no estilo e nas necessidades, que mal conseguem se comunicar” (PRENSKY, 2001, p. 34). Não havendo comunicação, os estudantes sentem-se desmotivados e consideram a aprendizagem uma atividade chata, ao passo que professores, salvo exceções, estão distantes dessa nova realidade que apresenta o aluno aberto a novas possibilidades de aprendizagem, não sabem (ou não querem) manusear as tecnologias que, a meu ver, poderia ser uma forma de aproximação. Nos moldes de Prensky (2001, p. 35), “instaura-se aí um ciclo vicioso, para prejuízo e pavor dos aprendizes.”

Contudo, um panorama promissor de aprendizagem instaura-se com a utilização dos jogos on-line. Squire (2008) afirma que os games são um meio interativo de vivenciar novas experiências, criar e cocriar novos mundos que, embora simulados, incorporam tarefas relacionadas à solução de problemas com finais abertos ou fechados, requerem navegação em sistemas complexos, produtividade com a mídia digital e colaboração com outros. O autor acrescenta que acadêmicos como Gee (2003) e Squire (2003) percebem a complexidade e dificuldade apresentadas nos jogos on-line, as quais, a meu ver, requerem novos letramentos digitais. Essa complexidade demanda novos estudos sobre os processos de aprendizagem por meio dos jogos, como ocorre no caso do letramento em games, compreendido como “desenvolvimento de expertise na construção de experiências gratificantes no mundo dos games” (SQUIRE, 2008, p. 639-640).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Paula (2011) representa um avanço no estudo sobre letramento em games realizado no Brasil e indica a complexidade, a emergência e a importância de novas pesquisas sobre o tema no âmbito acadêmico.

À luz do cenário que se apresenta com a apropriação da Internet como meio de interação e comunicação digital, o objetivo deste trabalho é discutir algumas possibilidades de aprendizagem de inglês no contexto informal digital, com foco nos jogos digitais. Para esse fim, pretende-se investigar os jogos digitais apreciados pelos

participantes, de que maneira esses jogos promovem a aprendizagem e quais estratégias são utilizadas pelos participantes para aprender inglês. Os participantes são estudantes do ensino superior de Tecnologia da Informação, com idade média de 22 anos e utilizam a Internet como extensão de suas diferentes práticas cotidianas. Serra (2005, p. 156-157) afirma que essa geração de estudantes, principalmente em função das exigências do mercado de trabalho, observa a tecnologia como uma extensão natural em suas vidas e, talvez por não possuírem qualquer tipo de condicionamento, compreendem intuitivamente as inovações tecnológicas. No quesito entretenimento e por estarem imersos nas histórias dos filmes e séries, no mundo dos jogos e nas letras das músicas, adquirem a língua inglesa, muitas vezes sem jamais terem estudado em escolas de idiomas.

Em relação à língua inglesa, ao ingressar na instituição de ensino analisada, os estudantes são convidados a realizar o Teste de Nivelamento por meio do sistema do Núcleo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisa em Línguas Estrangeira (NEPLE)<sup>1</sup>. Após o teste, os estudantes são alocados nas salas de aulas correspondentes aos níveis de conhecimento no idioma aferidos, com base nos resultados dos testes. De acordo com os registros no NEPLE, o número de estudantes dispensados nos diferentes níveis de inglês, principalmente dos cursos de Tecnologia da Informação (TI), vem aumentando significativamente nos últimos anos<sup>2</sup>. É possível afirmar que, em cada semestre, aproximadamente 50% dos ingressantes são dispensados em algum dos níveis de conhecimento de língua inglesa, dentre os seis possíveis.

Entende-se que o objetivo do Teste de Nivelamento é avaliar e levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos ingressantes acerca do idioma

---

<sup>1</sup> A página do NEPLE foi criada por um grupo de professores de LE (Inglês e Espanhol) e de Informática do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) para ser um espaço no qual questões sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE pudessem ser apresentadas, discutidas e encaminhadas, contemplando atividades de pesquisa e avaliação. Nesse sistema, os alunos realizam o Teste de Nivelamento. Informações retiradas do site do NEPLE: <https://neple.cps.sp.gov.br/neple/>

<sup>2</sup> Um estudo sobre o mapeamento das dispensas está em andamento por professores de inglês da instituição.

estudado no ensino fundamental e médio, conforme apresentado anteriormente, mesmo porque o ensino público de língua estrangeira (inglês) no Brasil é de 7 anos, distribuídos em quatro anos nos ciclos 3 e 4 (entre a 5ª e a 8ª série, segundo a norma anterior)<sup>3</sup> e três anos no ensino médio<sup>4</sup>, tempo que poderia ser considerado suficiente para o desenvolvimento da língua. Contudo, é sabido que esse ensino é deficitário, e essa proposta enfrenta vários desafios nas escolas, conforme indica um relatório elaborado pelo British Council (2015, p. 15)<sup>5</sup>, ao destacar algumas dificuldades vivenciadas por professores de inglês no país.

O ato de estudar formalmente o idioma inglês nas escolas públicas ou particulares ou ainda em cursos de idiomas não garante o aprendizado e a comunicação em língua inglesa, nem tampouco é a maneira mais eficaz de desenvolver o conhecimento da língua, especialmente na contemporaneidade, período marcado pelo acesso fácil e rápido à Internet. Assim, a compreensão de como os jogos on-line promovem possibilidades de aprendizagem de inglês de forma espontânea e interativa e pela troca de conhecimento pode contribuir para uma aprendizagem mais motivadora.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir de que maneira os estudantes de cursos superiores em Tecnologia da Informação apropriam-se da Internet como meio de interação e comunicação digital para desenvolver a aprendizagem de língua inglesa, bem como apresentar algumas possibilidades de aprendizagem de inglês no contexto informal, com foco nos jogos digitais.

---

<sup>3</sup> PCNs para Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, 1998. Disponível em <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>

<sup>4</sup> Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

<sup>5</sup> Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular, 2015. Disponível em [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf)

## **2. Fundamentação teórica**

No contexto de aprendizagem informal de inglês, os filmes, as séries, as músicas e os jogos desempenham um papel importante, pois são aliados no processo de aprendizagem, uma vez que muitos estudantes, principalmente os estudantes de cursos superiores em Tecnologia da Informação, participantes desse estudo, utilizam a língua inglesa no cotidiano e a assimilam majoritariamente por meio desses recursos. Na próxima seção, focarei os jogos digitais on-line por considerá-los importantes no processo de aprendizagem, tecerei algumas considerações sobre os gêneros dos jogos, as características dos jogos on-line e os princípios de aprendizagem que neles subjazem, bem como apresentarei o conceito de espaços de afinidade, ambiente profícuo para o aprendizado de inglês.

### **2.1 Jogos on-line: entretenimento ou aprendizagem?**

O ato de jogar é uma forma de entretenimento bastante apreciada, muitas vezes considerada por muitos somente pelo aspecto lúdico e, de acordo com Huizinga (2000), é mais antigo do que a humanidade. Entretanto, os jogos vão além da função de entretenimento e apresentam regras preestabelecidas. Com o passar do tempo, os jogos passaram a ser desenvolvidos em distintos formatos e incorporaram múltiplas necessidades, valores e peculiaridades de diferentes sociedades ao redor do mundo.

Novak (2010) aponta que a transformação dos jogos mudou a forma como esse tipo de ferramenta é percebida pelas pessoas, constituindo, assim, uma nova forma cultural na sociedade. Novak (2010, p. 96-112) associa o crescimento do mercado de jogos com a criação de gêneros diferentes, a fim de atender aos interesses dos jogadores e relaciona os gêneros dos jogos: jogos de ação, de plataforma, de tiro, de corrida, de luta, de aventura, de ação-aventura, de cassino, de quebra-cabeça, jogos de

representação de papéis (RPG)<sup>6</sup>, de simulações, de estratégia, jogos multijogador massivo on-line (MMOGs)<sup>7</sup>.

A Internet certamente modificou a forma como as pessoas interagem e favoreceu novas maneiras de produzir conhecimento. Nesse contexto, a comunicação entre os participantes nos espaços dos jogos on-line suscita diferentes formas de aprendizagem. Segundo Gee (2008), o conhecimento pode ser adquirido formalmente, nas escolas, ou informalmente, por meio dos (bons) jogos digitais. De acordo com o autor, para ser considerado um bom jogo, ele deve ser complexo e desafiador, levar horas para ser completado e ser aceito por críticas especializadas e pelos jogadores, além de trazer diversas aprendizagens para seus usuários.

Gee (2003, 2005) postula que os bons videogames incorporam princípios de aprendizagem, os quais são apoiados pelas pesquisas em Ciência Cognitiva, ou seja, o desafio e a aprendizagem são, em grande parte, o que torna os videogames motivadores e divertidos. Segundo Gee (2003, p. 18), os jogos são extensões de domínios semióticos, caracterizados como conjuntos de práticas que recrutam uma ou mais modalidades, como linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc., a fim de comunicar tipos distintos de significados. Para Gee (2009), os bons jogos incorporam alguns princípios de aprendizagem, os quais estão elencados no Quadro 1.

---

<sup>6</sup> Role Playing Games

<sup>7</sup> Massive Multiplayer Online Games

Quadro 1 – Princípios de aprendizagem incorporados pelos bons jogos.

Princípios	Descrição
Identidade	Os jogadores aprendem e agem por meio de seu compromisso com sua nova identidade.
Interação	O jogador interage com o mundo do jogo, o jogo reage oferecendo feedback e novos problemas ao jogador.
Produção	Os jogadores codesenham os jogos pelas ações que executam e pelas decisões que tomam (construção de novos parques e roteiros até jogos totalmente novos).
Riscos	Os jogadores são encorajados a correr riscos, a explorar, a tentar coisas novas. O fracasso em um jogo é considerado positivo.
Customização	Os jogadores podem customizar um game para que ele se ajuste aos seus estilos de aprender e de jogar.
Agência	Com base nos princípios anteriores, os jogadores dos games têm uma real sensação de agência e controle.
Boa ordenação dos problemas	Quando são deixados livremente em um espaço de problemas complexos, os aprendizes tendem a alcançar soluções criativas para problemas complexos.
Desafio e consolidação	Os jogadores conseguem resolver as questões de forma que tenham virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções. Desse modo, o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, exigindo que eles repensem sua recém adquirida maestria, que aprendam algo novo e que integrem esse novo aprendizado ao seu conhecimento anterior.
“Na hora certa” e “a pedido”	Os games quase sempre dão as informações verbais “na hora certa” – ou seja, quando os jogadores precisam dela e podem usá-la – ou “a pedido”, quando o jogador sente necessidade dela.
Sentidos contextualizados	As pessoas sabem o que as palavras significam e aprendem outras novas quando conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem (aos tipos de ações, imagens ou diálogos).
Frustração prazerosa	Os jogos são percebidos como “factíveis”, mas desafiadores, estado altamente motivador para os aprendizes.
Pensamento sistemático	Os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, não sobre eventos, fatos e habilidades isolados.
Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos	Os jogos encorajam os jogadores a explorar detalhadamente antes de irem adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente, a fim de repensar os próprios objetivos de vez em quando.
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Os personagens manipulados em um videogame são “ferramentas inteligentes”, pois têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador.
Equipes transfuncionais	Em um MMOG como <i>World of WarCraft</i> (2004), muitas vezes os jogadores jogam em equipes, nas quais cada jogador tem um conjunto diferente de habilidades.
Performance anterior a competência	Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo design do jogo, pelas “ferramentas inteligentes” oferecidas e também pelo apoio de outros jogadores mais avançados, como em games com múltiplos jogadores.

Fonte: elaborado pela autora.

O conjunto de princípios de aprendizagem apresentados pelos bons jogos contempla características relevantes que podem favorecer o aprendizado. Além desses princípios de aprendizagem elencados, Gee (2008, p. 43-44) afirma que as teorias contemporâneas de aprendizagem revelam que as pessoas aprendem a partir de suas experiências anteriores, que estão armazenadas na memória e são infinitas. O autor apresenta cinco condições necessárias encontradas em bons jogos para que a experiência seja usada, a fim de propiciar a aprendizagem: 1) as pessoas armazenam melhor suas experiências se esta for estruturada por objetivos específicos; 2) para que as experiências sejam úteis no futuro, devem ser interpretadas durante as ações e após elas. Lições devem ser aprendidas e utilizadas quando e onde forem úteis; 3) as pessoas aprendem melhor quando recebem feedback imediato durante suas experiências para reconhecer e avaliar seus erros e onde erraram, a fim de agir de forma diferente; 4) as pessoas precisam de amplas e diferentes oportunidades para aplicar suas experiências anteriores em contextos novos, a fim de interpretá-las em outras situações; 5) as pessoas precisam aprender a partir de experiências de outras pessoas, tanto de seus pares como de especialistas, por meio da interação social, discussões e troca de informações. Se forem bem-sucedidas, tais experiências serão guardadas e utilizadas para formular possíveis respostas aos problemas futuros. Para o autor (2008, p. 46), a participação social é importante para a aprendizagem, pois direciona os participantes sobre propósitos e metas e auxilia na resolução de problemas a partir do feedback. O autor acrescenta que “(...) grupos sociais existem para introduzir novatos em experiências diferenciadas e em formas de interpretação e de utilização dessas experiências para atingir metas e solucionar problemas” (GEE, 2008, p. 46)<sup>8</sup>.

Acerca da aprendizagem de inglês, nos jogos on-line os jogadores estão expostos, primordialmente, à leitura de histórias em língua inglesa e à interação com os demais

---

<sup>8</sup> Do inglês, “social groups exist to induct newcomers into distinctive experiences and ways of interpreting and using those experiences for achieving goals and solving problems.”

jogadores para se comunicarem. Assim, é possível associar esse contexto de aprendizagem à teoria de aquisição da língua inglesa proposta por Krashen (1982), ao descrever cinco hipóteses de aprendizagem. No entanto, para fins de análise, somente a hipótese da aquisição-aprendizagem, a hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo serão contemplados para tecer relação com a aprendizagem por meio dos jogos on-line.

A hipótese da aquisição-aprendizagem aponta que a segunda língua pode ser desenvolvida de maneira inconsciente, semelhante ao modo que a criança aprende uma língua materna (aquisição), ou de maneira consciente, relacionada com o saber sobre regras gramaticas (aprendizagem); no caso dos jogos, os aprendizes estão em total imersão e adquirem a língua de forma inconsciente. A hipótese do *input* (insumo compreensível) prevê que a fala é resultado da aquisição e emerge pela exposição ao insumo compreensível, contanto que esse insumo seja um pouco acima do nível de conhecimento da língua ( $i + 1$ ) e, nesse caso, o aprendiz deve estar aberto ao insumo, como é o caso do envolvimento desse aprendiz na história dos jogos. Sobre a hipótese do filtro afetivo, esse filtro funciona como um bloqueio para a aquisição da língua, caso esteja alto, representado aqui pela ansiedade, desmotivação, medo, insegurança, dentre outros sentimentos. Ao jogar, o filtro afetivo do aprendiz está baixo, pois é um momento de descontração e motivação para avançar no jogo. Quanto mais baixo o filtro afetivo, maior a possibilidade de aquisição de uma língua.

A protagonização e agência dos usuários, bem como a coprodução dos jogos pelas ações executadas e pelas tomadas de decisão englobam, além do aspecto lúdico, os desafios e feedbacks que, a meu ver, sustentam o carácter motivacional e mágico que o jogo apresenta. Nesse contexto propício, a aprendizagem de língua inglesa ocorre de forma natural e espontânea na imersão com a história do jogo e com a interação entre os participantes.

## 2.2 Aprendizagem situada, comunidades de práticas e espaços de afinidade

Considerando que a aprendizagem está relacionada com o engajamento social e com a participação em detrimento da ação individual, Lave e Wenger (1991) apresentam a aprendizagem como uma atividade situada, cuja característica é um processo chamado *participação legítima periférica*<sup>9</sup>. Os autores argumentam que essa aprendizagem não é meramente situada na prática, mas parte integral de uma prática social inserida no mundo real. Nesse sentido, os aprendizes participam de comunidades de praticantes, nas quais o domínio do conhecimento e a habilidade implicam na completa participação nas práticas socioculturais de uma comunidade. Os autores argumentam que a *participação legítima periférica* favorece uma maneira de se falar sobre a relação entre novatos e mais antigos, sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática.

Uma outra forma de participação social são as *comunidades de prática*, termo desenvolvido por Wenger (1998) para designar um grupo de pessoas unidas em torno de um tópico de interesse comum. Nesse contexto, os aprendizes adquirem o conhecimento por meio da interação com um grupo de pessoas mais experientes que compartilham um conjunto de práticas. Essa comunidade pode se reunir em um local físico ou virtual, com o objetivo de trocar informações e conhecimentos, além de atrair novos integrantes.

Contudo, o autor afirma que nem toda a comunidade pode estar relacionada ao termo “prática”, como no caso de pessoas que simplesmente moram na mesma região, sem ter nenhum vínculo. Portanto, comunidade de prática deve ser vista como uma unidade, descrita em três dimensões: 1) engajamento mútuo – as pessoas são engajadas em ações comuns, cujos significados são negociados; 2) articulação entre os integrantes – ser incluído é requisito para estar engajado em uma comunidade de prática; e 3) repertório compartilhado – as ações envolvem interesses em comum.

---

<sup>9</sup> do inglês, “legitimate peripheral participation”.

Gee (2006, p. 77) concorda que as pessoas aprendem melhor quando a aprendizagem é parte do engajamento com práticas sociais, e que as comunidades de prática são importantes para a aprendizagem no mundo moderno. Contudo, o autor argumenta que o termo “comunidades de prática” apresenta alguns problemas. A ideia de “comunidade” suscita a noção de “pertencimento” dos membros da comunidade. Entretanto, a adesão tem significados diferentes para diferentes grupos sociais. Segundo o autor, problemas também podem ser encontrados na forma de criação de “laços” pessoais, que não necessariamente se encaixam nos lugares onde a noção de comunidade de práticas é empregada, como a sala de aula e o trabalho.

O problema central do termo “comunidade de prática” é parecer uma tentativa de rotular um grupo de pessoas, os quais devem ser identificados como “sócios”, conforme aponta Gee (2006). Nesse sentido, ao invés de “comunidades”, o autor considera uma outra configuração importante nas quais as pessoas participam e aprendem: *os espaços*. Não são considerados aqui somente os espaços físicos ou geográficos, mas também os espaços virtuais, como um website ou uma sala de bate-papos, nos quais as pessoas interagem sem necessariamente serem membros de uma comunidade.

Esses espaços apresentam uma “organização de conteúdo”, ou seja, como o conteúdo é desenhado ou organizado pelos designers e uma “organização interacional”, que é a forma como as pessoas organizam seus pensamentos, suas crenças, seus valores, suas ações e suas interações sociais; esta emerge das ações e interações das pessoas com o espaço, que podem ser as mais variadas possíveis. De acordo com o autor, uma outra questão necessária para definir os espaços são os “portais” que as pessoas usam para entrar no espaço, entendidos como qualquer coisa que dê acesso ao conteúdo e a formas de interação com esse conteúdo.

Gee (2006) destaca um tipo específico de espaço chamado “*espaço de afinidades*”, particularmente comum e atualmente importante no mundo capitalista moderno e

*high-tech*, no qual a Internet facilita a conexão de pessoas com os mesmos gostos, afinidades e interesses, de diversas partes do mundo, sem necessariamente participar de um grupo específico. Gee (2006, p. 85-87) destaca onze características que definem os espaços de afinidade, das quais eu destaco seis, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Características dos espaços de afinidade.

Características	Descrição
Interesse comum sem distinção de raça, classe, gênero ou condições especiais	As pessoas relacionam-se de acordo com seus interesses, esforços, metas ou práticas em comum.
Novatos e mestres compartilham o mesmo local	As pessoas com ou sem experiência estão reunidas no mesmo lugar e podem trocar informações com base em suas escolhas, objetivos e identidades.
Organização de conteúdo é transformada pela organização interacional	Espaço do jogo pode ser transformado pelas ações e interações dos próprios jogadores.
Conhecimentos são encorajados	A interação promove diferentes conhecimentos, pois cada integrante tem algo especial a oferecer.
Dispersão de conhecimento são encorajados	Há incentivo para a criação e busca por conhecimento que fazem parte da afinidade, mas que não pertencem ao espaço dos participantes.
Liderança é porosa	Não há um chefe, mas vários líderes.

Fonte: elaborado pela autora.

Essa forma de organização social embasada por interesses, gostos e afinidades em comum movimentam os espaços de afinidades e favorece a interação entre os participantes, principalmente nos jogos on-line. Entendo que os espaços de afinidades são propícios e primordiais para promover a aprendizagem de inglês, questão central deste trabalho.

### 3. Metodologia

Este estudo de caráter exploratório (GONSALVES, 2003, p. 64-68) foi realizado com o objetivo de investigar de que maneira os estudantes de cursos superiores em Tecnologia da Informação utilizam a Internet como meio de interação e comunicação digital para desenvolver a aprendizagem de língua inglesa, bem como apresentar

algumas possibilidades de aquisição de inglês no contexto informal, com foco nos jogos digitais.

Participaram deste estudo 20 alunos com idade média de 22 anos no sexto semestre dos cursos de Tecnologia da Informação, no primeiro semestre de 2017. Os registros foram gerados por meio de um questionário constituído de questões de múltipla-escolha e abertas desenvolvido por meio do Google Form, ferramenta gratuita do Google que possibilita a criação de questionários on-line e facilita o registro de dados para posterior análise. O objetivo do questionário foi investigar a idade dos participantes, tempo de acesso à Internet em casa, no trabalho e na faculdade e tipo de buscas realizadas, bem como a opinião dos participantes sobre quais jogos on-line favorecem a aprendizagem de inglês. Além do questionário, uma entrevista foi conduzida com o objetivo de compreender a influência e importância dos jogos digitais na aprendizagem de língua inglesa. Prioritariamente, as questões privilegiadas na entrevista foram:

Na sua opinião, por que as pessoas jogam?

Que gêneros dos jogos on-line favorecem a aprendizagem e quais são esses jogos?

Quais aspectos motivam a ação de jogar on-line?

Quais ações ou estratégias são realizadas para aprender a língua inglesa?

Você sente necessidade de aperfeiçoamento na língua? Especifique.

As respostas reveladas no questionário e na entrevista foram analisadas com base nos pressupostos apresentados por Wenger (1998) acerca das *comunidades de prática* e de Gee (2006) sobre os *espaços de afinidades* onde os jogos acontecem, os quais promovem o engajamento e articulação entre os jogadores em ações de interesse em comum, bem como sobre o proposta de Krashen (1982) ao apresentar as hipóteses de aquisição da língua inglesa.

Este estudo foi desenvolvido em uma faculdade estadual de ensino superior do interior do estado de São Paulo, situada em uma cidade pequena. A instituição oferece oito cursos de Tecnologia, com ingresso realizado nos meses de janeiro e julho de cada ano, por meio de processo seletivo. A cada semestre, a faculdade recebe duzentos alunos dos cursos de Tecnologia da Informação (TI), os quais são alocados em cinco turmas e distribuídos nos três cursos: 80 alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 40 alunos no período matutino e 40 alunos no período vespertino, 80 alunos do curso de Segurança da Informação, 40 alunos no período matutino e 40 alunos no período noturno, e 40 alunos do curso de Jogos Digitais no período noturno.

A instituição oferece as disciplinas de Inglês 1 ao 6 ao longo dos seis semestres dos cursos, totalizando três anos. Ao chegarem na faculdade, os estudantes ingressantes realizam o Teste de Nivelamento em inglês no laboratório de computação da instituição, o qual irá identificar o nível individual de conhecimento da língua inglesa. O objetivo do teste é avaliar e levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos ingressantes obtido durante os ensinamentos fundamental e médio, a fim de dispensá-los das disciplinas de inglês, dentre as seis possíveis, e garantir o direito ao aproveitamento de estudos, conforme previsto no Regulamento da Graduação.

O Teste de Nivelamento é composto por 60 questões de múltipla-escolha e cada grupo de dez questões equivale a um determinado nível de conhecimento, no total de 6 (do Inglês 1 ao Inglês 6). Ao final do teste, o aluno que atingiu uma pontuação correspondente aos níveis 2 a 6 é encaminhado ao professor da disciplina Inglês 1 de seu respectivo curso, que agendará um horário para a realização da entrevista oral; se o aluno for dispensado somente em Inglês 1, será direcionado automaticamente para a disciplina Inglês 2, sem a necessidade de ser submetido à entrevista oral. Para as demais circunstâncias, a entrevista oral é determinante para estabelecer o nível de conhecimento do aluno e alocá-lo na disciplina de inglês correspondente ao seu nível.

#### 4. A Internet, os jogos on-line e a aprendizagem de inglês

Os participantes estão familiarizados com as novas tecnologias e usam a Internet e as redes sociais como meio de comunicação, pois informaram no questionário que passam aproximadamente nove horas por dia na Internet. Esse tempo dispendido possivelmente favorece o acesso a sites de notícias e de entretenimento, como músicas, filmes e séries e jogos on-line, bem como de endereços virtuais sobre temas relacionados ao universo de TI, caso dos participantes deste estudo. Na maioria das vezes, o acesso é feito em inglês, pois os participantes pontuaram a facilidade de encontrar mais conteúdo em inglês na Internet, na área de TI.

O resultado do Teste de Nivelamento realizado no início do segundo semestre de 2016 apontou que houve dispensa em algum nível de inglês dentre os seis possíveis, ou seja, a maioria dos estudantes (64%) foi dispensada em algum nível de inglês. O nível 6 de inglês concentrou a dispensa do maior número de participantes. Apesar de terem estudado formalmente nas escolas regulares, muitos deles desenvolveram a língua inglesa por meio de conteúdos acessados na Internet, pois entendem que esse ambiente virtual promove a aprendizagem de inglês, seja pelo acesso a conteúdos de interesse pessoal relacionados ao entretenimento, às questões acadêmicas ou ainda profissionais. Portanto, é possível afirmar que muitos alunos dos cursos de Tecnologia da Informação trazem algum nível de conhecimento de inglês ao chegarem na faculdade.

O acesso fácil à Internet promove a motivação para encontrar uma gama de conteúdo disponível. Para os informantes, os conteúdos acessados com mais frequência na Internet em inglês são filmes e séries (90%), músicas (65%), jogos (80%), entretenimento (45%), conteúdos relacionados com a área de TI (35%), notícias (25%) e outros (10%). Mais especificamente, o Quadro 3 apresenta exemplos de conteúdo acessado em cada categoria.

Quadro 3 – Atividades acessadas em inglês.

Categoria	Conteúdo acessado
Filmes e séries	“Breaking Bad, Stranger Things, Prison Break” “Filmes no idioma inglês” “Tudo o que eu assisto com frequência” “Novos filmes em lançamento” “Desenhos legendados” “Game of Thrones, The Walking Dead, The Flash” “Netflix com legendas” “Filmes/seriados americanos” “Gosto de assistir filmes e séries legendados, como Game of Thrones, Vikings, etc.” “Don't Starve, How to get away with murder” “Filmes e séries: Kingsman, Deadpool, the 100 e etc.” “Filmes/séries: Netflix (Stranger Things)” “The 100” (série)
Músicas	“Rock” “Rock/metal internacional” “Letras de músicas” “System of a Down lyrics” (banda) “Letras de músicas” “Músicas de diversos estilos” “Blink-182 (banda)”
Entretenimento	“Lançamentos” “Vídeos do Youtube” “Canais de TV em inglês” “Youtube em inglês” “Youtube com tradução” “Entretenimento diversificado”
Assuntos de TI	“Notícias sobre tecnologia, que geralmente são em inglês” “Livros de TI em inglês” “How crypto currencies works” (video). “Especificações de novos produtos de T.I.” “Programação”
Notícias	“Notícias mundiais” “NYT (The New York Times)” “Global news” “Blog de jornais online” “Notícias de diversos setores”
Outros assuntos	“Artigos/Livros: depende do contexto que estou pesquisando”

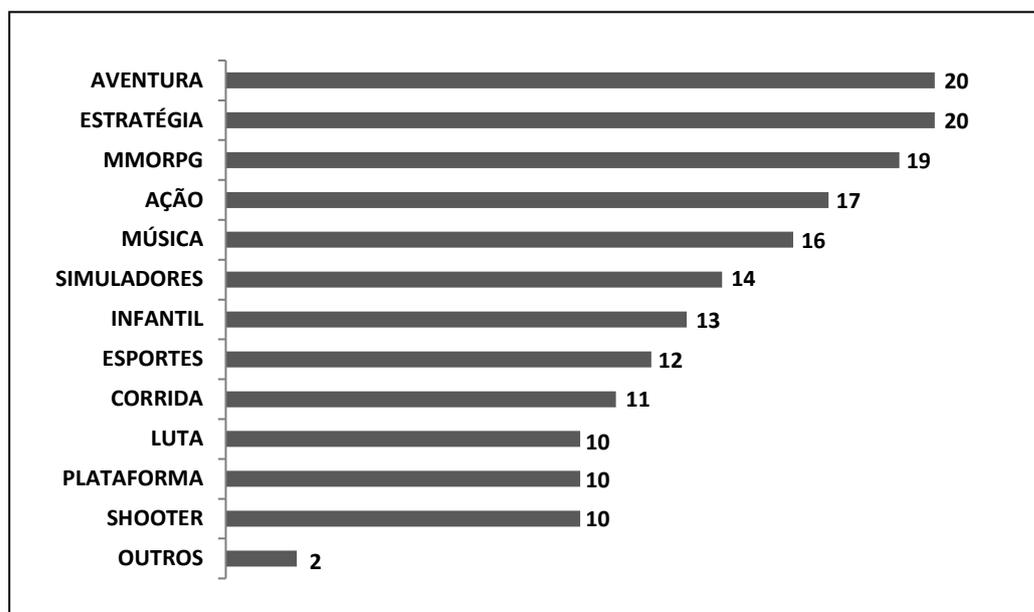
Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes acessa essencialmente conteúdos em inglês relacionados a músicas, filmes e séries, jogos, temas relacionados com a área de TI e notícias. Tais conteúdos favorecem a imersão e o desenvolvimento

na língua, contudo, destaco neste trabalho a investigação com os jogos digitais, por entender que promovem interação de diversas formas e envolvem os participantes em ambiente de imersão ao se relacionarem com jogadores falantes da língua inglesa de outros países.

Acerca da maneira como aprendem o inglês, os participantes afirmaram que utilizam as atividades apontadas anteriormente no dia a dia, o que facilita a aprendizagem de inglês. Assim, é possível observar que a maioria deles aprendeu o idioma no contexto informal, ou seja, com jogos on-line, séries ou filmes, e músicas, além de situações do trabalho ou mesmo do dia a dia. Contudo, a aprendizagem formal nas escolas também é reconhecida pelos participantes como fonte de aprendizado. Quanto aos jogos on-line, os quais serão tratados com mais profundidade daqui em diante, a questão nº 17 do questionário “Quais jogos favorecem a aprendizagem de inglês?” investiga quais gêneros de jogos favorecem a aprendizagem de inglês. O resultado está elencado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Gêneros de jogos que favorecem a aprendizagem de inglês.

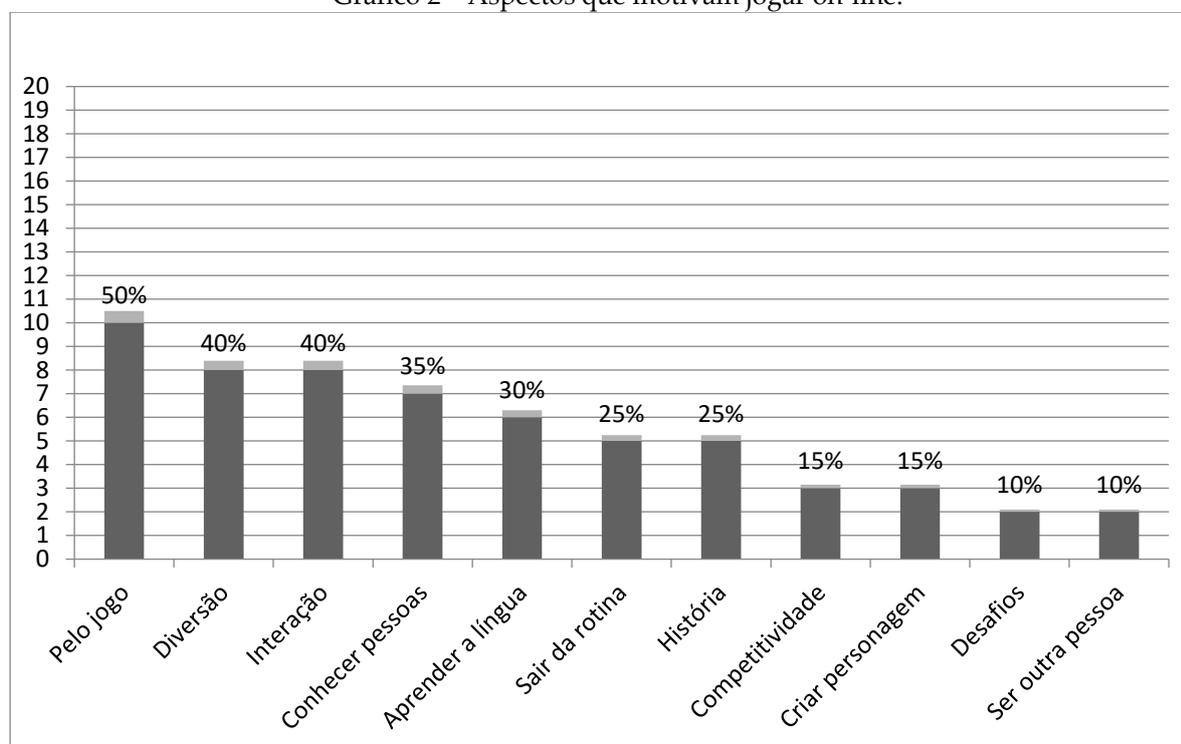


Fonte: elaborado pela autora.

Os jogos de estratégia, aventura, MMORPG<sup>10</sup> e ação são os gêneros em destaque. A fim de compreender as preferências dos participantes, remeterei aos gêneros de jogos descritos por Novak (2010, p. 96-112). Os jogos de estratégias apresentam recursos limitados para atingir um objetivo específico e apresentam uma narrativa e história com grande papel dentro do jogo; os jogos de ação envolvem reações rápidas e julgamentos instantâneos. Nos jogos de aventura, o jogador faz parte do contexto e resolve enigmas com o uso de objetos para vencer o desafio ou atingir o objetivo do jogo. Tais elementos tornam o jogo mais atraente, o que possivelmente motiva os jogadores.

Nesse sentido, associo as preferências dos informantes pelos gêneros destacados ao que revelaram como fator motivacional para jogar, como aponta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Aspectos que motivam jogar on-line.



Fonte: elaborado pela autora.

<sup>10</sup> Massive Multiplayer Online Role-Playing Games.

Aspectos como diversão, envolvimento no jogo para atingir determinados objetivos, tomadas de decisão rápida, interação com outras pessoas e possibilidade de criar novos ambientes e novos personagens parecem motivar e envolver os participantes por horas no jogo. Outro aspecto que parece motivar a prática dos jogos digitais, nos moldes de Gee (2009), é a protagonização e agência dos usuários e a como a coprodução dos jogos pelas ações executadas e pelas tomadas de decisão englobam, além do aspecto lúdico, os desafios e feedbacks.

Os MMOGs<sup>11</sup> são jogos que envolvem um grande número de jogadores de vários países do mundo simultaneamente para uma mesma partida, e o conjunto de integrantes deve atingir o objetivo principal. Segundo Novak, há diversas variações desse gênero, como o MMORPG, MMOFPS<sup>12</sup> (variação de tiro) e MMORTS<sup>13</sup> (variação de estratégia). De acordo com o site Level Up (2017)<sup>14</sup>, os MMOGs são jogos de RPG, cujas características são criar um personagem, evoluir de nível, escolher habilidades, selecionar uma classe, selecionar itens a serem utilizados e escolher se fará parte de um clã ou se será um andarilho solitário. Cada MMO apresenta um universo próprio, com possibilidades de interação e execução de ações como realizar missões, forjar itens e armas e entrar em ambientes com monstros perigosos e muito poderosos e com tesouros. Essas características podem envolver os participantes no jogo pelos desafios apresentados durante a interface. Apresento alguns excertos da entrevista, a fim de ilustrar a importância da protagonização nos jogos e a interação entre os jogadores:

Você tá vendo um filme que você gosta, acredita na história e você tá sendo personagem ativo na narrativa (...) você tá vendo que tá alterando ou tá participando do jogo  
(Participante 4)

---

<sup>11</sup> Massive Multiplayer Online Games

<sup>12</sup> Massive Multiplayer Online Game First Person Shooter

<sup>13</sup> Massive Multiplayer Real-Time Strategy

<sup>14</sup> [levelupgames.uol.com.br/levelup/jogos-online.lhtml](http://levelupgames.uol.com.br/levelup/jogos-online.lhtml)

World of Warcraft ainda é um jogo muito grande (...) o fator humano é muito estimado dentro desse jogo, tipo você participar de uma guilda, que é um grande grupo que existe, tipo quem é o presidente, quem ajuda o presidente, como se fosse uma hierarquia mesmo... isso aproxima muito as pessoas  
(Participante 10)

Ainda que em outros contextos, o estudo de Santos (2011) investiga como ocorre a aprendizagem de inglês com jogadores brasileiros do MMORPG Tíbia, com idade média de 32 anos, e confirma esse resultado favorável à aquisição da língua inglesa por meio dos MMOGs. Nesse estudo, pode-se depreender alguns aspectos favoráveis à aprendizagem de inglês como: o aspecto lúdico motiva o jogador; a interação com a interface gráfica e elementos semióticos (textos, elementos gráficos, sons etc.) inerentes ao jogo, bem como a interação com outros jogadores de forma simultânea; a necessidade de compreender aspectos funcionais do jogo; a exposição ao insumo provido pela interface do jogo ou por outros jogadores e a negociação de sentidos; a integração das comunidades de prática por meio de fóruns, sites, chats e listas de discussão e as características facilitadoras de aprendizagem, típicas dos games.

Especificamente sobre quais jogos digitais on-line promovem a aprendizagem de inglês os participantes destacam Tíbia (45%), World of Warcraft (30%), Counter Strike (20%), League of Legends, Battlefield, Call of Duty e Black Desert (10% cada um) e Diablo, Mass Effect, Age of Dragon, Icewind Date, Baldur's Gate, Ragnarok, Bristol, Perfect World, Resident Evil, Fall Out, Final Fantasy, Skyrin e Uncharted Far Cry (5% cada).

Na tentativa de compreender as possibilidades de aprendizagem de língua inglesa por meio dos jogos on-line, os participantes revelam que as ações requeridas no decorrer do jogo por meio da compreensão e leitura da história, assim como a interação com os demais jogadores, ficaram em destaque. Outros fatores apontados pelos informantes como propícios para a aprendizagem foram os personagens em si e

os itens apresentados ao longo da história, a leitura dos NPCs<sup>15</sup>, a repetição de vocabulário e a linguagem informal. Assim, a imersão no jogo facilita a aprendizagem de maneira natural, pois a língua é somente utilizada para promover a interação, fato que pode ser observado nos excertos relatados na entrevista:

Você nunca tem intenção de aprender (inglês), simplesmente acontece. (...) o foco é o jogo, a língua é consequência  
(Participante 7)

(...) No Tíbia você tem os comandos (...) tem os itens básicos, o vocabulário você aprende ali (...) e depois começam os diálogos, porque você tem que fazer missões (...) você vai falar com o NPC que vai te dar a missão e ele fala tudo em inglês, você tem que dar um jeito de saber o que é aquilo  
(Participante 12)

Esse ambiente propício ao aprendizado do idioma parece estar de acordo com o que Wenger (1998) nomeia de *comunidades de prática*, por abarcar as três dimensões apresentadas pelos jogos: engajamento mútuo em ações comuns e negociadas, articulação entre os integrantes e repertório compartilhado, cujas ações envolvem interesses em comum.

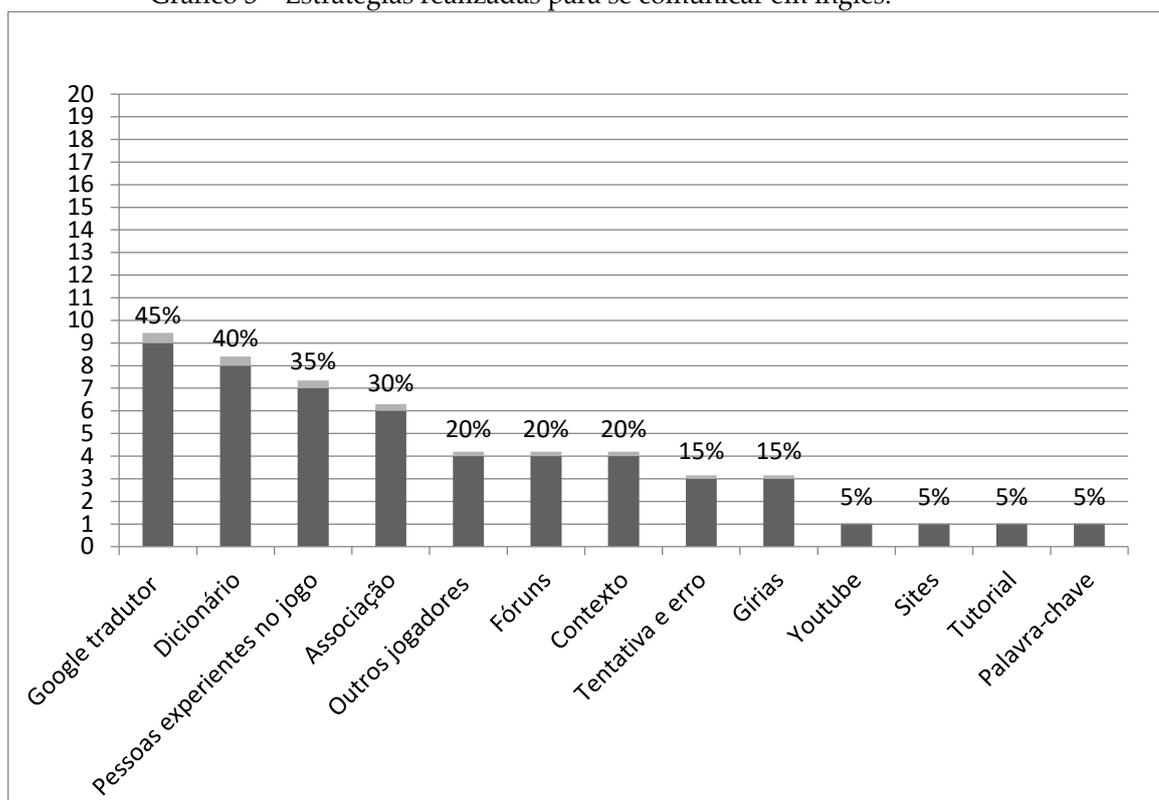
Contudo, embora a interação ocorra de maneira fluida pelo envolvimento com a história do jogo, os participantes informaram a necessidade de utilizar algumas estratégias para conseguir sucesso no jogo, como pode ser observado no Gráfico 3. A utilização dos recursos de apoio como dicionários e Google Tradutor e o contato com outros jogadores ou com outras pessoas mais experientes no jogo que possam auxiliar na interação on-line são ações destacadas pelos participantes. Além disso, a associação de palavras e a compreensão do contexto, bem como tentativas que acarretam em erros e acertos também são privilegiadas.

---

<sup>15</sup> *Non-player character*, ou seja, o personagem não jogável/manipulável. NPC é um personagem de qualquer jogo eletrônico que não pode ser controlado, mas se envolve de alguma forma no enredo de um jogo e exerce o papel de interagir com o jogador.

Essas ações realizadas parecem fazer parte das características que definem os *espaços de afinidade* proposto por Gee (2006), quais sejam, interesse comum, novatos e experientes compartilham o mesmo espaço e compartilham conhecimento, portanto, aprendem uns com os outros, o espaço do jogo pode ser transformado pelas ações e interações dos próprios jogadores e liderança porosa, ou seja, há vários líderes.

Gráfico 3 – Estratégias realizadas para se comunicar em inglês.



Fonte: elaborado pela autora.

As características dos jogos de estratégia, aventura e MMORPG impõem ao jogador possibilidades de criação de personagens, de escolhas, de tomadas de decisão com a imersão no jogo e com o envolvimento nos desafios apresentados. A imersão ocorre durante a exposição dos participantes à leitura de histórias em língua inglesa, ao vocabulário apresentado e à interação com os demais jogadores, o que favorece a aquisição da língua inglesa de forma natural, conforme a hipótese da aquisição-aprendizagem proposta por Krashen (1982). Contudo, essa exposição à língua em um

nível um pouco acima do conhecimento individual prevista pela hipótese do *input* (insumo compreensível) de Krashen pode favorecer a aprendizagem, por meio do envolvimento desse aprendiz com a narrativa dos jogos. A hipótese do filtro afetivo funciona como um bloqueio para a aquisição da língua, no entanto, no caso dos jogadores on-line, o filtro parece estar baixo, pois eles estão imersos em situação de descontração, envolvidos na interação com a história do jogo e com os participantes e motivados para avançar no jogo. Alguns excertos da entrevista exemplificam as hipóteses do insumo compreensível e do filtro afetivo:

(...) primeira coisa é interessar pelo inglês e jogar algum jogo que você precise entender a história, que você precise entender os diálogos, responder perguntas como nos RPGs pra você avançar no jogo  
(Participante 2)

(...) no jogo, quando você tá no calor do momento, às vezes só de você soltar algumas palavras as outras pessoas vão entender, porque tão focadas nisso  
(Participante 5)

Embora reconheçam que desenvolveram sobremaneira a língua inglesa, todos os respondentes afirmam que ainda precisam de aperfeiçoamento em língua inglesa, ou seja, 65% dos participantes acreditam que precisam melhorar a produção oral, 30% o conhecimento gramatical e 25% a pronúncia e a fluência. Sobretudo pela ocorrência dessas três hipóteses de aquisição da língua propostas por Krashen (1982) de forma espontânea, os informantes possivelmente remetem ao ensino tradicional da língua ao reconhecerem que alguns aspectos da língua merecem atenção e melhorias.

## 5. Considerações finais

Este estudo propôs investigar como estudantes ingressantes nos cursos superiores de Tecnologia da Informação utilizam a Internet como meio de interação e comunicação digital. Mais especificamente, o objetivo deste trabalho foi discutir

algumas possibilidades de aprendizagem de inglês no contexto informal digital, com foco nos jogos digitais. Para esse fim, investigou-se quais são os jogos digitais apreciados pelos participantes, de que maneira esses jogos promovem a aprendizagem e quais estratégias são utilizadas pelos participantes para aprender inglês. De modo geral, os resultados revelaram que os participantes deste estudo chegam na faculdade, de certa forma, com conhecimento de inglês, fato que os favorece na dispensa de algumas disciplinas durante o Teste de Nivelamento oferecido pela instituição.

Os jogos on-line de diferentes gêneros – e.g. estratégia, aventura, MMOGs e ação – promovem a aprendizagem de inglês, e estudos como o de Centenaro e Reis (2017) comprovam que é possível aprender inglês por meio dos jogos digitais de maneira interativa, desafiadora e dinâmica. Diante do cenário favorável para a aprendizagem do idioma, entendo que a compreensão do funcionamento dos jogos on-line é fundamental, bem como a compreensão de como esses jogos influenciam no processo de aprendizagem de línguas no Brasil, tanto no contexto do ensino superior e em outras circunstâncias de ensino.

Portanto, enquanto novas possibilidades de aprendizagem de língua inglesa são apresentadas a partir dos jogos on-line, muitas escolas ainda conservam as mesmas práticas de ensino realizadas há séculos, em que temos imigrantes ensinando nativos digitais (PRENSKY, 2010). As atividades propostas por professores nas escolas estão em disparidade com o que o aluno faz fora da sala de aula, principalmente nos espaços de afinidade que os jogos como MMORPGs, jogos de estratégia e de aventura, dentre outros, proporcionam.

A dissonância entre os conteúdos transmitidos no ambiente formal de educação (sala de aula) e os espaços públicos (virtuais ou presenciais) nos quais os estudantes do idioma convivem e interagem entre si é uma questão *sine qua non* suscitada por nossa pesquisa e que dialoga com os estudos de Gee (2006) e Lankshear e Knobel (2003). Gee (2015) aponta que

(...) é interessante como a aprendizagem nas escolas tendem a começar com a linguagem (fala e textos) e somente depois movem para a experiência prática. A aprendizagem informal, fora da escola geralmente move em direção contrária, começando com a experiência prática e depois para a linguagem.

Questões sobre a aprendizagem de línguas no contexto informal são apenas indicativos e não se esgotam neste artigo, portanto, requerem mais estudos em diferentes contextos.

### Referências Bibliográficas

CENTENARO, F. K.; REIS, S. C. Jogos Digitais em Sala de Aula de Língua Inglesa: investigação de uma proposta de gestão pedagógica para o ensino. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 20, n.1, 2017.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

\_\_\_\_\_. **Why video games are good for your soul: pleasure and learning**. Melbourne: Common Ground, 2005.

\_\_\_\_\_. **Situated Language Learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. Video Games, Learning, and "Content". In: MILLER, C. (org.). **Games: Purpose and Potential in Education**. Nova York: Springer, 2008.

\_\_\_\_\_. Bons videogames e boa aprendizagem. (Trad. Gilka Giradello) **Revista Perspectiva**, Florianópolis v. 27, n.1. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em 21 abril 2018.

\_\_\_\_\_. The vexed nature of language learning and teaching. In: JONES, R.; RICHARDS, J. (orgs.). **Creativity in language teaching: perspectives from research and practice**. New York: Routledge, 2015, p. 63-76.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

HUIZINGA J. **Homo ludens**. (Trad. João Paulo Monteiro). São Paulo, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Phoenix ELT, 1982.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

NOVAK, J. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning: 2010.

PAULA, G. N. de. **As práticas de jogar videogame como um novo letramento**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. (Trad. Eric Yamagute). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **“Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!”** Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar. (Trad. Lívia Bergo). São Paulo: Phorte, 2010.

SANTOS, V. R. F. **Os jogos MMORPG como auxiliares no processo de aquisição de língua inglesa**. 2011. 121 f. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SERRA, C. Como são, o que fazem e o que pensam os garotos de última geração? In: PRETTO, N. de L. **Tecnologia e Novas Educações**, v.1. 2005, p. 154-161.

SQUIRE, K. D. Video-game literacy. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (orgs.). **Handbook of Research on New Literacies**. New York: Routledge, 2008, p. 635-669.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge, 1998. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 23.05.2018



## Retrospectiva

# Approaches to discourse

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell, 1994, 470 p.

Mércia Regina Santana Flannery\*

### 1. Introdução

Em *Approaches to discourse*, Schiffrin apresenta seis abordagens para o estudo do discurso, de acordo com a orientação anglo-americana, discutindo em detalhes a fundamentação teórica que apoia cada uma, e exemplificando a metodologia de suas aplicações. Trata-se de uma referência obrigatória nos estudos relacionados à análise do discurso e que ilustra muito bem a importância do trabalho e a contribuição para a disciplina por uma das mais importantes linguistas contemporâneas<sup>1</sup>. O livro inclui também exercícios que podem ser úteis ao se apresentar cada uma das abordagens para o estudo do discurso em cursos de graduação ou na pós-graduação, em letras e/ou áreas afins. Ele está organizado em três partes: I – trata do escopo da análise do discurso, subdividida em dois capítulos 1: introdução, e 2: definições do discurso; II – trata das abordagens discursivas, subdividida em seis capítulos: 3. Teoria dos atos de fala, 4. A sociolinguística interacional, 5. A etnografia da comunicação, 6. A Pragmática, 7. A Análise da conversa, 8. A Análise variacional, III – conclusão da obra, subdividida em quatro capítulos: 9. Estrutura e função, 10. Texto e contexto, 11. Discurso e comunicação, e 12. Conclusão: Linguagem como interação social.

---

\* Ph.D. Diretora do Programa de Língua Portuguesa da University of Pennsylvania, Philadelphia, Estados Unidos. [merciaf@sas.upenn.edu](mailto:merciaf@sas.upenn.edu)

<sup>1</sup> Deborah Schiffrin faleceu em julho de 2017.

Na introdução (o primeiro capítulo), Schiffrin faz uma breve introdução das diferentes abordagens a serem apresentadas ao longo do capítulo. A autora discute a amplitude de definições e aplicações da análise do discurso, mostrando que, em parte, essa variedade relaciona-se ao número de disciplinas que fazem uso do discurso como ferramenta para realizar seus estudos. Como a autora mostra, a análise do discurso tem sido objeto de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a comunicação, a psicologia social e a linguística. Na sequência, ela define a Teoria dos atos de fala, a Sociolinguística interacional, a Etnografia da comunicação, a Pragmática, a Análise da conversa e a Análise variacional, acompanhando cada uma das descrições com exemplos dos trabalhos dos teóricos representativos de cada uma das respectivas áreas.

No capítulo dois, Schiffrin apresenta uma discussão da definição do conceito de discurso. A autora inicia o capítulo com uma comparação entre dois paradigmas para o estudo do discurso: o formal e o funcional. De acordo com a autora, a definição dessas duas orientações é pautada pela visão do discurso como “unidade particular da língua” e como “um foco particular” (p. 20). Ela se propõe, então, a investigar essas noções e discute, em detalhes, o conceito de discurso como “linguagem acima da sentença” (p. 23), “uso linguístico” (p. 31) e “enunciados” (p. 39), mostrando as vantagens e desvantagens de empregar cada uma dessas definições no estudo do discurso. Schiffrin opta pela definição de discurso como enunciados, “unidades de produção linguística (falada ou escrita) que é intrinsecamente contextualizada<sup>2</sup>” (p. 41), alinhando a escolha dessa definição aos objetivos do livro: 1) sintáticos – que dizem respeito à procura por regularidades na emissão de enunciados, 2) semânticos e pragmáticos – que objetivam a apreensão de como o significado e o uso de certas expressões permitem comunicar e interpretar “o conteúdo comunicativo” do que é dito (p. 41).

---

<sup>2</sup> Essa e as demais traduções ao longo do texto são de responsabilidade da autora da resenha. No original, “I will view utterances as units of language production (whether spoken or written) that are inherently contextualized” (SCHIFFRIN, 1994, p. 41).

No capítulo três, a autora apresenta uma visão geral do trabalho dos filósofos John Austin e John Searle, discutindo o surgimento da Teoria dos atos de fala com base na compreensão desses dois pensadores de que a língua é usada para executar ações (p. 49). De Austin, veio a proposta de que alguns enunciados executam ações, em vez de meramente descrevê-las ou reportá-las. O autor distingue então dois tipos de enunciados: os performativos e os constatativos (p. 51). Cada enunciado, na visão de Austin, é composto de um ato locucionário (a produção de palavras e sons com significado); um ato ilocucionário (a emissão de um enunciado com “força comunicativa convencional atingida no ato da fala”, p. 51); e um ato perlocucionário (o efeito realizado por meio do enunciado). De Searle, veio a proposta de que a “unidade básica da comunicação linguística humana é o ato ilocucionário” (p. 57), o que, efetivamente, lança os atos de fala no centro do estudo da linguagem. Searle também propõe uma taxonomia dos atos de fala, identificando cinco classes: representativos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos (p. 57). Como Schiffrin discute no final do capítulo, a contribuição desse estudo para o entendimento do discurso centra-se no significado de enunciados como atos, cujas unidades podem ser segmentadas e rotuladas. Por sua vez, esse reconhecimento demonstra que, no âmbito de uma troca linguística, há uma série de “relacionamentos funcionais subjacentes” que contribuem para a geração de compreensão (p. 91).

No capítulo quatro, ela apresenta a “Sociolinguística interacional” discutindo a fundamentação teórica da abordagem, que tem suas bases na antropologia, na sociologia e na linguística (p. 97). Como a autora discute, a Sociolinguística interacional deriva suas principais contribuições dos estudos do antropólogo John Gumperz e do sociólogo Erving Goffman, de quem Schiffrin havia sido aluna na Universidade da Pensilvânia na década de 70. De Gumperz veio a percepção de que a compreensão em uma dada situação de comunicação é perpassada pela “predisposição culturalmente determinada dos participantes para assimilar e reter” (SCHIFFRIN, 1994, p. 99). Como

Schiffrin explica, há aspectos relativos ao comportamento verbal e não verbal que orientam o que é dito para um determinado conhecimento contextual. Trata-se de “pistas de contextualização”, que orientam o entendimento de um dado conteúdo proposicional (p. 101). Conforme a discussão de Schiffrin, de Goffman veio a compreensão dos contextos de interação interpessoal que suprem as condições para as “inferências dos ouvintes” do “significado intencionado pelos falantes”(p. 101). Como a autora discute, a abordagem de estudo do discurso proporcionada pela Sociolinguística Interacional centra-se no significado situado, ou seja, na compreensão de que linguagem, cultura e sociedade estão enraizadas na interação e que, para dar conta dos fenômenos linguísticos discursivos, há de se considerar também as relações reflexivas entre linguagem e contexto (p. 134).

No capítulo cinco, ela apresenta a metodologia e fundamentação teórica da Etnografia da Comunicação. A autora inicia com a exposição do trabalho de Hymes, mostrando como essa abordagem se baseia tanto nos pressupostos da antropologia como da linguística. De acordo com a discussão de Schiffrin, o desenvolvimento da Etnografia da comunicação tem por base o trabalho de Edward Sapir, que deixava de enfatizar “a forma e conteúdo sociocultural” como “produto” e passava a dar atenção ao “processo” (p. 138). Apesar de a linguagem não ser o foco principal de estudos antropológicos, a partir da Etnografia da Comunicação passa a ganhar mais ênfase a observação dos modos pelos quais os indivíduos interagem, uma vez que a comunicação é, em si mesma, parte do repertório cultural de um grupo. O que o trabalho de Hymes acrescentou, com importantes repercussões para a linguística, foi o modelo de observação participativa pautado pela grade SPEAKING, na qual cada letra representa um dos componentes possíveis da comunicação, a saber, *Setting* (cenário), *Participants* (participantes), *Ends* (fins, objetivos), *Act Sequence* (sequência de ações), *Key* (chaves), *Instrumentalities* (instrumentos), *Norms* (normas), *Genre* (gênero). Conforme a discussão nesse capítulo, a contribuição da Etnografia da comunicação

consiste, em grande parte, no reconhecimento de que a linguagem é parte de um sistema complexo “de ações e crenças” que contribuem para a apreensão de significado (p. 185).

No capítulo seis, Schiffrin apresenta o modelo teórico da Pragmática para o estudo do discurso. De acordo com ela, a abordagem da pragmática é pautada por três conceitos: significado, contexto e comunicação (p. 190). Como um ramo da semiótica, a Pragmática leva em consideração a relação entre os signos e seus usuários, particularmente o ramo da disciplina desenvolvido por Grice. A autora então apresenta alguns conceitos importantes para a disciplina, tais como significado do falante (natural e não natural), e princípio cooperativo. Esses conceitos podem auxiliar no estudo do discurso e da linguagem em interação, na medida em que salientam a importância de se considerar “conhecimento, contexto e situação”, e como esses pressupostos contribuem para criar “modelos sequenciais” na fala (p. 227).

No capítulo sete, Schiffrin apresenta a abordagem metodológica da Análise da Conversa, cujos pressupostos teóricos derivam do trabalho do sociólogo Harold Garfinkel (etnometodologia) e de posteriores aplicações por Sacks, Schegloff e Jefferson. Conforme a descrição de Schiffrin, a Análise da Conversa compartilha com a Sociolinguística interacional a preocupação com “o problema da ordem social”, e com a Etnografia da Comunicação a preocupação com o conhecimento humano (p. 232). As três abordagens caracterizam-se pela análise detalhada de uma sequência de enunciados que realmente ocorreram, ou seja, extraídos de contextos reais de interação. Entretanto, como apontado por Schiffrin, a diferença entre a Análise da conversa e as outras duas abordagens é a sua metodologia autônoma. A Etnometodologia tem como um de seus principais pressupostos a noção de que os atores sociais baseiam-se em tipificações ou em categorias por meio das quais se dá a antecipação de uma ação (p. 234). Para a análise linguística, uma das repercussões dessa metodologia é o seu foco no que é dito, no texto, o que não significa, conforme a discussão de Schiffrin, que a Análise da Conversa não leve em consideração que os indivíduos se comunicam apenas com base no que é dito.

Entretanto, o “texto permanece central para os procedimentos da Análise da Conversa quando aplicados à fala”<sup>3</sup> (p. 278).

No capítulo oito, Schiffrin apresenta a Análise Variacionista, a única abordagem discutida no livro que é oriunda da linguística. Conforme a discussão apresentada, os estudos da variação linguística emanam do trabalho de William Labov, para o qual as diferenciações nos modos de dizer estão associadas a padrões sociais e linguísticos. Esse autor desenvolveu um modelo para a captura de amostras linguísticas em formato narrativo. Para Labov (1972), e Labov e Waletzky (1967), uma narrativa é uma unidade linguística delimitada e caracterizada por unidades menores, com funções sintáticas e semânticas precisas. De acordo com o modelo proposto por Labov, uma narrativa seria introduzida com um resumo, que sumariza a experiência, indicando qual o seu teor. Além disso, a narrativa apresenta uma orientação, a seção na qual se descobre mais sobre os eventos, por exemplo, quem são os participantes, onde os eventos ocorreram e quando. Sua parte principal são as ações de complicação, que dão conta dos principais eventos e do desenrolar da narrativa propriamente dito. Outrossim, uma narrativa apresenta avaliação, que permeia todo o texto e expõe o ponto da narrativa, a sua *raison d'être*. Finalmente, uma narrativa pode ser concluída com uma coda, que faz a transição do universo narrativo ao contexto corrente de fala (p. 284). Schiffrin exemplifica ainda no capítulo o modelo de análise variacionista, com amostras de narrativas e de listas, que a autora diferencia em termos funcionais. A narrativa, de acordo com ela, tem como foco um evento, enquanto a lista “descreve uma categoria” (p. 293). Nessa seção, a autora comenta dois dos mais discutidos tipos textuais abordados em sua carreira, que foram o estudo da narrativa oral como recurso para se chegar a formulações sobre a identidade dos participantes de uma interação, e o estudo de listas, sobretudo no que se refere à análise de termos referenciais.

---

<sup>3</sup> No original, “Nevertheless, it is text that remains central do CA procedures when applied to talk” (SCHIFFRIN, 1994, p. 278).

No capítulo nove, Schiffrin discute as noções de estrutura e função em relação às metodologias de cada abordagem. Se, em algumas abordagens (Atos de Fala, Sociolinguística Interacional, Pragmática, Etnografia da Comunicação) o foco consiste na função ou no uso da linguagem para “propósitos referenciais” (p. 339), em outras (Análise da Conversa e da Variação), é a estrutura linguística que merece atenção. Entretanto, a discussão da autora nesse capítulo mostra que, a despeito dos pressupostos de cada uma dessas abordagens e respectivas metodologias, é impossível dissociar estrutura e função. Ela defende que “nem uma análise radicalmente estrutural ou radicalmente funcional são apropriadas” (p. 361). Antes, de acordo com Schiffrin, as facetas de ambas as análises podem ser úteis para se estudar o discurso, na medida em que se pode derivar vantagens de cada uma para reforçar ou compensar os pontos fracos da outra.

No capítulo dez, Schiffrin propõe uma discussão sobre texto e contexto e suas implicações para a análise do discurso. O capítulo apresenta uma classificação das abordagens apresentadas, tendo em vista o tratamento que cada uma dá a texto e contexto, respectivamente. De acordo com a autora, embora pareça que algumas abordagens (Variação, Análise da Conversa) sejam mais centradas no texto, todas “consideram texto e contexto como contribuições interdependentes para o significado do enunciado e para a coerência através de enunciados”<sup>5</sup> (p. 364).

No capítulo onze, Schiffrin revisa as abordagens para a análise do discurso com base no modelo comunicativo que assumem: em função do código (variação), de um modelo inferencial (pragmática e atos de fala) ou interacional (Sociolinguística Interacional, Etnografia e Análise da Conversa). O capítulo compreende uma discussão detalhada de “aspectos da comunicação” que têm relevância para o estudo e a análise do discurso em cada abordagem, incluindo: 1) o modelo baseado no código

---

<sup>4</sup> No original, “Thus, neither radical structural nor radical functional analyses are appropriate” (SCHIFFRIN, 1994, p. 361).

<sup>5</sup> No original, “All the approaches discussed in this book consider both text and context as interdependent contributions to utterance meaning and to discourse coherence across utterances” (SCHIFFRIN, 1994, p. 364).

– a visão de que um indivíduo transmite uma mensagem por meio de um código compartilhado, para um receptor; 2) o modelo inferencial – assume-se que um indivíduo exhibe intenções que são inferidas e antecipadas pelos recipientes; e 3) o modelo interacional – pressupõe-se que um indivíduo disponha de informação situada, a qual é interpretada por um receptor (p. 405).

No último capítulo, Schiffrin argumenta a favor de uma abordagem multidisciplinar para o estudo do discurso. Para a autora, apesar das particularidades inerentes a cada uma das seis abordagens apresentadas e de suas diferenças, há princípios em comum que orientam sua metodologia. A interdependência entre forma e função para a compreensão de texto e contexto, comunicação e discurso salienta a necessidade de se considerar a “base interdisciplinar da análise do discurso” (p. 419). De acordo com Schiffrin,

Para compreender a linguagem do discurso, então, nós precisamos entender o mundo no qual ela reside; nós precisamos sair da linguística. Quando nós então retornarmos para a análise linguística do discurso – para uma análise de enunciados enquanto interação social – eu acredito que nós descobriremos que os benefícios da nossa jornada terão superado os seus custos<sup>6</sup> (SCHIFFRIN, 1994, p. 419).

Essa citação resume bem o importante trabalho e a contribuição de Deborah Schiffrin para a linguística e, especificamente, para a Sociolinguística Interacional, subárea da linguística que seu trabalho ajudou a formar. Livros como *Approaches to discourse* ilustram bem a detalhada metodologia dos estudos que Schiffrin produziu, quer analisando conversações informais contendo listas e narrativas colhidas em pesquisas sob a supervisão de William Labov, na Filadélfia, quando era estudante de doutorado na Universidade da Pensilvânia, quer ao realizar narrativas históricas de sobreviventes do Holocausto. A autora também ficou bastante conhecida por seu

---

<sup>6</sup> No original, “To understand the language of discourse, then, we need to understand the world in which it resides; and to understand the world in which language resides, we need to go outside of linguistics. When we then return to a linguistic analysis of discourse - to an analysis of utterances as social interaction – I believe that we will find that the benefits of our journey have far outweighed its costs (SCHIFFRIN, 1994, p. 419).

trabalho com os marcadores discursivos (1987) e, posteriormente, por seu estudo do texto narrativo (SCHIFFRIN, 1981; 1984; 1996; 2002; 2003; 2006; 2009a; 2009b) aplicando metodologias que buscavam salientar a riqueza de informações disponíveis por meio desse tipo de discurso, tais como identidades sociais e históricas, além de aspectos relativos ao relacionamento entre personagens e os formatos de produção e autoria inspirados pelo trabalho de um outro de seus mentores, Ervin Goffman. A contribuição de Deborah Schiffrin para a linguística contemporânea é singular e, certamente, continuará sendo a base de modelos frutíferos para futuros trabalhos na disciplina.

### Referências Bibliográficas

SCHIFFRIN, D. Tense variation in narrative. **Language**, n. 57, vol. 1, p. 45-62, 1981. <https://doi.org/10.1353/lan.1981.0011>

\_\_\_\_\_. How a story says what it means and does. **Text**, n. 44, p. 313-346, 1984. <https://doi.org/10.1515/text.1.1984.4.4.313>

\_\_\_\_\_. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. **Language in society**, n. 25, vol. 2, p. 167-203, 1996. <https://doi.org/10.1017/S0047404500020601>

\_\_\_\_\_. Mother and friends in a Holocaust life story. **Language in Society**, n. 31, vol. 3, p. 309-353, 2002. <https://doi.org/10.1017/S0047404502020250>

\_\_\_\_\_. We knew that's it: retelling the turning point of a narrative. **Discourse Studies**, n. 5, vol. 4, p. 535-561, 2003. <https://doi.org/10.1177/14614456030054005>

\_\_\_\_\_. **In other words**: variation in reference and narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 373 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616273>

\_\_\_\_\_. Tales of transgression: negotiating the moral order in oral narrative. **Storyworlds: a journal of narrative studies**, n. 1, p. 61-77, 2009a.

\_\_\_\_\_. Crossing boundaries: the nexus of time, space, person, and place in narrative. **Language in society**, n. 38, vol. 4, p. 421-445, 2009b. <https://doi.org/10.1017/S0047404509990212>

Retrospectiva recebida em: 30.11.2018

Retrospectiva aprovada em: 09.05.2018