

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORA
ARTEMIS
2021**



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva

M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte

M.^a Bruna Bejarano

Diagramação

Elisângela Abreu

Revisão

Os autores

Organizadoras

Prof^a Dr^a Patricia Vasconcelos Almeida

Prof^a Dr^a Mauriceia Silva de Paula Vieira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol IV / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-27-9

DOI 10.37572/EdArt_290121279

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Almeida, Patricia Vasconcelos II. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



EDITORA
ARTEMIS

2021

Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 4 do livro **“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”** se constitui a partir da seleção e organização de trabalhos que envolvem processos de ensino da língua, questões sobre formação docente dos profissionais do ensino de língua e considerações diversas sobre a grande área de estudos que a Linguagem. Entrecortado por questões teórico-práticas que envolvem majoritariamente o ensino presencial, mas que também transita entre o ensino virtual e/ou híbrido, dando destaque aos letramentos que se fazem necessários para utilização das mídias digitais no contexto educacional, este volume oferece ao leitor oportunidades de repensar teorias e práticas pedagógicas. Considerando não somente o contexto de ensino da língua portuguesa, esta obra dá lugar também à língua brasileira de sinais, a língua crioula cabo-verdiana, bem como à outras manifestações da linguagem, tais como: arte, cinema e literatura. Respeitando diversos contextos sociais, históricos e culturais, alguns dos trabalhos se desdobram em compreender as razões que determinam ou influenciam manifestações linguísticas, construções morfossintáticas no campo da medicina e construções fonológicas do português brasileiro, bem como a importância da hermenêutica na linguagem jurídica. Toda essa diversidade de temáticas só vem a enaltecer a abrangência da área dos estudos da linguagem e ressaltar sua importância para academia.

Patricia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira

SUMÁRIO

PARTE 1: PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 1 1

RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DO SABER CIENTÍFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO EM BUSCA DA EXCELÊNCIA.

Eugénia Emília Sacala Kosi
Pedro Ângelo da Costa Pereira

DOI 10.37572/EdArt_2901212791

CAPÍTULO 2 14

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DISCURSOS MULTIMODAIS

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa

DOI 10.37572/EdArt_2901212792

CAPÍTULO 3 25

BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Fernanda Silva Zaidan
Raimundo Nonato Assunção Viana

DOI 10.37572/EdArt_2901212793

CAPÍTULO 4 38

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE VIA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPO DE PANDEMIA: CONCEITOS, EXPERIÊNCIA E AVANÇOS

Cleonice Maria Cruz de Oliveira
Marlon Teixeira de Faria

DOI 10.37572/EdArt_2901212794

CAPÍTULO 5 53

MEDIATIZACIÓN, NARRATIVIDAD Y PROCESOS EDUCATIVOS

Federico Buján

DOI 10.37572/EdArt_2901212795

CAPÍTULO 6 62

ESCREVER SOBRE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Alba Helena Fernandes Caldas
Cibele Moreira Monteiro Rosa

DOI 10.37572/EdArt_2901212796

CAPÍTULO 7	74
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL	
Carmen Pimentel	
DOI 10.37572/EdArt_2901212797	
CAPÍTULO 8	86
A SEMIÓTICA E AS INTERFACES DO MULTILINGUISMO: OS SOFTWARES HAGÁQUÊ E AUDACITY - PODCAST NO ENSINO CONTEMPORÂNEO	
Joelma Monteiro de Carvalho	
Clisivânia Duarte de Souza	
Waldemir Lima de Carvalho	
DOI 10.37572/EdArt_2901212798	
PARTE 2: A LINGUAGEM E SUAS NUANCES	
CAPÍTULO 9	96
ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM, CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS RADIOFÔNICOS	
Geane Cássia Alves Sena	
DOI 10.37572/EdArt_2901212799	
CAPÍTULO 10	110
DO DIÁRIO AO FACEBOOK: ITINERÁRIOS DA ESCRITA ÍNTIMA	
Carmen Pimentel	
DOI 10.37572/EdArt_29012127910	
CAPÍTULO 11	123
EM RETALHOS DE MISSIVAS, A TESSITURA DE UMA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: “... VENHA VER, COMER, BEBER E RESPIRAR NORDESTE ...”	
Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega	
DOI 10.37572/EdArt_29012127911	
CAPÍTULO 12	138
METÁFORAS EM LIBRAS	
Walkiria Neiva Praça	
Adriana Dias Sambranel de Araujo	
DOI 10.37572/EdArt_29012127912	

CAPÍTULO 13	151
LA SINGULAR RELACIÓN YO-TÚ COMO SUPUESTO DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA	
Saúl Mauricio Niveyro Linares	
DOI 10.37572/EdArt_29012127913	
CAPÍTULO 14	165
NOVAS FORMAÇÕES COM <i>BIO- E -ÍVORO</i> EM PORTUGUÊS	
Maria do Céu Caetano	
DOI 10.37572/EdArt_29012127914	
CAPÍTULO 15	175
APLICAÇÕES E RESULTADOS PRÁTICOS DE UM ALGORITMO FONOLÓGICO-PROSÓDICO-SILÁBICO PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Vera Vasilévski	
DOI 10.37572/EdArt_29012127915	
CAPÍTULO 16	192
UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DOS FORMATIVOS DE UNIDADES TERMINOLÓGICAS COMPLEXAS DO VOCABULÁRIO DA MEDICINA	
Bruna Moreira de Souza	
DOI 10.37572/EdArt_29012127916	
CAPÍTULO 17	205
DA REFERENCIAÇÃO À REFERENCIAÇÃO SEMIOTIZADA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA	
Lícia Maria Bahia Heine	
DOI 10.37572/EdArt_29012127917	
CAPÍTULO 18	225
ASCENSÃO DO CRIOULO CABO-VERDIANO: <i>ESCOLHAS E/OU RESISTÊNCIA</i>	
Ivonete da Silva Santos	
Maria Helena de Paula	
DOI 10.37572/EdArt_29012127918	
CAPÍTULO 19	240
PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	
Magno Santos Batista	
DOI 10.37572/EdArt_29012127919	

CAPÍTULO 20	253
NÍSIA FLORESTA E A ESCRITA FEMININA NO SÉCULO XIX	
Luma Pinheiro Dias	
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz	
DOI 10.37572/EdArt_29012127920	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	264
ÍNDICE REMISSIVO	265

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DO SABER CIENTÍFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO EM BUSCA DA EXCELÊNCIA.

Data de submissão: 22/12/2020

Data de aceite: 04/01/2021

Eugénia Emília Sacala Kosi

Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo
São Paulo-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9846681230579473>

Pedro Ângelo da Costa Pereira

Gabinete de Línguas do Centro de
Investigação e Inovação do Departamento de
Estudos Avançados,
Universidade Jean Piaget
Luanda-Angola

<http://lattes.cnpq.br/2853162316521490>

RESUMO: Falar de interferências devido à influência da língua materna, além de ser uma banalidade denota um equívoco pois não são as dificuldades encontradas pelo aluno e os erros que comete em Língua Portuguesa (neste caso tida como língua segunda) que importa, o que importa é perceber como o diálogo bilingue ou plurilingue provoca a fossilização das ditas “interferências” na LP reflectindo na verdade um processo de enriquecimento no caminho da PA (Língua Portuguesa Angolana) que nos permita, a nós professores de LP, termos um sistema

linguístico normalizado para efeitos de uso no sistema de ensino. A questão torna-se mais complexa quando não se sabe ao certo qual é a LP que serve de modelo. Neste quadro queremos levantar algumas das muitas perplexidades de dimensão pragmática com que nos deparamos na nossa actividade lectiva, não tanto pelas dúvidas que os alunos nos põem mas mais pelas que nos assaltam: as questões de dimensão pragmática - as expressões sintácticas lexicalizadas. No primeiro caso a língua como instrumento de cognição engendra aceitabilidades divergentes que só não alimentam o preconceito linguístico se remetidas para variantes consideradas pela comunidade académica. No segundo caso, a fixação das expressões sintácticas lexicalizadas alimenta o valor elocutório do discurso com uma forte marca cultural: Quem em Portugal entende quando um angolano diz: «Fazer boa Muxima» e quem em Angola entende quando um português diz: «ver Braga por um canudo»? Conclui-se que no estádio actual do saber no domínio do ensino de LP em Angola não é possível avaliar a relação ensino/qualidade sem que se desbrave o caminho para a assunção de uma Língua Portuguesa variante Angolana (PA) tal como se reconhece haver a variante Europeia (PE) e a variante Brasileira (PB).

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Português Europeu; Português Angolano; avaliação; frases idiomáticas.

THE RELATION BETWEEN THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF PORTUGUESE LANGUAGE AND THE QUALITY OF TEACHING FOR EXCELLENCE

ABSTRACT: Interferences due to influence of the mother tongue, besides being a banality denotes a misunderstanding because what matters is not the difficulties of the students and his errors in Portuguese language (PL) (as a second language) but understanding how the bilingual or plurilingual dialogue promotes the fossilization of such “interferences” in the PL reflecting a process of enrichment toward of the Portuguese Language of Angola (AP). A process that allows us, teachers of PL, to have a standardized linguistic system for the system of education. The matter is more complex when we do not know which Portuguese language variant is the model to follow. Thus, in this article we want to work with some perplexities of a pragmatic dimension that we encounter in our teaching activity, not so much for the doubts of our students, but for our own doubts about the questions of the pragmatic dimension - the syntactic lexicalized expressions. In the first case, the language as an instrument of cognition engenders divergent acceptabilities that only do not nourish linguistic prejudice if referred to variants considered by the academic community. In the second case, the fixation of lexicalized syntactic expressions nourishes the eloquent value of the speech with a strong cultural feature: who in Portugal understands when an Angolan says, “Fazer boa Muxima” and who in Angola understands when a Portuguese says: “ver Braga por um canudo”? We consider that in the current moment is not possible to evaluate the relation teaching/quality without recognizing the variant of the Portuguese of Angola (AP) the same way that we recognize European Variant (EP) and the Brazilian variant (PB).

KEYWORDS: Portuguese Language; European Portuguese; Angolan Portuguese; evaluation; Idiomatic sentences.

1. INTRODUÇÃO

Em 2015 o Ministério do Ensino Superior lançou um repto às instituições universitárias (IES) no sentido de iniciarem um trabalho de avaliação da qualidade do seu ensino tendo por base que:

O ensino superior (ES) constitui, universalmente, o nível mais elevado do subsistema de ensino, cuja acção se funda essencialmente em três funções constitutivas: ensino, traduzido na transmissão de conhecimentos e competências, para a formação das novas gerações; investigação, centrada na produção e busca de novos saberes; e extensão, que passa pela articulação da academia com a comunidade, contribuindo, assim, na resolução de inúmeros problemas comunitários. (In 2ª Chamada para as Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED-Luanda, Set, 2015).

A partir deste desafio deu-se início a um movimento a nível das IES procurando mostrar que o seu objecto se identificava com a Excelência.

Este movimento levou-nos a este modesto trabalho que identificamos como:

Relação entre gestão do saber científico da LP e a avaliação da qualidade de ensino em busca da excelência.

A procura dos caminhos que nos permitissem responder à questão que deu origem a este nosso trabalho levou-nos a procurar perceber de que conhecimentos, nós os pobres professores de LP, estamos armados para realizar a nossa tarefa 1) transmitir conhecimentos; a nossa tarefa 2) investigar perseguindo novos saberes e a nossa tarefa 3) submeter ao critério da comunidade a validação das tarefas 1 e 2.

Para delimitar o nosso campo de pesquisa de modo a responder à questão formulada, isto é, podemos medir a qualidade do ensino da LP e direccioná-lo a caminho da Excelência?, socorremo-nos da nossa experiência como professores do ES e rapidamente nos apercebemos que a primeira e decisiva pergunta tem origem na tarefa 1: que conhecimento temos da LP que queremos ensinar?

Para construirmos a resposta a essa pergunta quisemos adentrar no nosso universo linguístico tendo desembocado pacificamente na variante da LP que dá origem aquilo que iremos chamar a «Língua de Corredor» que não é nem o PB nem o PE antes ou depois do acordo ortográfico.

A reflexão sobre a putativa variante angolana da LP que já se chamou, nos idos de setenta e oitenta do século passado, a **língua veicular** levou-nos a tentar perceber que instrumentos se usam no ensino da língua e chegámos à questão das gramáticas, Gramáticas Brasileiras e Gramáticas Portuguesas.

O uso desregulado das gramáticas aprofundaram as nossas perplexidades e direccionaram o passo seguinte deste trabalho para abordar questões de natureza pragmática.

As questões de natureza pragmática são as mais marcadas culturalmente e portanto mais emblemáticas, daí essa nossa escolha.

2. A QUESTÃO DA LP VARIANTE ANGOLANA.

Falar de interferências, além de ser uma banalidade, denota um equívoco pois não são as dificuldades encontradas pelo aluno e os erros que comete em LP (neste caso tida como língua segunda), devido à influência da sua língua materna, o que importa.

O equívoco resulta de o uso da LP se confrontar com duas situações de convívio linguístico distintas, por um lado o bilinguismo e por outro a diglossia. O segundo conceito remete-nos para uma situação que caracteriza as

comunidades linguísticas que utilizam em convergência duas ou mais variantes da mesma língua, já bilinguismo releva, fundamentalmente, as interações entre sistemas linguísticos diferentes (GALLISSON e COSTE: 1983, 203).

Mas o que importa é perceber como o diálogo bilingue ou diglósico provoca a fossilização das ditas “interferências” na LP reflectindo na verdade um processo de enriquecimento no caminho do PA (Português de Angola) que nos permita, a nós professores de LP, termos um sistema linguístico normalizado para efeitos de uso no sistema de ensino.

O tema desta prosaica reflexão destina-se a polemizar o ensino da LP em Angola e como situar a competência linguística de cada um em comparação com a LP que serve de modelo.

A questão torna-se mais complexa quando não se sabe ao certo qual é a LP que serve de modelo. (Não nos parece, como sugere a professora Teresa Costa, que a solução passe pela aceitação do putativo *Acordo Ortográfico*. Vide NG, nº 159, 25-07-2015).

Ao nível académico reconhece-se a existência de uma variante brasileira (PB) e uma variante europeia (PE) e o resto. No momento em que o Governo angolano recusou assinar o Acordo Ortográfico (AO) deu sinais claros aos especialistas para estudarem o assunto profundamente de modo a que um acordo possa contemplar as particularidades do PA (Português Angolano) o que também quer dizer que há desfasamento entre a LP que serve de padrão ao ensino em Angola e o PE em virtude deste incorporar o último Acordo Ortográfico e a LP que serve de padrão em Angola é o PE Antes do Acordo ortográfico (ou se quisermos lançar mais confusão à nossa questão linguística diríamos o PEAA).

A linguagem, entendida como faculdade humana universal, é uma actividade significativa de representação, tanto de produção como de reconhecimento de formas que sustentam um sistema complexo destinado não só à comunicação, mas também à cognição do mundo. As suas manifestações nas diferentes línguas naturais constituem o objecto de estudo científico da Linguística.

3. UMA VARIANTE COMPORTA-SE COMO UMA LÍNGUA?

Tendo em conta o fenómeno de variação linguística, a diversidade da LP aponta para a existência de variantes linguísticas do Português ao nível internacional, tais como o PE, o PB e outras variantes (africanas e asiáticas). Cada uma destas variantes pode ser caracterizada do ponto de vista da sua especificidade fonética, fonológica, pragmática e lexical, em primeiro lugar, mas também ao nível sintáctico, ou seja, na dimensão da própria

estrutura da língua. As diferenças que nos permitem distinguir as variantes do Português ao nível internacional constituem as especificidades de cada uma delas de um corpo único da LP.

Porque a resposta à pergunta que formulamos só pode ser uma, propõe-se que os trabalhos futuros se efectuem estudando discurso e textos (em registo oral e escrito) característicos da linguagem do quotidiano a todos os níveis que a variação linguística ocorre, isto é, diastrático, diatópico e diafásico, tendo em vista os caminhos a seguir para o ensino da LP em Angola.

Neste quadro queremos levantar algumas das muitas perplexidades que nós, professores de LP, nos deparamos na nossa actividade lectiva, não tanto pelas dúvidas que os alunos nos põem mas mais pelas que nos assaltam.

Para melhor sistematizar estas nossas perplexidades iremos abordar questões de natureza pragmática que são as mais marcadas culturalmente e portanto mais emblemáticas, dizemos nós, e mais passíveis de provocar manifestações preconceituosas entre falantes de diversas variantes da língua.

4. O ESPAÇO DA PA NOS ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA.

Falar de Língua Portuguesa no mundo denota a possibilidade de citarmos todos os países e territórios em que esta língua tem algum valor oficial ou dialectal. Portanto, parece bastante óbvio que não se deve somente citar, neste contexto, as variantes do PE e do PB, como aparecem na maioria das gramáticas escritas sobre a Língua Portuguesa.

Uma língua depende do uso dos seus falantes. Há na língua traços característicos que a identificam como variante de uma dada região. A língua, portanto, mostra aquilo que um povo é, tendo em conta a sua história e a sua cultura, e a partir daí vai construindo e desconstruindo a sua identidade numa dinâmica própria dos agrupamentos humanos.

Quando se suprime este desejo inconsciente de identificação através da língua, retira-se a legitimidade de um processo natural. Embora, muitos países, especialmente, os de África, como Angola, não terem especialistas a trabalharem na construção de gramáticas normativas das suas variantes marcando uma posição que as afasta linguisticamente da metrópole da colonização, não há motivos para o não reconhecimento destas variantes. Mas também acreditamos que a falta de trabalhos nesta área pode estar na base deste tratamento.

Há uma tentativa nas gramáticas de demonstrarem algumas características do Português falado em Angola, mas sempre de uma forma geral, pelo menos nas gramáticas apresentadas para este trabalho. O que vemos são tentativas de demonstração de estudos

descritivos breves sobre o Português falado, sem uma noção clara de que comunidade linguística se trata. Além disso, ainda é evidente que se consideram estas particularidades na esfera de um Português nem padrão e nem não padrão, uma vez que, por um lado, o padrão continua a ser injustamente o PE (antes do acordo ortográfico). Mas falar de «Português Europeu» em África, é no mínimo bizarro e, nessa linha, o possível candidato a PA (Português de Angola) pode facilmente ser assimilado ao Português Vulgar, como língua da rua sem estatuto que lhe confira autoridade para servir de modelo de ensino.

A gramática do Português da Fundação Calouste Gulbenkian (2013), por exemplo, oferece um espaço à descrição do Português falado em África, com especial atenção ao Português falado em Angola e em Moçambique. É um estudo breve, como apresenta a própria gramática na introdução do volume I.

Um outro ponto para a discussão é falar-se de variedade angolana quando estamos diante de um território de mais ou menos vinte e oito milhões de habitantes inseridos num espaço geolinguístico diversificado de línguas *bantu* e *khoisan*. Então, é importante falarmos de variantes de Angola estudando as suas particularidades, sem nos esquecermos que a variante falada no centro de Luanda é vista como modelo pelos indivíduos de outras comunidades linguísticas, não só das províncias como também de outros municípios da própria capital.

O terceiro ponto a ser posto na balança é a importância que se dá, no ensino, à LP num país plurilingue. O que aumenta mais ainda a responsabilidade de se trabalhar arduamente na questão do PA.

Relativamente às gramáticas difundidas em Angola, vamos deter a nossa atenção às seguintes:

A. GRAMÁTICAS PORTUGUESAS:

A *Gramática de Língua Portuguesa* de Amorim e Sousa (2013) fala das variedades africanas, enfatizando o Português de Angola e o de Moçambique. Pode notar-se que se dá mais valor à influência do *Kimbundu* no PA, o que pressupõe que seja evidenciado mais o Português falado em Luanda. Mas é preciso ter em conta que este Português acomodou contributos de várias origens linguísticas pelo facto de em Luanda estarem representadas praticamente todas as etnias do país, sem deixarmos de falar é claro das populações estrangeiras, nomeadamente a congoleza e a portuguesa.

A *gramática do Português actual* de José de Almeida Moura (2011) não tem nenhum capítulo específico sobre o Português falado em África, mas aparece nos anexos uma pequena informação sobre a expansão do português até África e cita Angola como um dos países que tem o Português como língua oficial.

A *gramática Língua Portuguesa* de Borregana é uma breve obra que não se debruça sobre o estudo da Língua Portuguesa em Angola, mas cita brevemente que há diferenças no Português falado nos diferentes países e que é considerada língua oficial em Angola.

Da *Comunicação à Expressão – Gramática Prática do Português* de Azeredo, Pinto e Lopes (2012) dá um espaço ao PA e aponta algumas características do Português falado em Luanda com influência do *Kimbundu*, mas introduz o mesmo no capítulo da variedade brasileira e variedades africanas.

A *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* organizada por João Costa (2010) apresenta o PA no âmbito do português falado nos países africanos.

Na Gramática do Português Moderno de José de Castro Pinto e de Maria do Céu Vieira Lopes não encontramos nenhum capítulo dedicado ao PA, mas à variedade africana. Não se especifica o país, mas o texto utilizado para o estudo é o de Luandino Vieira, o que pressupõe os usos da variante de Luanda.

O *Compêndio de Gramática* de Gomes Ferreira e de Nunes de Figueiredo não apresenta nenhuma informação sobre Angola.

B. GRAMÁTICAS BRASILEIRAS

A *Gramática Essencial* de Celso Cunha (2013) cinge-se ao Português do Brasil.

A *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (1999) não apresenta nenhuma informação sobre a Língua Portuguesa fora do Brasil.

Todas estas gramáticas de forma legítima não se debruçam sobre as variantes do Português falado em Angola, obviamente este espaço cabe aos estudiosos angolanos, mas o curioso é que são estas as gramáticas indicadas aos nossos estudantes pelos professores.

5. A CONFUSÃO DO USO DE DUAS VARIANTES ALHEIAS AO PA NO ENSINO

Adriano Soma fala-nos da “língua da aula” que ninguém fala, diríamos, aquela que o professor se esforça em falar sem obedecer efectivamente à consciência do padrão, da norma, da imposição. Portanto, a língua da aula neste artigo aparece como a variante que o professor tem como longínqua referência para ensinar, consciente de que existe um PP que não deve ser abandonado pois, por contrato social por si assumido como professor consciente que é, deve pugnar pelo “bem falar”.

Assim, defende este mesmo professor a língua da gramática alheia à língua em uso (por ele e pelos alunos). Porém, o professor que defende veementemente este

português *standard* não consegue de forma alguma apartar-se da língua natural e usa-a sempre que se afasta da língua artificial, artificial pois somente a usa em situações muito formais e quando submetida a cuidadosa e trabalhosa auto-vigilância.

Deparamo-nos, portanto, com outras situações em sala de aula: a língua de aula de Soma vai ser subdividida em duas outras variantes, a língua do professor (sobre a qual nos debruçámos anteriormente), e a língua do aluno (a variante que o aluno utiliza naturalmente).

Com esta dimensão, a língua da aula em certa medida deixa de ser a língua *standard*/padrão para passar a ser a língua de mistura, sem ser dialecto nem crioulo, a variante artificial. Ela é o resultado final das variantes do professor, do aluno e da gramática normativa.

O caso torna-se mais sério quando os professores não conhecem o verdadeiro funcionamento da língua, têm dificuldades com as regras do PE e são obrigados a distanciarem-se do PA utilizando gramáticas portuguesas (do PE pós acordo ortográfico e do PE antes do acordo ortográfico) e gramáticas brasileiras (PB).

Não há nenhuma legislação que proíba o uso de uma ou outra ou outra. O professor usa-as a seu bel-prazer (sem qualquer prazer, diga-se para sermos justos connosco, nós os pobres dos professores).

A quantidade destas gramáticas vendidas no país e indicadas pelos professores é uma aberração, um anacronismo no ensino da LP em Angola; é como se estivéssemos, hoje, no século XXI a ensinar a LP nas escolas às nossas crianças usando a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira editada em 1536.

Tudo isto põe em evidência a crença do nosso atraso na “cadeia evolutiva” da LP, pois ainda acreditamos piamente que não sabemos falar o português e para muitos de nós que têm apenas o português como língua a confusão é ainda maior.

Em todo o caso, há um fenómeno que se tem verificado com a solidificação do conceito de “unidade na diversidade”, é que não “importa o que se fala” o que interessa é ser-se ouvido, é comunicar. Um “mal” que a escola tem sofrido já com a falta de formação dos professores e a falta de equipas de investigação que se debruçam sobre a gramática do português de Angola, e não só sobre toponímia ou lexicologia.

Portanto, torna-se inútil ensinar uma série de regras que o estudante reconhece, de antemão, serem de uma sociedade de outrem. Em defesa, ele não aprende. Sem querer ser inferiorizado ou sem se querer sentir inferiorizado adopta a atitude de espectador, assiste, mas não participa.

Falta, pois, a legitimação de um sistema linguístico do qual já não podemos escapar e que comporta, sendo sistema, uma morfologia própria, uma estrutura sintáctica própria

e semântica diferenciada que suportem um manual prático do funcionamento da língua que possibilite o ensino da língua dum modo eficiente e parametrizado.

6. QUESTÕES DE NATUREZA PRAGMÁTICA: FRASES LEXICALIZADAS

A linguagem demonstra aquilo que é o ser humano, segundo John Austin com a linguagem o homem realiza actos. Por meio dela o homem solta a sua voz, comunica com o outro motivado pela sua história, pela sua cultura, pela sua comunidade.

Olhemos os seguintes exemplos:

(1) ...Na ponta da bochecha

Esta frase foi recolhida numa rádio local em Luanda e foi dita por uma jovem senhora, atleta que falava sobre as suas conquistas desportivas. Ela inconscientemente usa a expressão lexicalizada 3 em substituição à expressão portuguesa na ponta da língua que permite termos a ideia de que o que se vai verbalizar era muito bem conhecido pelo indivíduo.

Portanto a língua evidencia a imagem do próprio indivíduo que se comunica. O eu revela-se, pressupõe-se que em esforço permanente, a atleta, talvez use a bochecha na sua linguagem não verbal para accionar os seus mecanismos de força. Este estímulo pode ter motivado a substituição da palavra língua por bochecha.

Esta expressão não é comum em Angola, mas denota a possibilidade e a capacidade que cada indivíduo numa comunidade tem de inovar para comunicar o que pensa. A língua não é estática e o idelecto é uma prova de que ela está constantemente a construir-se movido pelo desejo das pessoas em se comunicar de forma eficiente.

É certo que as expressões sintácticas lexicalizadas estão marcadas pela aceitabilidade que lhes dá a comunidade de falantes que as engendra. Não podemos generalizar a todos os falantes de LP as frases idiomáticas sob pena de estas agregarem significados divergentes que iriam babelizar a comunicação o que, é bem de ver, é o contrário, por definição, do objectivo de qualquer língua.

Quando partimos deste pressuposto facilmente somos levados a perceber que a Língua reflecte todas as dimensões da Cultura.

(2) Segurei-me com unhas e dentes.

Se atentarmos ao enunciado (2) verificamos que a expressão idiomática associada incorpora uma atitude comportamental de grande determinação que roça a violência que é difícil de aceitar nas comunidades de tradição oral que transportam consigo o saber ancestral que dá à palavra competência negocial e não impositiva. Em Angola esta expressão é substituída por outra com o mesmo sentido que é:

(3) Segurei-me com unhas e dedos.

(4) Segurar com dedo e unha. (mecanismo de correcção)

Hampaté Bá (2010) confirma que a palavra para o africano é um bem, pois o homem é a palavra, identifica-o e representa-o. Evidencia-se aqui que o falante do PA (3), inserido num contexto *Bantu* que caracteriza a sua cultura, não conhecendo profundamente a semântica da frase lexicalizada (2) busca na sua cognição referências que a levam a produzir o enunciado (3).

Notamos, neste estudo que não há o reconhecimento da fixidez das estruturas lexicalizadas ocorrendo algumas vezes a dessintatização de algumas frases e a troca dos elementos lexicalizados. Neste âmbito, encontramos uma variação explicitada na frase (4). Note-se nesta troca paradigmática uma inversão dos elementos referenciados e a sua passagem para o singular. Aqui há uma aproximação entre a semantização de (2) e a intervenção objectiva do dedo no acto.

(5) Trocar alhos por bogalhos.

Esta frase remete-nos para a questão cultural que motiva o acto de comunicação e remete o acto cognitivo a uma memória e à própria competência linguística do falante. Expliquemos: a palavra bogalho não entra na acomodação que merece no país, pois simplesmente não é reconhecida nem a sua existência como palavra e nem é associada a nenhum referente. Portanto, o falante tem dificuldade em tomá-la para o seu vocabulário.

O que acontece, neste contexto, é a substituição de um dos elementos combinados. Pressupomos aqui, o mais próximo de bogalho é a palavra borgalho, que supostamente vem de burgau (dito, em hiper correcção, burgal) que em Angola é utilizada no lugar da palavra seixo, cascalho (que também é dificilmente usada no acto de fala).

Borgalho, então, na lógica popular pode lembrar um dente de alho pelo tamanho. Esta expressão já rotinizada pela população é muito comum até na escrita, embora não tenha sido institucionalizada ainda.

Contrariamente, naquelas unidades multilexicais em que todas as palavras são percebidas pelo falante e com as quais concorda, não há substituição de termos, o que há é sim uma adequação cultural ou não.

(6) Não é flor que se cheire.

Nota-se que se atinge um grau elevado de semantização quando o processo ocorre com termos utilizados a partir de uma motivação cultural (7).

(7) Fazer boa muxima

Esta expressão é reconhecida pelos falantes, sobretudo por aqueles que são da etnia *Kimbundu*, e pouco utilizada por indivíduos que não são kimbundu e que vivem

nas províncias do norte ou do sul, pelo facto de terem as suas variantes do Português influenciadas também pelas suas línguas, podemos falar aqui do *Kikongo* e *Umbundu*, respectivamente.

A. MAIS ALGUMAS FRASES LEXICALIZADAS DO PORTUGUÊS DE ANGOLA

(8) Preparar o terreno – significa preparar-se para uma determinada situação.

(9) Pôr a pedra – marcar um lugar numa fila de espera ou, simplesmente, bicha. Literalmente, pelo facto de se ficar, nos primeiros anos após a independência, muito tempo nas filas, as pessoas marcavam o lugar com uma pedra e procuravam

um lugar para se sentar enquanto esperavam.

(10) Atirar pedra – cometer erros ao falar.

(11) Filho de peixe, peixinho é - é usada em substituição a *filho de peixe sabe nadar*

sobretudo pelos radialistas.

(12) Arranjar uma manga de dez – conquistar uma rapariga na flor da idade. A manga de dez é aquela que ainda é verde.

(13) Apanhar uma faixa – este assunto não te diz respeito.

(14) (sujeito livre) **emagrece** – o pedido do cobrador aos passageiros para apertarem-se uns aos outros para dar espaço, no transporte colectivo, para outro sentar-se.

(15) Estão **a te pentear** – o momento em que um agente fiscal corrompe um infractor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da qualidade de ensino é um processo complexo e longo que deve merecer a atenção de vários agentes utilizando mecanismos de avaliação muito bem estipulados. Estes mecanismos requerem um trabalho muito mais árduo quando falamos do estudo das línguas e do seu ensino numa sociedade onde a heterogeneidade linguística e cultural limita, de certa forma, a perspectiva de poucos estudiosos ligados ao ensino.

A língua sendo de todos merece um trabalho criterioso e minucioso, como apontado acima, mas necessita de gente capaz e interessada na sua descrição e na validação do seu uso como ferramenta de ensino. É preciso, em Angola, que os especialistas respondam às inúmeras dúvidas que angustiam os professores e estudantes em busca de um ensino pautado em bases científicas.

A primeira destas dúvidas que nos assalta é que língua se deve ensinar quando estamos, nós professores, distantes das gramáticas do PE e do PB que nos propõem? A segunda impõe um olhar para o fenómeno da variação linguística que leva os falares de Angola para outra direcção. Estas dúvidas concorrem para uma terceira preocupação que é o da definição das regras gramaticais de tais variantes e a especificação do modelo a ser utilizado para a leccionação.

Portanto, esta reflexão pretende apenas abrir a discussão para uma análise mais cuidadosa do nosso trabalho enquanto professores de língua portuguesa perdidos na utilização de regras tornadas ambíguas porque distantes do teatro das nossas aulas exercitado numa língua dita de “corredor” que é a da língua real.

Esta percepção levou-nos a uma análise lacónica do fenómeno de lexicalização que denota que a semantização é um fenómeno envolto no contexto cultural do indivíduo com o seu idelecto, e da comunidade linguística com as suas variações.

O cerne da questão aqui é de, professores e especialistas, nacionais e estrangeiros, sermos capazes de procurar soluções para a excelência do ensino do Português em Angola validando uma gramática concebida como um modelo de conhecimento da língua do falante-ouvinte.

Neste contexto, apresentamos um *corpus* limitado apenas na tentativa de mostrarmos como funciona o PA, e está em aberto, pois é fundamental a criação de grupos de trabalho que possam dar contribuições.

8. REFERÊNCIAS

ADRIANO, P. S. **A Crise Normativa do Português em Angola** - Cliticização e Regência Verbal: que atitude normativa para o professor e revisor». Luanda: Mayamba, 2015.

BÃ, A. H. A Tradição Viva (167-212). Em J. K. (Editor), **História Geral da África I. Metodologia e pré-história de África**. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação do Brasil/Universidade Federal de S. Carlos, 2010.

BATORÉO, H. J. Expressão dos Afectos: Polarização ou Intensidade? In: I. C. (organizadores). **Razões e Emoção**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus, 1ª ed., Vol. I, pp. 27-35. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: Sá da Costa, 2000.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário das Ciências da Linguagem**. 8ª ed. J. A. António José Massano, (Trad.). Lisboa: Dom Quixote. 2007.

FARIA, I. H. **Introdução à Linguística Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.

GALISSON, R.; COSTE, D. **Dicionário de Didáctica das Línguas**. Coimbra: Almedina, 1983.

ISCED. Edital do XIII JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS, 2ª Chamada para as Jornadas Científico-Pedagógicas. Luanda, Set, 2015.

KOSSI, E. Em Angola, a Língua Portuguesa de quem é? A influência do dialecto Kisolongo na concordância verbo-nominal do Português de Luanda. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, ALAB, 2013, **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

RANCHHOD, E. M. O Lugar das Expressões 'Fixas' na Gramática do Português. In: I. C. (organizadores), **Razões e Emoção**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus, 1ª ed., Vol. II, pp. 239-254. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DISCURSOS MULTIMODAIS

Data de submissão: 25/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus-Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/4552974284166621>

RESUMO: A Educação Básica, na pós-modernidade, se defronta com uma multiplicidade linguística, visual, gestual, espacial, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital e com uma multiplicidade de significações e de contextos socioculturais. Este artigo, inserido na área dos estudos da Linguística Aplicada, tem por objetivo analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades. Prende-se ao seguinte questionamento: por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais? Segue as fundamentações que abordam os princípios teóricos dos multiletramentos e

aspectos da teoria multimodal: Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli, Cani (2016), Rojo, Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Kalantzis e Cope (2006), Vieira, Rocha (2007), dentre outros. A pesquisa que deu origem a este trabalho científico se caracteriza como qualitativa, de natureza interpretativista, para explicitar a importância dos multiletramentos no processo pedagógico, os recursos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem, a necessidade do letramento digital nas escolas e a incorporação dos multiletramentos e recursos multimodais no ensino de Língua Portuguesa. As conclusões mostram que, embora se reconheça o avanço das ferramentas tecnológicas, dos recursos multimodais em todas as áreas da comunicação humana, bem como a importância de se voltar para os letramentos sociais, há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo midiático contemporâneo. No ensino de Língua Portuguesa, os professores precisam acompanhar os avanços trazidos pelo discurso iconográfico, com uma efetiva análise não apenas das estruturas linguísticas, mas também dos aspectos imagísticos, midiáticos, gestuais, visuais, sonoros, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica das escolas. Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramentos. Multimodalidades.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCHOOLS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE CONCEPTION OF MULTILITERACIES AND MULTIMODAL DISCOURSES

ABSTRACT: The Basic Education, in postmodernity, faces with a linguistic multiplicity, visual, gestural, spatial, audio, editing, layout, hypertext, digital media and with a multiplicity of meanings and sociocultural contexts. This article, inserted in the area of Applied Linguistics studies, aims to analyze the pedagogical practice of schools and the teaching of Portuguese Language in contemporaneity, considering the conceptions of multiliteracies and multimodalities. It is linked to the following question: why does the pedagogical practice of schools and Portuguese language teachers need to incorporate the assumptions brought by multisemiotic discourses, digital literacies and multimodal resources? Following the foundations that approach the theoretical principles of multiliteracies and aspects of multimodal theory: Coscarelli;Ribeiro (2017), Kersch; Coscarelli; Cani (2016), Rojo; Barbosa (2015), Rojo (2013, 2012), Street (2010), Vieira; Rocha (2007), Kalantzis;Cope (2006), among others. The research that gave rise to this scientific work is characterized as qualitative, of interpretative nature, to explain the importance of multiliteracies in the pedagogical process, the multimodal resources in the teaching and learning process, the need for digital literacy in schools and the incorporation of multiliteracies and multimodal resources in Portuguese Language teaching. The conclusions show that, although the advancement of technological tools, multimodal resources in all areas of human communication is recognized, as well as the importance of turning to social literacies, there is a need for schools to become aware of the value of these advances for a formation and interaction of man with himself, with the other and with the contemporary media world. In Portuguese language teaching, teachers need to follow the advances brought by the iconographic discourse, with an effective analysis not only of the linguistic structures, but also about imagistic, mediatic, gestural, visual, and sonorous aspects, among others.

KEYWORDS: Pedagogical Practices of Schools. Portuguese Language Teaching. Multiliteracies. Multimodalities.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade que ora vivenciamos, novas teorias e novas práticas pedagógicas são sugeridas às escolas e aos professores de Língua Portuguesa para dar conta da multiplicidade de letramentos; de recursos multissemióticos, tecnológicos e multimodais, pertinentes aos gêneros discursivos que envolvem a comunicação humana na pós-modernidade. Há imperiosa necessidade de que as escolas como agências de

educação e de letramento e os professores da Educação Básica, como mediadores e agentes do processo educativo, conheçam e saibam inserir em suas práticas pedagógicas os pressupostos substanciados nas teorias dos multiletramentos, incluindo principalmente, os letramentos sociais e digitais, bem como os aspectos da teoria multimodal. Em termos dessa necessidade, convém explicitar por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais.

Este artigo advém de uma pesquisa que tem como propósito a prática pedagógica da escola e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Procura responder a uma situação que muito tem sido trabalhada e questionada pelos estudiosos das teorias da análise do discurso crítica, do discurso multimodal e dos variados tipos de letramento, incluindo o letramento digital. Tem, portanto como objetivo analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades.

A pesquisa de origem se caracteriza como qualitativa de natureza interpretativista, com base em fontes bibliográficas selecionadas para explicitar os itens que constituem as especificidades da proposta referenciada, considerados justamente como os pontos relevantes para o alcance da cientificidade pretendida. Prende-se, por conseguinte, a objetivos específicos que procuram atingir a proposta da pesquisa: mencionar a importância dos multiletramentos no processo pedagógico, identificar os recursos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem, citar os porquês da necessidade do letramento digital nas escolas e mostrar como processar a incorporação dos multiletramentos e recursos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

2. IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A contemporaneidade registra que, nos textos da mídia digital ou impressa, predomina uma relevância da multimodalidade ou da multissemiose. Essa realidade remete a uma nova concepção de letramentos, os multiletramentos, que se caracterizam pelas multiplicidades de linguagem predominantes nos grupos sociais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica com que as pessoas se informam e se comunicam. Para melhor explicitar a significação e a importância dos multiletramentos, Rojo assim registra:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na

criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p.14, grifos do autor).

Essa explicitação relacionada a multiletramentos se torna necessária na medida em que não se admite mais um currículo das escolas preso tão somente a conteúdos teóricos, à linguagem escrita e à linguagem verbal. É imprescindível considerar a linguagem não verbal e a pluralidade cultural que envolve as práticas sociais em todas as suas multissemoses. Como educação, equidade e inclusão constituem palavras-chave do processo ativo da escola, considerada a principal agência de letramento, convém que se incorporem no processo de ensino e de aprendizagem, a prática de multiletramentos de que os alunos participam dentro e fora do contexto escolar, para a escola cumprir o seu papel enquanto instituição que se propõe a formar cidadãos.

A pedagogia dos multiletramentos pode ser justificada por Rojo (2012), quando menciona que os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea trazidos pelas novas tecnologias de informação não podem deixar de ser incluídos nos currículos das escolas, justamente porque nas salas de aula, o processo de ensino e de aprendizagem se depara com uma abrangente diversidade cultural. A multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica configuradas nos multiletramentos e nas múltiplas linguagens são marcas expressivas dos textos que circulam na esfera social do mundo contemporâneo, onde as práticas discursivas não se prendem apenas às estruturas linguísticas. Tanzi Neto e outros (2013, p.138) apontam que

frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal).

A interação humana se vê interligada a recursos multissemióticos, com novas mídias de informação e de comunicação. Sobre a importância dos multiletramentos no processo de ensino e de aprendizagem, Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) assim observam:

Abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultura que caracteriza a sociedade contemporânea.

Justamente por contemplar estas duas possibilidades, uma voltada para as novas tecnologias de informação, de comunicação e outra dirigida às multissemoses que envolvem aspectos linguísticos e culturais, Rojo (2013, p.8), para justificar os porquês de mover letramentos para multiletramentos, ressalta a importância de “deixar

de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Somente com a participação das heterogêneas identidades dos alunos, com a inclusão das diferenciadas práticas sociais e com a interação das diversidades culturais por meio das novas tecnologias de informação e de conhecimento, a constatação da importância da pedagogia dos multiletramentos encontra espaço no processo de ensino e de aprendizagem. Kalantzis e Cope (2006) chamam atenção para o fato de que os alunos não trazem para a escola as mesmas experiências, porque seus saberes e suas representações de vida decorrem de eventos e vivências muito diversas. Nessas vivências estão implicados fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico, o que torna não somente o trabalho, mas também os resultados das atividades educacionais como um processo bastante diferenciado.

Uma das primeiras atitudes do professor seria fazer o aluno se apropriar consciente e prazerosamente da sua própria expressão linguística, para sentir-se respeitado, considerado um participante do processo de construção contínua de sua língua nativa. Para dar sequência ao processo, já tendo contribuído para a valorização da cidadania linguística do aluno, o professor deve promover o reconhecimento de outras formas da língua, tanto da modalidade oral quanto da escrita e visual. Essas ações pedagógicas devem contribuir não apenas para que o aluno tenha conhecimento da multiplicidade de registros linguísticos e não linguísticos, mas também para que os considere como acréscimo e não como exigida substituição. Ainda quando se falava apenas em termos de letramento, Barton e Hamilton (2004) já conferiam que o letramento não reside na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, tampouco está apenas no papel, capturado em forma de textos passíveis de análise. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e institui relações interpessoais. Na observação de Cani e Coscarelli (2016, p.22) “o que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula”. Para que o professor tenha essas atitudes implica não aceitar o letramento como um processo associado somente ao processo de escolarização.

3. RECURSOS MULTIMODAIS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sem as mudanças exigidas pelos avanços tecnológicos e multimodais, não há como afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem se realiza de acordo com os parâmetros da contemporaneidade. Para Coscarelli e Kersch (2016, p.10), “um dos aspectos que deveria ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, ou seja, dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e

incorporam muita informação”. As múltiplas linguagens presentes nos textos desafiam o processo educacional com uma variada gama de imagens, sons e cores, como reforça Vieira (2007, p.10):

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

A análise da compreensão e da interpretação textual não se deve prender, portanto, apenas aos aspectos linguísticos, considerando tão somente as estruturas sintáticas, o léxico e seus morfemas, as sílabas e os seus grafemas, na língua escrita; e os fonemas, na língua oral. Cani e Coscarelli (2016, p.19) afirmam que “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente”. Os recursos multimodais se tornaram de significativa importância para a compreensão e interpretação dos mais variados textos, o que levou estudiosos da Teoria da Multimodalidade, Kress e Van Leeuwen, em 2006, ao lançamento da Gramática do Design Visual.

Tão importantes para o significado do texto, encontram-se, portanto, os recursos multimodais, os recursos tecnológicos e visuais. Neste sentido, importa admitir a observação de Cani e Coscarelli (2016, p.24):

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles.

No processo educacional, essa visão dos recursos de multimodalidade precisa e deve ser aceita como trabalho efetivo a ser inserido nas práticas pedagógicas. Vieira (2007) reforça que, por ser a comunicação multissemiótica, há um predomínio tamanho da imagem, a ponto de, em muitos textos, ocupar a posição predominante. Essa realidade chama atenção para uma interpretação voltada mais para o campo visual que para os recursos linguísticos que o texto apresenta.

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica.

[...].

A famosa afirmação ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ ganha força e passa a direcionar a configuração dos discursos (FERRAZ, 2007, p. 110).

Dessa forma, na contemporaneidade, a interpretação de textos requer habilidades para o entendimento e compreensão dos recursos gráficos, cores, imagens e, muitas

vezes, dos efeitos sonoros. Rojo e Barbosa (2015, p. 111) confirmam que “para os efeitos de sentido (temas) e para a análise de textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiótica tem de ser levada em conta”. Necessário se faz ressaltar que, nas atividades da escola, a multimodalidade deve estar em compatibilidade com os letramentos sociais, com a faixa etária, com o nível de escolaridade, com o respeito aos valores éticos e morais e com a diversidade linguística, de gênero, de raça, de credo e de classe social.

4. A NECESSIDADE DO LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS

O processo educacional deve formar cidadãos para uma vivência em um mundo imagístico e tecnológico, incorporando nas escolas o devido letramento digital que, para Matias (2016, p.173) “consiste no conhecimento funcional das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e a escrita em ambientes virtuais”. Não há como, na contemporaneidade, conceber o processo de ensino e de aprendizagem sem a praticidade do letramento digital, uma vez que a tecnologia faz parte da vida de todas as gerações desse mundo pós-moderno. Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), “letramento digital é o nome que damos, [...], à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) se fazem presente nas mais variadas atividades do ser humano, portanto é dever do poder público evitar a exclusão digital, seja dos alunos, seja dos professores.

A informação e a comunicação tecnológica têm tomado conta das mais diferentes camadas sociais e faixas etárias. Goulart (2017, p. 53) aponta que “as novas tecnologias de informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea”. A interação humana na contemporaneidade se realiza pelos recursos tecnológicos, pelos recursos da internet, não apenas nos ambientes escolares, mas também nas variadas práticas sociais. Segundo Matias (2016, p.169), “o uso das TICs pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e auxiliar, ainda, no desenvolvimento de diversas habilidades. Computadores podem, pois, revolucionar o ensino”. Essa realidade exige a inserção do letramento digital no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da Educação Básica. “Em plena Era do Conhecimento na qual a *inclusão digital e Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2005, p.13, grifos do autor). A perspectiva de que todo aluno possa ser um nativo digital constitui

uma cobrança ao corpo docente, o que exige a atuação de um novo professor, um professor digital que conheça e saiba ativar as mais recentes e inovadoras modalidades da área tecnológica.

Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) ressaltam que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”. Dessa forma, não há como considerar a escola como agência de letramento sem a inclusão social e digital dos alunos, ensinando-os a ter uma visão crítica, construtiva e colaborativa das TICs, para que não se tornem meros usuários dos avanços tecnológicos. Matias (2016, p.172) reforça que “é papel da escola oportunizar práticas de letramento digital: isto é, tornar o indivíduo capaz de compreender e usar as ferramentas digitais no seu cotidiano”. A existência e o uso do computador nas escolas causa também preocupação. Goulart (2017, p.56-57), por exemplo, registra uma observação muito pertinente a esse respeito:

Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias, se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.

Essa realidade, em nosso país, já pode ser constatada como outra forma de exclusão. Os avanços da tecnologia digital não chegaram a todos os espaços de escolaridade e, em muitos desses espaços, professores e alunos não foram devidamente preparados em termos de um uso que realmente seja também um avanço para uma melhor qualidade de ensino no processo educacional. Importa considerar a observação de Pereira (2005), quando ressalta a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores e professores na área da tecnologia, para evitar a exclusão digital, o que, na era do conhecimento, pode trazer consequências deveras negativas para qualquer país.

5. INCORPORAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E RECURSOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

As escolas da Educação Básica se defrontam com uma multimodalidade linguística, visual, gestual, espacial, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital e uma multimodalidade que se reflete na multiplicidade de significações e de contextos socioculturais, com uma interatividade que vai além das redes sociais. Cabe aos envolvidos no processo educacional conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pela multissimeses e pelos aspectos multimodais. Não há mais como aceitar

a desigualdade social como um marco de separação na contemporaneidade em que a sociedade se situa. Kalantzis e Cope (2006, p. 122) observam que “se nós aceitamos que o mundo é inevitavelmente desigual, a educação é uma das bases fundamentais para o argumento [insólito] de que a desigualdade não é injusta”. Esse argumento precisa ser completamente anulado e inaceitável para que o processo educacional vença as barreiras do preconceito e da discriminação de toda e qualquer natureza.

Em termos das disciplinas do currículo, há necessidade de mudanças, de se “repensar o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva multimodal, tendo como base os pressupostos da Semiótica Social, da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade” (ROCHA, 2007, p.36). Esse repensar exige outras ferramentas, que vão além da escrita manual e impressa, como também da linguagem verbal. Rojo apresenta uma lista de possibilidades que podem enquadrar o trabalho escolar com os multiletramentos:

- multiletramentos nos impressos (jornal, revistas, charges, tiras, Hqs, publicidade, etc);
- hiperídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, etc);
- hiperídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio(*blogs*), (*fan*)clips etc);
- hiperídia baseada em *design* (animações, *games*, arte digital etc.);
- hiperídia baseada em fotos (*photoshoping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais etc.);
- hiperídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes* e *mashups*, (*fan*)clips etc.);
- redes sociais ([...], Facebook, Google, Twitter, Tumblr etc.)
- ambientes educacionais ([...], portais, etc.) (ROJO, 2013, p. 9).

Considerando a necessidade de que o conhecimento sobre multimodalidades e multissemos precisa estar presente nas práticas escolares, os estudos e pesquisas a respeito de multiletramentos precisam e devem se tornam pertinentes nas Instituições de Ensino Superior. Cabe aos envolvidos no processo educacional conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pelas multissemos e pelos aspectos multimodais. Devem ser trabalhados na escola os infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas e outros que explorem a linguagem visual. “O exame cuidadoso dos textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal” (CANI; COSCARELLI, 2016, p.18). Para que as escolas tornem a leitura e a escrita como práticas efetivamente sociais, não podem ser excluídos do processo educativo e do ensino de Língua Portuguesa, as práticas que envolvam a comunicação digital, a pedagogia dos multiletramentos e o emprego dos recursos multimodais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades, para responder por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais. Como resposta traz a evidência de que no contexto de ensino da pós-modernidade, urge que o processo educativo acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas caracterizadas por aspectos multissemióticos e multimodais, considerando a incorporação dos multiletramentos em todos os níveis de escolaridade.

Nesse sentido, as escolas e os professores de Língua Portuguesa exercem um papel sobremaneira importante, uma vez que a tradição voltada para o ensino metalinguístico e conceitual, preso principalmente à língua escrita, precisa acompanhar os avanços trazidos pelo discurso iconográfico, com uma efetiva análise não apenas das estruturas linguísticas, mas também dos aspectos imagísticos, midiáticos, gestuais, visuais, sonoros, arranjos de diagramação e cores, dentre outros. Há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo midiático contemporâneo.

O poder envolvido com as políticas públicas voltadas ao processo educacional e ao ensino de Língua Portuguesa dever ser o primeiro a ter ciência da necessidade de um ensino que acompanhe os avanços da contemporaneidade discursiva, da comunicação multissemiótica e multimodal. Os cursos de Letras, em sua formação inicial e continuada, precisam rever os seus currículos, procurando acompanhar as transformações sociais que exige uma formação cidadã que possa dar conta das múltiplas linguagens e significados em um mundo onde a comunicação não se realiza tão somente pela língua falada e escrita, tampouco pela imponência de um único tipo de letramento.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidade entendida como prática social. In: ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (Orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima/Peru. Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 7-14.

COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 7-11.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.109-134.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 41-58.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill. Changing the role of schools. Educação, inclusão e equidade. In: COPE Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies** – Literacy learning and design of social features. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

MATIAS, Joseane. *O google drive* como ferramenta colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARRELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.167-183.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade de informação. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.13-24.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.35-76.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Como se organizam os gêneros. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 85-113.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-33.

CAPÍTULO 3

BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLÓGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Data de submissão: 01/01/2021

Data de aceite: 18/01/2021

Fernanda Silva Zaidan

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia – IFMA
Barreirinhas – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5235361935807683>

Raimundo Nonato Assunção Viana

Universidade Federal do Maranhão/UFMA
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

RESUMO: O texto descreve o percurso de uma experiência estesiológica no contexto de um banquete produzido por discentes do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no município de Barreirinhas-MA. Constituiu-se em uma proposta pedagógica interdisciplinar envolvendo corporeidade e experiência sensível, com interfaces no Teatro e na Gastronomia. A fundamentação apoiou-se numa abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, portanto, descritiva, que tem na experiência vivida, uma linguagem que potencializa um diálogo entre teoria e

prática. Os principais colaboradores foram Merleau-Ponty, Franco e Strong. Os núcleos interpretativos utilizados foram: diário de bordo, relatório, questionário, registro fotográfico e observação participante, conduzindo a uma educação sensível, afetiva e interdisciplinar, na dinâmica desse ritual festivo e estesiológico.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Docência. Estesiologia. Gastronomia. Educação Técnica e Profissional.

BANQUETTE “ROMEU AND JULIET”: A ESTESIOLOGICAL EXPERIENCE WITH THEATER AND GASTRONOMY

ABSTRACT: The text describes the course of an esthesiological experience the context of a banquet produced by students of the Technical Course in Restaurant and Bar Services, in the Federal Institute of Maranhão, in the municipality of Barreirinhas-MA. It was constituted in an interdisciplinary pedagogical proposal involving corporeity and sensitive experience, with interfaces in the Theater and Gastronomy. The rationale based on a qualitative approach of phenomenological character, therefore, descriptive, which has in the lived experience, a language that enhances a dialogue between theory and practice. The main contributors

were Merleau-Ponty, Franco and Strong. The interpretative nuclei used were: logbook, report, questionnaire, photographic record and participant observation, leading to a sensitive, affective and interdisciplinary education, in the dynamics of this festive and esthesiological ritual.

KEYWORDS: Theater. Teaching. Statistical analysis. Gastronomy. Technical Education.

1. INTRODUÇÃO

A ingestão de alimentos, desde a mais tenra idade, desperta sensações que tanto satisfazem as relações humanas como remetem a lembranças que compõem a memória, a história e a identidade de cada ser humano. É impossível determinar quando o alimento se transformou em prazer à mesa, mas muito do que se sabe sobre a educação, a civilidade e a cultura das pessoas é fruto do seu conhecimento, pois “desde o início, o ato de comer em conjunto transformou uma função corporal necessária em algo muito mais significativo, um evento social” (STRONG, 2004, p. 14).

A refeição e, posteriormente, o banquete (escrito nesta pesquisa com a inicial minúscula quando abordado de maneira geral, e em itálico, quando referir-se a esta proposta pedagógica) são rituais sociais inventados pelo homem, representando a partilha do alimento. A hospitalidade à mesa, produto dessa partilha, nasce quando a espécie humana deixa de se nutrir somente de raízes e frutas e desenvolve a capacidade de caçar e matar grandes animais. Contudo, o desconhecimento de métodos de conservação, leva essas pessoas a ter rapidez no consumo da carne, induzindo à divisão da caça com outros grupos familiares e à espera de ações recíprocas.

Foi nesse mundo de sensorialidades, cores, aromas, gestos, palavras e silêncios que a pesquisa se inseriu. Ao adentrar nesse universo da culinária e dos costumes da fartura, proporcionado pelo estudo da Gastronomia (etimologicamente, estudo ou observância das leis do estômago, evoluindo para preceitos de comer e beber bem, além da arte de preparar os alimentos para obter deles o máximo de satisfação e prazer (FRANCO, 2001, p. 37; 169)), a lembrança da infância se fez presente, memorando, em meio a temperos e sabores, imagens que se completam, num espaço comum e ao mesmo tempo sagrado chamado cozinha.

O caminho para essa pesquisa começou a ser trilhado em meados de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, na cidade de Barreirinhas (um município do Maranhão com acelerada atividade turística que junto a outros municípios compõem o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses), no Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar (Curso Técnico pertencente ao Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, na forma subsequente ao Ensino Médio, que possui

desenho curricular projetado em série/módulo, totalizando 1.400 horas/aula de 45 minutos – IFMA, 2011), ao ministrar o componente curricular História, Arte e Cultura da Gastronomia.

O processo de investigação iniciou-se com a leitura do Projeto Pedagógico Institucional /PPI (IFMA, 2016), através da qual se constatou que a práxis educativa dos Institutos Federais do Maranhão articula três dimensões no campo educacional, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, que entrelaçados a pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais abrangem esferas humanas relacionadas à prática social (sociedade), à prática produtiva (trabalho) e à prática simbolizadora.

Nessa incursão inicial, também se constatou que os fundamentos contidos no PPI (IFMA, 2016) enfatizam a prevalência do sentido essencial da educação formal e sua relação com o trabalho, para o desenvolvimento crítico e emancipatório do aluno. Assim, verificou-se a ausência de uma atividade prática interdisciplinar, a fim de que os discentes colocassem em ação o teatro entrelaçado ao conhecimento gastronômico, vivenciando no contexto escolar uma situação real e/ou provável, do ambiente de trabalho que farão parte, após o término do curso.

O Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, que integra o Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer, foi criado para garantir aos cidadãos o direito ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades de formação integral de jovens e adultos com capacidade de inserção no mundo do trabalho, produzindo e aplicando conhecimentos científicos, tecnológicos e também artísticos.

O Projeto Pedagógico (IFMA, 2011) desse curso, com ênfase na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, possui competências previstas para o aluno como: conhecer os hábitos culturais gastronômicos das diferentes sociedades ao longo dos diversos períodos históricos e compreender a Arte como elemento de suporte ao profissional de Gastronomia, partindo de observações e estudos de conceitos básicos em Arte e Decoração.

Percebeu-se, nesse conteúdo disciplinar, a falta de outras áreas de conhecimento em Arte, como o Teatro, que no caso dessa pesquisa, além de ter sido imprescindível, interconectou-se com a literatura gastronômica em um importante ritual social, como o banquete, considerado em tempos remotos, “uma experiência estética que ia muito além do mero consumo da comida, abarcando a elegância da roupa, tipos de condutas, cerimonial e todas as formas de entretenimento teatral” (STRONG, 2004, p. 16).

Ressalta-se que o Teatro pode caminhar junto com a Gastronomia, ao invés de ser considerado apenas um suporte, pois promove experiências que envolvem outros sentidos, surpreendendo e estimulando a criatividade. Afinal, o ser humano, sujeito

principal da educação, precisa conhecer os objetos e informações em seu contexto, assim como, sua identidade complexa e comum a todos as outras pessoas, por meio de uma metodologia diversificada e dinâmica (MORIN, 2011, p. 16).

Dessa maneira, considerando a gastronomia como uma experiência de sentidos; o teatro, por excelência, uma experiência corporal, portanto sensível; e as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, propôs-se, por meio das experiências corporais sensíveis e estesiológicas, uma reflexão sobre o lugar do corpo na educação, para além da visão racionalista, ressaltando sua relação com a arte, a afetividade, a cultura e a gastronomia, redimensionando o pensamento e a organização do conhecimento.

Levando em consideração os estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty sobre a fenomenologia; a pesquisa de Franco sobre o alimento e seus rituais; o trabalho do historiador de arte Strong sobre a história do banquete; a pesquisa em artes cênicas de Koudela e Almeida Júnior (2015) e o trabalho de Terezinha Petrucia da Nóbrega (2016) sobre o corpo como referência primeira da existência e conhecimento humanos, dentre outros, buscou-se com a pesquisa *Banquete* “Romeu e Julieta”: uma experiência estesiológica com Teatro e Gastronomia, desenvolver uma proposta pedagógica de ensino de teatro, aliada à natureza estética, espetacular e gastronômica de um banquete, que contribuísse como linguagem sensível propiciadora de conhecimento na Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFMA/Barreirinhas.

Com base no filme “Vatel: um banquete para o rei”, surgiu a possibilidade de realização de um *banquete* como proposta pedagógica de ensino com alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar. Trata-se de um drama produzido na França e Inglaterra, pelo cineasta franco-britânico de origem judaica, Roland Joffé (2000), que encantou os alunos com a beleza, a dedicação e o trabalho contidos num festim capaz de agradar a todos os sentidos.

Esse *banquete* recebeu o nome de “Romeu e Julieta”, após os alunos pesquisarem a culinária de vários países e apresentá-las por meio de seminários, em sala de aula. A preferência pela exaltação do amor ocorreu em virtude da peça Romeu e Julieta, adaptada por William Shakespeare, ter sido a escolhida para ser representada nesse dia, assim como, a culinária italiana, para compor o cardápio. Essa peça do período medieval celebra uma história de amor impossível entre dois jovens de famílias ricas e poderosas de Verona, reavivando uma velha inimizade que resultou em sangue.

Nesse trabalho, foram considerados os objetivos e o perfil profissional do aluno do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, previstos no Projeto Pedagógico (IFMA, 2011), como eixos norteadores para a realização do *Banquete* “Romeu e Julieta”.

As orientações previstas nesse documento determinam que o curso deva proporcionar: a formação de profissionais aptos a atuar com responsabilidade socioambiental na coordenação e operação de serviços de restaurantes, bares e similares; a aquisição de conhecimentos de base científica, técnica e humanística, direcionadas para a prestação de serviços de alimentos e bebidas; condições favoráveis para a aplicação de conhecimentos apreendidos em situações hipotéticas e/ou reais nos serviços de restaurantes, bares e similares; uma formação profissional com visão empreendedora e capacidade para gerenciar seu próprio negócio.

As prerrogativas para a construção do perfil profissional dos alunos, da mesma maneira, determinam que os mesmos sejam capazes de: desenvolver relações interpessoais necessárias a um bom convívio profissional e social; gerenciar e operacionalizar eventos gastronômicos; compreender a etiqueta dos serviços de restaurantes; realizar serviços de mesa e coquetelaria; avaliar e controlar o processo de organização, higiene e manipulação dos alimentos e sua harmonização com bebidas, e desempenhar eficientemente suas ações, oferecendo uma excelente recepção e acolhimento aos clientes, nos restaurantes, bares, salões e similares.

Essa pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, portanto, descritiva, que tem na experiência vivida e no saber sensível, elementos que viabilizam um diálogo entre teoria e prática. Os núcleos interpretativos foram obtidos por meio de diário de bordo, relatório, questionário, registro fotográfico e observação participante.

Configurou uma proposta pedagógica focalizada no corpo operante, um campo de criação permanente, demonstrando que pela experiência artística é possível criar e recriar o mundo através de um saber incorporado de expressividade sensível, não podendo ser negado, ou colocado em segundo plano, no contexto educacional (MERLEAU-PONTY, 2011).

2. DOS PRAZERES À MESA AO DESPERTAR DOS SENTIDOS E DA AFETIVIDADE

Nas civilizações mais antigas, o banquete era um dos principais acontecimentos da vida social, no qual poucos tinham o prazer de desfrutar. Compreendido como uma produção teatral em que tudo em termos de decoração, iguarias figurativas e entretenimentos lhes estão submetidos, simbolizava um verdadeiro festim para os sentidos. Além da opulência das composições comestíveis e das apresentações artísticas, esse ritual de hospitalidade abrangia canções, poesias e danças relacionadas aos serviços festivos (STRONG, 2004).

O *Banquete* “Romeu e Julieta” constituíram para os discentes, uma experiência pessoal única e intransferível do sujeito com o conhecimento do teatro e dos prazeres à mesa, uma experiência que pertence aos próprios fundamentos da vida passando, inevitavelmente, pela sabedoria do corpo, condição de existência de todo ser humano (LARROSA, 2014).

Um dos responsáveis pela abertura de novas possibilidades para a produção do conhecimento científico pautado na corporeidade, experiência vivida, afetividade e tantos outros campos do saber, como a arte, a estética, a cultura, a ciência, a educação e a própria filosofia foi Merleau-Ponty (1908-1961), seguindo os passos de Edmund Husserl (1859-1938), formulador inicial da fenomenologia como filosofia e método, no final do século XIX. Merleau-Ponty foi considerado um pensador central do século XX, ao deter-se na formulação de uma fenomenologia relacionada à subjetividade, liberdade, política e estética do corpo.

Contrária à filosofia positivista que procura garantir um conhecimento científico neutro, desprovido de subjetividade e distante do ser humano, a fenomenologia busca humanizar a ciência, relacionando o homem com o mundo em que vive, fazendo uma nova relação entre sujeito e objeto, considerados elementos inseparáveis.

Para Merleau-Ponty (2011), as sensações revelam um universo rico e misterioso que aproximam e apresentam para o mundo, um corpo que é, ao mesmo tempo, vidente e visível. É um conhecimento que ultrapassa a fenomenologia da percepção, pois contém uma teoria filosófica do corpo como carne do mundo, que é o próprio sentir, contrária às representações da consciência, abrindo espaço para além dos sentidos perceptivos (NÓBREGA, 2014).

O conhecimento produzido por meio dessa prática pedagógica envolvendo o Teatro e Gastronomia respondeu ao compromisso do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, pois ofereceu ao educando o desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, retratando uma situação hipotética que muitos farão parte, ao término do curso, além da inserção no mercado de trabalho, por meio da aplicabilidade de saberes científicos, artísticos, estéticos e estesiológicos.

3. UM ESPETÁCULO TEATRAL SABOROSO E AROMÁTICO NA RECRIAÇÃO IMAGINATIVA DE UM BANQUETE

Conhecer o teatro é o mesmo que sentir e descobrir o inesperado envolvido em uma atmosfera poética. O teatro provoca pensamentos, sentimentos e sensações, sem a pretensão de oferecer respostas prontas e verdades absolutas. A descoberta desse

campo de expressão é um grande desafio, pois requer disponibilidade a descobertas dos limites e possibilidades que o corpo é capaz de fazer como materialidade expressiva. É o que os gregos chamam de estar em estado de estesia.

Nesse arcabouço em que o Teatro se alia à Gastronomia, o corpo sensível, os afetos e a experiência vivida constituem elementos essenciais a uma educação estética voltada para o futuro, fortalecendo o ensino de teatro e evitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se limitem “apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica” (KOUDELA; SANTANA, 2015, p. 177).

O banquete evoca prazeres que possuem o dom de equilibrar os rigores do intelecto oferecendo uma resposta às delícias dos sentidos. Nesse convívio harmonioso em devoção à mente e ao espírito, o verbo encenar constituiu-se o termo ideal para definir esse ritual, pois descreve:

[...] os lugares, os convivas e todos os detalhes da decoração e dos ornamentos de mesa, indica as iguarias servidas, [...], e faz um relato da música e dos entretenimentos apresentados enquanto os convivas comiam ou entre os serviços (STRONG, 2004, p. 118).

Pensando nesse simbolismo, as apresentações artísticas que compuseram o *Banquete* “Romeu e Julieta”, obedeceram ao cronograma realizado pela equipe do cerimonial, contando com o recital de duas poesias sobre o amor, a encenação do fragmento da peça Romeu e Julieta, história trágica adaptada por William Shakespeare - considerado o dramaturgo mais famoso do mundo (LIMA JÚNIOR, 2002) - e a apresentação de músicas italianas instrumentais ao vivo. Para a encenação do fragmento da peça Romeu e Julieta foi escolhido o Ato 2, Cena 2, correspondente ao momento da famosa cena da varanda em que Romeu e Julieta trocam juras de amor, prometendo se casarem logo e ficarem juntos para sempre.

Na organização, três alunos se responsabilizaram pela encenação teatral: um aluno no personagem de Romeu (I.S.C.), uma aluna na personagem de Julieta (S.M.S.) e outra aluna como Ama (D.N.L.) A identificação dos discentes citados nesta pesquisa, deu-se por meio das iniciais de seus respectivos nomes). O trabalho corporal ocorreu no decorrer do mês de maio de 2017, por meio de exercícios de alongamento, aquecimento, respiração, jogos e improvisações teatrais, essenciais à descoberta de si e da própria corporeidade.

Os jogos e os exercícios de improvisação realizados, motivo de alegria, espontaneidade e fortalecimento dos afetos, foram selecionados do fichário de Viola Spolin (2001) por apresentarem um caráter interacionista favorecendo “o estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros”

(KOUDELA, 2015, p. 110). A preparação dos alunos para esse trabalho final contou ainda com o estudo das cores primárias e secundárias, por meio de desenhos de observação e de memória, estudos teóricos e seminários sobre a história da Gastronomia.

O planejamento do *banquete* exigiu a organização dos alunos em equipes, responsáveis pelas seguintes etapas de trabalho: Comidas; Bebidas; Poesias; Dança; Teatro; Músicas; Decoração, Serviços e Utensílios; Cerimonial e Fotografia.

A cenografia do *banquete* contou com um perímetro ornamentado pelas fotografias dos próprios alunos intercaladas por círculos nas cores verde, branco e vermelho, pertencentes à bandeira italiana (Figura 1).

Figura 1: Visão noturna do espaço da realização do Banquete “Romeu e Julieta”



Fonte: Arquivo Pessoal do Aluno A.S.F. (2017)

Como a imagem acima revela, as mesas menores foram cobertas por toalhas verdes, pequenas flores vermelhas dispostas dentro de uma taça no centro da mesa e velas em formato de coração sobre a mesma taça. Nas mesas grandes, na lateral, destinadas às louças e utensílios para servir, toalhas nas cores vermelho e branco enfeitadas por dois jarros. Os alunos, visíveis nessa foto, preparavam e montavam as refeições, acertando os últimos acabamentos.

Por ser considerada uma técnica artística que permite registrar de forma autônoma e expressiva a realidade circundante e despertar novos sentidos e olhares, solicitou-se aos estudantes, como exercício inicial na arte de arrumar uma mesa, que fotografassem seu cotidiano alimentar, ou seja, café da manhã, almoço e jantar, observando a organização e iluminação do ambiente, o posicionamento dos objetos à mesa, a harmonia das cores dos alimentos e da decoração do espaço.

A fotografia do almoço, abaixo, evidenciou o cuidado da aluna com a alimentação e a organização dos objetos a mesa (Figura 2). A jarra com água à frente da cesta com raízes, o recipiente com grãos de feijão e o jarro branco com flores naturais harmonizaram

com a travessa principal contendo uma salada com pepinos, cenouras e batata doce, uma porção de feijão cozido e uma folha de vinagreira disposta na lateral do prato.

Figura 2: Fotografia do Almoço



Fonte: Arquivo Pessoal da Aluna M.S.G. (2017)

Além da análise dos costumes alimentares dos alunos, por meio da fotografia, contribuíram para a realização desse trabalho, fontes obtidas em livros e entrevistas como: “De Caçador a Gourmet: Uma História da Gastronomia” (FRANCO, 2001); “A Volta ao Mundo em 120 Receitas”, do consultor culinário Saul Galvão e “Administração Hoteleira”, de Geraldo Castelli (2001).

Os países pesquisados e apresentados nos seminários temáticos foram: Espanha, China, Itália, Estados Unidos, Síria, Líbano, França, Grécia, Portugal e Brasil. Os alunos, além da apresentação teórica e trabalho escrito, tiveram que preparar um prato típico de cada país, para degustação dos colegas.

Com as percepções sensoriais despertadas para o teatro e a gastronomia, os alunos escolheram o cardápio que, segundo a aluna encarregada de sua execução, remeteria:

“[...] não para o que se comia à época de Romeu e Julieta (1591), mas para os tempos mais modernos das cantinas italianas que tem tudo do romantismo de nosso tema, enfim, adaptamos que nem William Shakespeare” (M.S.G.).

O Menu selecionado foi composto por uma Entrada (*Bruschettas*), um antepasto feito à base de pão italiano, alho, azeite, tomate e manjericão; Prato Principal (*Rondelli*), massa fresca, recheado por três queijos, mussarela com presunto, molho ao sugo e molho pesto e a Sobremesa (*Tiramissu*), um pavê com creme de queijo, café e cacau em pó.

A criatividade da aluna, na preparação da entrada e do prato principal, comprovou-se por seus relatos, como o transcrito abaixo:

Após definir o cardápio, e de brincar com as cores, percebi que as cores da bandeira da Itália muito tinham a ver com os ingredientes utilizados em seus pratos, como o manjeriço, o tomate, os queijos, as massas, que são utilizados em quase tudo! Para ficar um efeito visual bonito, resolvi colorir a massa ao servir no prato branco, e que evidenciou ainda mais o colorido. Para chegar o mais próximo da comida italiana, literalmente, coloquei a mão na massa, sim, porque os italianos costumam fazer seus pães e massas, então por que não? Aqui na região não vende pão italiano, nem massa fresca, por isso os fiz. E sem pão italiano (pão mais duro) o tomate dele amoleceria e despedaçaria antes de levar à boca. [...] A massa verde normalmente é colorida com espinafre, mas adaptei com couve por minha conta. [...] O molho pesto, vai nozes ou pinoli, substituí por castanha de caju. O manjeriço, ingrediente principal, tinha que ser pilado, pois produtos com metal podia alterar a cor e o aroma, mas não achei pilão e na Escola ninguém tinha. [...] Fiz todas essas pesquisas para tentar trazer de fato o sabor mais próximo da realidade dos italianos, as mesmas sensações com a exaltação de todos os sentidos. Teve muitos imprevistos, contratempos, substituições, alegrias, tristezas, muito trabalho, dedicação, suor mesmo, noite sem dormir que nem no filme *Vatel*, igualzinho, passaria horas, dias detalhando tudo (M.S.G.).

A aluna, além de fazer experimentações com as cores e os sabores dos alimentos colocou, literalmente, a “mão na massa”, ao preparar, em casa, os pães italianos que foram servidos na entrada, com tomate, alho, azeite e manjeriço, as *Bruschettas*. Suas pesquisas para alterar a cor e o aroma da comida, como os molhos pesto e sugo, utilizando castanhas de caju, no lugar das nozes, e couve, no lugar do espinafre, demonstraram o compromisso e seriedade em realizar um bom trabalho, baseado em pesquisas, cujas adaptações comprovaram que uma educação sensível pode quebrar os limites rigidamente impostos pela ciência moderna, em busca de um conhecimento completo.

O *banquete* foi embalado por músicas italianas instrumentais, interpretadas por André Marie Nicolas Leon Rieu (Violinista, maestro e cantor versátil e moderno reconhecido pelo título de “embaixador das valsas) e Luciano Pavarotti (Tenor italiano de grande respeito e prestígio internacional por seu carisma e voz inconfundíveis), reproduzidas por mídia eletrônica, e músicas apresentadas ao vivo, com o auxílio de um violão e de uma flauta. As músicas apresentadas com o auxílio da flauta foram: *Capricho Italiano (Capriccio Italien Op. 45)*, canção de Piotr Litch Tchaikovsky, *Minha Gioconda (Mia Gioconda)*, do compositor brasileiro Vicente Celestino e *O Meu Sol (O Sole Mio)*, de Eduardo di Capua e Alfredo Mazzuchi.

Com os convidados reunidos, professores, técnicos administrativos, colaboradores terceirizados da limpeza e da cantina, e alguns alunos, o mestre de cerimônias iniciou o Banquete “Romeu e Julieta”. Primeiro, apresentou os discentes e o curso técnico ao qual pertenciam, em seguida, a disciplina na qual o trabalho foi realizado e, por fim, ofereceu as boas-vindas aos convivas.

Depois de um breve período ao som de música italiana instrumental, duas alunas iniciaram as apresentações artísticas recitando poesias que enalteciam o amor, encantando e suscitando expectativas nos participantes, enquanto que na cozinha, montavam-se as entradas (*Bruschettas*) (Figura 3).

Figura 3: *Bruschettas* (Entrada)



Fonte: Arquivo Pessoal do Diretor Geral do Campus Barreirinhas J.V.D.A (2017)

O fragmento da peça *Romeu e Julieta*, encenada com o acompanhamento de uma música tocada com o auxílio do violão pelo personagem Romeu, aconteceu nesse momento de degustação das *Bruschettas*, deslumbrando os espectadores com a melodia e as juras de amor trocadas entre Romeu e Julieta.

Ao término da peça, o prato principal (*Rondelli*) (Figura 4) foi servido, causando enorme surpresa nos convidados pela aparência do alimento.

Figura 4: *Rondelli* (Prato Principal)



Fonte: Arquivo Pessoal do Aluno A.S.F. (2017)

Apresentado nas cores da bandeira italiana, essa etapa do banquete foi acompanhada por músicas italianas, tocadas ao vivo por um aluno, com a assistência de uma flauta. Quando os convidados terminaram a degustação do prato principal, foi

anunciada a sobremesa (*Tiramissu*) regada a vinho e música italiana instrumental para entretenimento dos convidados. A dança foi a única modalidade não concretizada, por tempo insuficiente para a realização dos ensaios coreográficos e confecção do figurino.

Por se tratar de convidados que ocupavam as mais diversas posições na hierarquia do Campus/Barreirinhas, não havia um lugar de destaque para convidados de honra. O fundamental foi oferecer o devido valor simbólico ao evento, exaltando o amor e a igualdade entre as pessoas que colaboraram com seu trabalho para o bom desempenho do evento e compromisso com a Instituição.

No encerramento do *Banquete* “Romeu e Julieta”, agradeceram-se a participação e colaboração de todos nesse processo artístico e gastronômico, realizado pelos discentes do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, na disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia, preocupados não somente em agradar aos olhos, mas também, em satisfazer o paladar e exaltar o amor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar novos gestos do pensar, pelo engajamento do corpo sensível com as ideias, com a vida e com o mundo, na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, só foi possível por meio da experiência estesiológica com Teatro e Gastronomia, que estimulou a percepção dos sentidos e das sensações, bem como da relação que cada discente desenvolveu com o outro, fundamentais para a valorização do sensível no contexto de uma educação pautada no ensino formal e tecnicista.

Essa experiência sensível pautada nas reflexões fenomenológicas e estesiológicas de Merleau-Ponty, fez com que os discentes percorressem outros caminhos a fim de compreenderem o lugar do corpo na Educação. Além de experimentarem novos espaços de aprendizagem, ampliaram os saberes artísticos e científicos, assim como, os sabores advindos de uma boa refeição, ao perceberem, por meio da criação de sentidos emergidos da corporeidade, uma relação intrínseca entre corpo e mente, o eu e o mundo.

De modo geral, mesmo que não tenha sido fácil conjugar os esforços e as singularidades criativas dos indivíduos que produziram esse evento teatral e gastronômico, valeu o empenho porque as ações individuais foram suplantadas pelo coletivo, criando modos de ser solidário e uma nova percepção da realidade e da arte.

Acreditou-se, que a prática pedagógica *Banquete* “Romeu e Julieta” atendeu aos objetivos da disciplina História, Arte e Cultura da Gastronomia e ao aperfeiçoamento profissional dos alunos do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, pois potencializou os sentidos e conhecimentos de mundo, constituindo um processo de

ensino-aprendizagem propício à compreensão das relações, dos fenômenos e das situações que fazem sentido e nos afetam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLI, Geraldo. **Administração hoteleira**. 8. Ed. – Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet**: uma história da gastronomia. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico Institucional**: uma construção de todos. São Luís-Maranhão, 2016. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>> Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar na Forma Subsequente ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São Luís-Maranhão, 2011. Ministério da Educação. Diretoria de Desenvolvimento de Ensino.

JOFFÉ, Roland. Estúdio: Gaumont / Le Studio Canal+ / TF1 Films Productions (filme). Vatel: um banquete para o rei. 2000.117 min. son. color. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5lrEKE93dxU>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. Léxico de pedagogia do Teatro. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogo Teatral**. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro-Educação. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. **Léxico de pedagogia do Teatro** – 1. ed. – São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. –1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIMA JÚNIOR, R.R. **Cadernos de Teatro**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo e natureza em Merleau-Ponty**. Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. de 2014.

_____. **Corporeidades**: Inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016 (Ebook).

STRONG, Roy. **Banquete**: uma história ilustrada da culinária de costumes e da fartura à mesa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. – São Paulo: Perspectiva, 2001.

CAPÍTULO 4

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE VIA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPO DE PANDEMIA: CONCEITOS, EXPERIÊNCIA E AVANÇOS

Data de submissão: 13/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Cleonice Maria Cruz de Oliveira

UEG/UnU de Jussara-GO e SEDUCE-GO
Jussara-GO

cleocruz07@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3472763791964084>

Marlon Teixeira de Faria

SEDUCE-GO

Jussara-GO

marlon.t.faria@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1472960833151921>

RESUMO: Este trabalho tem como foco estudo e discussões sobre as mudanças ocorridas no período da pandemia do corona vírus (Covid-19) que se alastrou por todo o mundo, chegando ao Brasil nos primeiros meses do ano do 2020. No final do primeiro bimestre todas as aulas presenciais no Estado de Goiás, seguindo outros estados brasileiros, foram suspensas, inaugurando um período de aulas remotas: professores em casa, mas direcionando os estudos dos alunos, com apoio da família, buscando

assim cumprir a proposta pedagógica para a ano letivo. Os objetivos são: apresentar e discutir o conceito de profissionalização docente por meio da formação continuada; apontar a necessidade de ampliação do letramento digital para atender as novas demandas da educação; refletir sobre uso das TICs e proposta didático-pedagógica dos professores na perspectiva do rompimento com o tradicionalismo pedagógico. Mudanças nas estratégias de ensino para aulas a distância intensificou a necessidade de ampliação de letramento digital dos professores. Numa perspectiva sócio-histórica discute-se a profissionalização docente, o uso de ferramentas informacionais e digitais disponíveis no mercado para a operacionalização das aulas *on-line*. Fundamenta-se em Freire (1996; 2005), Soares (2004); Mortatti (2004), Guimarães (2004/2009); Marcuschi (2011); Oliveira (2011; 2020). A pesquisa e o procedimento são do tipo participante. As tecnologias digitais não são sujeitos, mas instrumentos ao alcance dos professores que são sujeitos sócio-históricos, e atuam na busca da ruptura da tradicional sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização Docente. Letramento digital. Experiência. Rupturas. Avanços.

TEACHER PROFESSIONALIZATION VIA EXPANDING DIGITAL LITERACY PANDEMIC TIME: CONCEPTS, EXPERIENCE AND ADVANCES

ABSTRACT: The focus of this work is the study and discussions about the changes that occurred in the period of the pandemic times of the corona virus (Covid-19) that spread throughout the world, arriving in Brazil in the first months of the year 2020. At the end of the first two months, all face to face classes in Goiás state, inaugurating a period of remote classes: teachers at home, but directing students' studies, with support from the family, thus seeking to fulfill the pedagogical proposal for the school year. The goals are: to introduce and discuss the concept of teacher professionalization through continuing education; to aim the requirement to expand the digital literacy to attend the new demands of education, reflect on the use of TICs and the didactic-pedagogical proposal of teachers in the perspective of breaking with the pedagogical traditionalism. Changes in teaching strategies for distance classes intensified the requirement to expand teachers' digital literacy. From a socio-historical perspective, teaching professionalization is discussed, as well as the use of informational and digital tools available on the market for the operationalization of on-line classes. It is based on Freire (1996; 2005), Soares (2004); Mortatti (2004), Guimarães (2004/2009); Marcuschi (2011); Oliveira (2011; 2020). The research and the procedure are the participant kind. Digital technologies are not subjects, but instruments within the reach of teachers who are socio-historical subjects, and act in the search for the breaking of the traditional classroom.

KEYWORDS: Teacher Professionalization. Digital literacy. Experience. Breaking. Advances.

I - INÍCIO DE CONVERSA

Desde *O que é Educação*, Carlos Rodrigues Brandão (2007) já chamava a atenção sobre uma expansão da compreensão do conceito de educação, propondo ao leitor uma visão que foge ao comum, de associar este conceito – e o processo educativo – apenas a sala de aulas e escolas. Suas reflexões nos levam a compreender que o processo educacional, para além dos limites impostos pelos muros de uma instituição escolar, encontra-se fluido em nossas relações sociais diárias às quais somos expostos e interagimos.

Dessa forma, a educação está difundida em todos os lugares desde a família às instituições oficiais, como a escola, abrangendo assim a sociedade, pois “[...] entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.” (BRANDÃO, 2007, p. 10). Nesta perspectiva, entendemos que a educação não pode ser vista, apenas, como um produto exclusivamente das instituições

escolares, mas, institucionalmente, a escola é um dos principais espaços no qual as pessoas podem obter um conhecimento sequencial, progressivo e científico.

Dados passos à frente, o olhar será direcionado para dentro dos espaços escolares. Quando uma orientação como essa é feita, há a necessidade de um olhar mais criterioso que leve em consideração uma gama de saberes, posturas, reflexões didáticas e metodológicas. Considerando então o espaço institucional da escola e o que se precisa desenvolver para se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem, José Carlos Libâneo (2002), se coloca numa posição problematizadora quando afirma que há professores que tem uma postura considerada mais tradicional, “[...] suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos” (LIBÂNEO, 2002, p. 4). Essas são características profissionais da educação bancária criticadas por Freire (1996), como passar o conteúdo, em seguida exercícios e depois cobrar na prova, gerando assim a memorização, muitas vezes, mecânica do que foi “ensinado”.

As palavras do autor possuem grande importância e peso quando pensadas atualmente. Quase 20 anos se passaram e percebe-se que essa realidade ainda coexiste em nossa sociedade, no cotidiano de nossas escolas. Essa mecanização educacional se tornou um inimigo a ser combatido diariamente, mas é um enfrentamento por caminhos lentos e a longo prazo.

Para que seja possível compreender o quanto é necessário refletir sobre o campo educacional e as transformações por que passa e deve passar, primeiro é preciso entender que vivemos num tempo e espaço regido e estruturados pelos avanços do processo de Globalização. Este, “[...] é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível.” (BAUMAN, 1999, p. 3). O mundo não é mais o mesmo e nem voltará a ser. Os passos dados poderão ser apenas adiante e não para trás, nossas relações sociais e práticas cotidianas, se comparadas a algumas décadas atrás, atingiram um nível de organização que entendemos ser difícil resolver alguma questão por meio de um posicionamento tradicional e/ou que não envolvam possibilidades inovadoras.

Inovações e novas propostas/posturas são necessárias e, portanto, entendemos que todos os setores da sociedade devem se ajustar, especialmente a educação nos aspectos de profissionalização em consonância ao contexto social atual. Este texto tem seu alicerce nas reflexões sobre a prática docente em tempo de pandemia aliadas à formação continuada, especialmente com o uso de tecnologias para a execução de ensino remoto (Uma breve informação que ilustra o momento da escrita: A Pandemia da covid-19 iniciou-se na China no final de 2019 e continua a assolar as sociedades do mundo inteiro.

No início desses escritos (15/07/2020) contava com mais de 72.000 mortes no Brasil, com quase 2.000.000 mais pessoas infectadas pelo vírus. Hoje (16/10/2020), conta com cerca de 151.747 mortes e 5.140.863 milhões de infectados).

II – O LUGAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS (RE)ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR.

A profissão Professor cuja atividade é o ensino, vem sendo considerada uma atividade humana necessária à sociedade. O embasamento teórico-prático, construído ao longo da evolução social, entre avanços, entraves e retrocessos constitui um norte à formação docente, seja nos aspectos iniciais nos cursos de licenciatura, seja na formação continuada.

A identidade profissional do professor se refere a maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente, Guimarães (2004). Mas ainda deve-se levar em consideração “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a profissão. (LIBÂNIO, 2001, p. 68). Além destes aspectos supra citados, faz-se relevante os aspectos histórico-sociais aos quais o professor está inserido, e a busca pelo reconhecimento e valorização profissional.

A profissão professor, na visão de Libânio (2001), estrutura-se em três movimentos que se aproximam, se completam, e sobre eles constituem as práticas formativas: a profissionalidade, a profissionalização e o profissionalismo. De acordo com a premissa deste autor, a *profissionalidade* está diretamente ligada à formação inicial, a qual visa proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. É o acesso dos candidatos aos conhecimentos que alicerçam a formação acadêmica, a nível superior, relevante à identidade profissional.

Já a *profissionalização* contempla a formação inicial e continuada e refere-se as condições necessárias e consideradas ideias ao exercício da profissão tendo em vista uma profissão de qualidade. Na perspectiva de Libâneo (2001), as condições necessárias são: a formação inicial e continuada, remuneração compatível com a profissão e condições de trabalho. Guimarães (2009), coadunando com o autor supra citado apresenta um estatuto da profissão professor, que são: os contornos para a formação inicial e continuada, a constituição de condições de trabalho, a garantia de remuneração condizente à jornada de trabalho, o vínculo dos trabalhadores a instituições sindicais e associativas.

Sabe-se que nem todos estes itens do estatuto já se concretizaram totalmente, tendo em vista as reais condições de trabalho, valorização financeira e social em

relação a outras profissões também consideradas essenciais à sociedade. Questão que requer movimento crítico contínuo de seus profissionais, para que esta profissão seja reconhecida de acordo com sua relevância, aspecto já comprovado cientificamente (Guimarães, 2009).

Outra perspectiva em relação a formação do profissional da educação - na sua caminhada profissionalizante - é que esta profissão é constituída por saberes, sendo estes fundamentais à prática docente. Nesse sentido, quem colabora é Maurice Tardif (2013), pois, para ele os saberes dos professores são fundamentalmente cinco, e estes se articulam na estrutura pessoal-profissional, assim constituídos: **a)** os saberes pessoais dos professores adquiridos na família, no ambiente da vida particular, na educação moral entre outros, e se integram ao trabalho docente pela própria história de vida do educador; **b)** saberes provenientes da formação escolar anterior, que envolvem a escola primária, secundária e os estudos não-profissionalizantes. É a experiência vivida como estudante na educação básica; **c)** saberes provenientes da formação profissional para o magistério, que se dá nos estabelecimentos de formação profissional com os professores, no estágio, entre outros. Estes saberes são os marcos primordiais para a atuação docente: a formação inicial, tendo em vista ter acesso à ciência da educação, a experiência dos mestres e as pesquisas na área da educação. **d)** saberes provenientes dos programas de livros didáticos, pois as ferramentas de trabalho dos docentes como estes, mais também os livros paradidáticos, os cadernos de exercícios e fichas, os projetos, todos adaptados conforme a necessidade das turmas, se constituem em saberes importantes no exercício da profissão e na profissionalização docente; **e)** saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

É na prática didático-pedagógica, na troca de experiência com os pares e na socialização destas práticas que o profissional vai constituindo sua profissionalidade. Para o autor, muitos destes saberes são pessoais – interiores – relativos a cada profissional e entrelaçados a sua história de vida, mas muitos são exteriores pois “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2013, p. 64)

Assim, percebe-se que a profissionalização docente constitui-se de muitos saberes que, interligando-se, vão compondo, no decorrer na trajetória profissional, a identidade do professor: suas ações, atitudes, postura, o modo como é visto por seus pares, pela comunidade escolar e, por fim, pela sociedade.

E, por último, dos movimentos de Libâneo (2001), está o *profissionalismo*, que se refere-se ao compromisso dos deveres e responsabilidade no desempenho das funções com ética e atitudes relacionadas à prática da profissão. Está ligado ao modo de agir do

professor. Não basta ter boa formação, não basta ter ética e compromisso. Um profissional da educação no desenvolvimento de sua profissão necessita do entrelaçamento de todos estes princípios, sem perder de vista a demanda social.

III – A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE VIA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL

Em cada tempo sócio-histórico-cultural e político, em cada demanda social, o professor com seus conhecimentos e saberes, interliga as necessidades público-políticas às suas ações profissionais, fator também importante para a sua profissionalização. Esta linha de raciocínio merece destaque, pois nas últimas décadas os avanços tecnológicos e científicos vêm sendo incorporados às políticas educacionais. Nesta perspectiva, o professor é compelido a ir introduzindo em sua prática docente o uso de diversos recursos tecnológicos, acompanhando a evolução dos meios de comunicação e de ferramentas como o computador, notebooks, tela digital, smartphones entre outros.

Com a referida demanda pessoal e profissional, os professores veem a necessidade de ampliação do letramento, especialmente o letramento digital, conceitos discutidos doravante. O Letramento vem sendo discutido no Brasil desde os anos de 1980, sob influência norte-americana. Entretanto, o educador Paulo Freire, já nos anos de 1960 propunha uma alfabetização que pudesse ir além da aquisição do código linguístico, mas que fosse associada a conscientização política, libertadora que, de fato, submerge das ações humano-capitalistas nas relações de trabalho. Esta concepção freiriana (1996; 2005) coaduna com Mortatti (2004) que diz que alfabetismo é termo usado com o significado de domínio e uso da leitura e da escrita, estado dos que foram alfabetizados.

Todavia, no decorrer das quatro últimas décadas tanto o conceito de alfabetização quanto o de letramento, que ora se aproximam ora se distanciam (Oliveira, 2011). Na concepção de letramento sócio-histórico entende-se que mesmo num estado de analfabetismo o indivíduo utiliza-se no seu dia a dia da língua escrita para a comunicação entre as pessoas (Mortatti, 2004), e no atendimento de suas necessidades cotidianas e evolutivas (Oliveira, 2011). Assim, o conceito de letramento correlaciona à alfabetização freiriana.

Para David Barton (1994) letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente constituída, por isto está em constante evolução, concomitante ao desenvolvimento da sociedade. E visto como o uso social da leitura e da escrita é a base para o ensino nas suas dimensões individuais e sociais (Soares, 2004/2006; Mortatti, 2004; Oliveira, 2011 e 2020). Ou seja, letramento é um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos e

práticas de leitura e escrita, as quais são essenciais no trabalho docente em todas suas áreas de atuação no contexto escolar.

A leitura e a escrita fazem parte da cultura, da comunicação, possibilitam ampliar os conhecimentos, propagam informações, valores, normas, cultura, mas também trazem consigo o poder implícito da linguagem. Como a leitura e escrita não são neutras, a educação e o letramento que delas emergem também não são (OLIVEIRA, 2011).

Na sociedade atual em que os meios de comunicação cada vez mais, fazem parte do cotidiano das pessoas, ampliar os conhecimentos sobre eles devem ser uma constante na atuação e formação docente, tendo em vista ser um recurso imprescindível para divulgação das informações. Vale destacar o quanto as pessoas se utilizam atualmente dos recursos midiáticos e informacionais. Entretanto, sabemos que a profissionalização do professor do século XXI tem que levar em conta esta gama de usos da língua em sua função social, por meio dos diversos recursos. Sabe-se que a estrutura da educação ainda é baseada no final do século XIX e XX, num padrão clássico das escolas, especialmente na educação básica, que é de salas de aula com alunos e professor, de forma presencial e muitas vezes utilizando estratégias de ensino também dos séculos supracitados.

O que tem a ver o letramento e sua ramificação – letramento digital – com a profissionalização do professor? Como este saber que tem como base o uso da leitura e escrita – mas que a tecnologia impôs novas demandas – interfere na prática docente?

Para continuarmos a conversa faz-se necessário acrescentar aqui os princípios do letramento, ou seja, a base da leitura e da escrita e como circulam na comunicação humana. Para Marcuschi (2011), os gêneros textuais “[...] não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” (p. 31), assim, em nossa comunicação fazemos uso de uma infinidade de gêneros textuais que é tecido num texto, e este, para o autor é uma “[...] entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.” (id, 2010, p. 25).

Fazendo uma analogia, os textos são os fios que compõe o tecido, ou seja, o texto compõe os gêneros textuais, de acordo com sua função social. Esta função pressupõe um padrão estabelecido, mesmo que temporariamente. Por exemplo, uma carta familiar tem um objetivo, já uma carta a uma autoridade fazendo uma reivindicação tem outro objetivo, sofrendo assim uma mutação do gênero carta. Esta transmutação ocorre tendo em vista os objetivos, mas também a necessidade e avanços na forma de comunicação. São exemplo de gêneros textuais: cartas, leis, poemas, placas, anedotas, romance, receitas, aula, reportagem, notícia, propaganda, anúncio, horóscopo, lista de compras,

resenha, tese, piada etc., ou seja, uma infinidade de gêneros textuais que usamos todos os momentos de nossa comunicação, dependendo do objetivo. Só para ilustrar, Costa (2014) apresenta um dicionário de gêneros textuais brasileiros com mais de 600 tipos. A cada necessidade humana de comunicação, os gêneros vão sofrendo a transmutação (Marcuschi, 2011).

A tecnologia tem sido um fator importante nesta transmutação de gênero. Uma carta pessoal, tão valorizada e usada na comunicação familiar, foi sendo substituída aos poucos pelos e-mails e agora pela conversa via WhatsApp e tantos outros aplicativos os quais pode-se falar e ver a pessoa com a qual está se comunicando em tempo real, algo impensado há apenas umas três décadas, tendo em vista o celular ter se propagado nos anos 1990 aqui no Brasil.

Nos gêneros textuais não há uma totalização de alguma tipologia textual, mas sim uma predominância. Nesta linha de pensamento, a comunicação, a materialização dela por meio dos gêneros textuais, e a apropriação disto, estabelece o letramento do indivíduo, pois enquanto mais uso social da escrita e da leitura dos gêneros, dentro dos “padrões” considerados aceitos socialmente, mais considerado letrado o sujeito é. Entretanto, vale ressaltar a não estabilidade de um gênero, como o exemplo da carta familiar apresentada acima. Houve uma mudança devido a necessidade de comunicação humana na sociedade, por isto os gêneros textuais tem este “estado de constante transmutação”. E o trabalho do professor? Como os gêneros textuais estão inseridos em seu trabalho? O que isso interfere no letramento digital do professor?

Se analisarmos toda a ação docente ela está alicerçada em gêneros textuais: a aula, as lições, as atividades, desde a data que se põe no quadro até as tarefas extraclasse. Então, falar de gêneros textuais, de letramento, é também falar do professor, das necessidades de aprimoramento de uso de novas tecnologias e, conseqüentemente, da apropriação de novos gêneros textuais com interface de suas plataformas, como o portal da internet, os sites, os blogs, os aplicativos, as salas de aula virtual, os chats, as videoaulas, as *lives* etc. Compreende-se assim que tanto os suportes textuais impressos como livros, jornais, revistas, ou os virtuais como portal da internet e seus respectivos gêneros textuais são objetos-conhecimento e pode ser instrumento do professor no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

IV - O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM AULAS REMOTAS NO TEMPO DE PANDEMIA: OS ‘VELHOS RECENTES’ INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Viver em uma sociedade caracterizada pelos efeitos do processo de globalização nos permite dizer que estamos presenciando um contexto social marcado por mudanças

boas e ruins, avanços e retrocessos, permanências e renovações, que por sua vez, cobram novas posturas da população. Olhando especificamente para a educação, a princípio, podemos pressupor que este campo teve suas propostas, recursos, discussões e metodologias potencializadas.

O pensar sobre o campo educacional é uma necessidade permanente, principalmente nos dias atuais. Não basta que apenas sejam considerados dignos de reflexão os conteúdos e os cortes temáticos de cada série e componente curricular. Não basta apenas projetar uma reflexão de envergadura teórica que negligencie o presente e seus possíveis desdobramentos e carências, é preciso ir além.

Com a crise que foi instaurada em decorrência dos trágicos efeitos do Covid-19, os professores, bem como a comunidade escolar, se propuseram a refletir sobre o conceito e abrangência da educação, estratégias de ensino compatíveis com as novas necessidades, tudo isso foi novamente colocado em pauta, com muita evidência. Esse momento fomentou o surgimento de vozes que entoaram a seguinte frase: *como faremos nosso trabalho agora?*

O contexto tecnológico do final século XX, sobretudo no início do XXI, tem sido bem interessante e frutífero para a educação, mas não deixa de produzir algumas indagações, especialmente sobre as práticas pedagógicas tradicionais e uso das mídias e tecnologia em sala de aula. Fazendo uso das palavras de Leão (1999, p. 1) “[...] a era da informática chegou e explodiu neste final de século XX. O futuro nunca foi tão imprevisível quanto agora. E a educação formal para onde caminha?”

Viver nesse contexto de pandemia possibilita repensar a educação e conseqüentemente à prática que tem, historicamente, beirado ao tradicionalismo pedagógico. Uma prática docente de forma remota, quer dizer, professor e alunos distantes, cada um em sua casa devido ao isolamento social, numa tentativa de frear o avanço da contaminação viral, requer uma reflexão sobre os aspectos profissionais como a interação professor-aluno, a compreensão dos conteúdos, a interpretação das propostas de atividades, entre outras. São ações consideradas triviais num contexto de sala de aula presencial, mas feitas de forma remota assumem grande peso e por vezes grandes níveis de dificuldades.

Não é incomum observar em redes sociais a quantidade de cursos oferecidos baseados em treinos para edição de vídeos, podcast, organização de planos de trabalho, materiais didáticos desenhados e em vídeos. Observa-se também muitas faculdades e Universidades oferecendo, como antes, cursos na modalidade Educação a Distância - EAD e, principalmente agora, cursos técnicos e de curta duração para capacitação e aquisição de saberes necessários ao trabalho docente.

Os cursos apresentam temas variados, mas de certa forma, com uma simples busca, pode-se encontrar diversos relacionados ao uso de aplicativos específicos, tais como Loom, OBS studio e Google Classroom, por exemplo. O que antes era típico de uma minoria de educadores, hoje todos, em todos os lugares tiveram que se adaptar ao uso das TICs para a ministrar aulas. Se observado nas entrelinhas, ou até mesmo de forma clara para olhos atentos, pode-se notar que está em andamento a projeção de formação do profissional da educação: o professor letrado digitalmente.

Não se pode dizer que está no passado o uso de recursos como livros, xerox ou outros objetos com finalidades pedagógicas, no entanto percebemos que o olhar do professor atualmente já é diferenciado. A compreensão da dinâmica social e sua relação com a escola cada vez mais se interliga e deverá seguir a passos curtos, pois há uma necessidade de ampliação do letramento digital (XAVIER, 2015).

Ter acesso a tais cursos, a princípio, mesmo gerando certa apreensão diante o novo, pode dar um ânimo a mais ao docente, bem como aos discentes. Ingressar num mundo que até então podia soar desconhecido é uma ótima maneira de questionar as possíveis aplicabilidades, falhas e êxitos, provocando assim reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Essa nova postura do professor, agora em casa buscando chegar aos seus alunos a aula planejada, vem se mostrando como uma aventura caracterizada como uma epopeia. Podemos dizer que beira ao heroísmo a forma como cada um vem se desdobrando para se ajustar às novas necessidades. Celulares e computadores, de uso pessoal, viraram pequenos estúdios nos quais aulas são gravadas, em áudios e vídeos em busca de explicação e entendimento por parte dos alunos dos temas centrais de cada conteúdo.

Nesses tempos de pandemia os professores se viram usando aplicativos que, em certo sentido, nada possuíam de carácter pedagógico e por meio deles agora produzem textos e vídeos didaticamente. Nesse sentido, a termo de compreender o mergulho em diferentes tecnologias dado pelos professores, deve-se mencionar uma breve distinção do uso de alguns.

Na busca de organizar espaço para conversa, envio de áudio e das atividades diárias, considerando o formato dos documentos em WORD, PDFs, links e outros documentos foi/é utilizado o WhatsApp e Telegram, todos com finalidade de compartilhar livros, textos, provas, mapas conceituais entre outros, são recursos para aulas assíncronas.

Para compartilhamento de materiais, principalmente quando pesados, faz-se uso do Google Drive. Para a criação de videoaulas aulas, pode-se contar com o aplicativo Ocam, OBS Estúdio e Loom: Screen Recordings & More. Quando da necessidade de

uma conversa em tempo real e reuniões entre professores e coordenação conta-se com Google Meet, Zoom Cloud Meetings, BlueJeans Vídeo Conferencing e Hangouts. Estes mesmos aplicativos são utilizados para realização de aulas síncronas, presenciais entre professor e alunos, mas online. E, numa forma ampla de agregar conteúdo, registrar as práticas utilizadas pelos educadores, tal como uma sala de aula, tem-se o Google Classroom. Sem contar os diversos aplicativos de edição de fotos que podem ser usados para criação de pequenos vídeos, uso de legendas em imagens e demais efeitos.

O que tornou estes recursos uma potência didática por parte dos professores foram as adaptações que estes fizeram, para se obter resultados de cunho pedagógico. Isso os levou a outra questão interessante de se pensar, a necessidade de aproximação com a realidade dos próprios alunos. Ajustes e reajustes fazem-se necessários pela abrangência e importância do uso de recursos digitais na elaboração de suas aulas e como eles podem ser usados por alunos. Mas também a forma de chamar a atenção e mobilizá-los para a realização das atividades. Enquanto este escrito está sendo organizado pode-se supor que a palavra *espanto* foi/é constate na vida do professor nos últimos meses.

Dessa forma é chegado num instante em que as reflexões propostas por e Moreira (2017) parecem casar com as pretensões e provocações deste texto. Observa-se que houve uma potencial ampliação dos conhecimentos de meios de se produzir materiais diversos, para se alcançar os alunos das mais distintas formas. No entanto, é de suma importância mencionar que, “[...] ser letrado digitalmente abrange, além do conhecimento funcional do uso da tecnologia, um conhecimento crítico do mesmo.” (MOREIRA, 2017, p. 17). Aqui deve-se mencionar que há uma diferença entre levar às salas, ou mesmo em casa, o uso de determinados programas e tornar as aulas diferentes.

Na condição de professores, por vezes, pode ser cometido o equívoco do que vem a ser aulas inovadoras. Normalmente, quando pensamos em inovar vem a nossa mente os aparelhos eletrônicos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), quer dizer, novas ferramentas para exposição do professor. Isso é um passo, mas a aula, a forma como o professor direciona e planeja seus passos é que configura o ponto de maior importância. Uma aula pode continuar expositiva, monologa, mesmo sendo usados computadores, data show entre outros recursos.

O momento em que vivemos consonante com as reflexões que propomos, nos levam a outra questão: será que a prática tradicional, bancária, tão criticada por Paulo Freire (1996; 2005) também está mudando? Será que o uso das tecnologias, nos portais da internet, as salas virtuais, as videoaulas entre outras, estão sendo mais inovadoras e o aluno mais protagonista também?

Antes de se pensar no isolamento social, na interrupção das aulas e no repensar das metodologias e novas posturas didáticas, vale lembrar que há um bom tempo se discute o uso das TICs e o rompimento com o tradicionalismo nas aulas. Autores como Tochi (2009), Souza (2009) e Moran (2013), há anos vem questionando e demonstrando o quanto a tecnologia pode, se bem usada, potencializar o ensino. E não é apenas isso, mas o quanto pode ser benéfico quando o aluno observa que o conteúdo visto na aula é o que está em seu contexto social, está interligado ao seu dia a dia, ou mesmo no trabalho.

Nesse sentido, Moran (2013) faz uma análise questionando a modernização da sociedade e sua relação com a educação. Se por um lado a sociedade vem sendo marcada e, de certa forma, reestruturada pelo progresso da tecnologia, basta pensar na internet que se encontra vinculada a um leque de dispositivos eletrônicos, tal como celulares, TVs, GPS, computadores, a modernização das máquinas e o encurtamento do mundo, por outro o uso e integração destes recursos em sala de aula parecem não caminhar concomitantemente com esses ganhos tecnológicos.

Segundo Moran (2013), há uma certa resistência na figura de seus profissionais e, com base em suas reflexões, em muitos casos em vez de promover a potencialização dos meios de aprendizagem, oferece apenas aos educadores uma forma distinta de levar o conteúdo ao aluno usando algum recurso tecnológico, e estes podem continuar na condição de receptáculos. Se há tanto estamos observando a evolução tecnológica e social, por qual razão ainda há a dificuldade de romper com o velho tradicionalismo pedagógico e estrutural?

Vale destacar a falta de incentivo e condições para o aprimoramento dos professores, como ter escolas bem equipadas tecnologicamente, coisa ainda rara em nossa realidade; profissionais capacitados para dar assistência técnica aos docente; carga horária docente compatível com horário para estudo e planejamento; preparo de material e testagem de ferramentas tecnológicas; momentos formativos e troca de experiências entre os pares, entre outros. Isto demonstra a fragilidade das ações do poder público quanto a melhoria da educação e condições de profissionalidade e profissionalização do profissional docente.

V - CONSIDERAÇÕES

Romper com a estrutura didático-pedagógica docente não se faz sem muito estudo, reflexões e trabalho em equipe, num projeto inovador de escola, com o apoio financeiro do poder público, aceitação e envolvimento de alunos e pais. Uma escola que visa uma mudança de ensino para ensino-aprendizagem pressupõe algumas reflexões

como propõe Souza (2009), como ter uma proposta que valorize a criatividade, a autonomia, o trabalho individual e coletivo e a criticidade. Estas são questões pertinentes a uma análise de trabalho pedagógico inovador.

As TDICs, não são sujeitos históricos, mas “[...] artefatos desenvolvidos e passíveis de ser apropriado pelo ser humano. E esse processo requer um esforço contínuo e intenso, para se apreender essa totalidade de forma dialética, visualizando-a em sua plenitude” (SANTOS, 2009, p. 173). Assim, cabe ao profissional da educação, como sujeito histórico-social, compreender as TDICs utilizá-las como ferramentas de trabalho para a concretização de sua proposta didático-pedagógica contida do Projeto Político Pedagógico da Escola em consonância com as políticas educacionais.

A profissionalização docente, especialmente a incorporação das TDICs no cotidiano escolar, numa visão inovadora de educação, requer do professor constante busca pela aprendizagem de forma crítica, para assim orientar os alunos, pois a “[...] internet é mais que uma rede de computadores, mais que tecnologia; ela é um meio de comunicação societária” (TOSCHI, 2009, p. 151). Nesta perspectiva, preparar os alunos para a saber “filtrar” as informações reais é tão importante quanto saber utilizar-se dos instrumentos tecnológicos.

O Covid-19 trouxe consigo resultados ruins em diversos setores da sociedade, principalmente no que se refere as relações sociais. Para exemplificar podemos pensar, com base em algumas informações do Portal Fiocruz, bem como num simples olhar nas redes sociais, que a sociedade vem apresentando novas articulações e formas de socialização. Boa parte de aglomeração em shows vem sendo trocadas pela presença das *lives*, dos mais variados estilos musicais. Os cursos e aulas, agora de forma remota. Muitos trabalhos, estão sendo feitos em casa. No geral, há constantes ajustes para com a própria estrutura social e formas de conexões pessoais. E claro, não se deve negligenciar o poder destruidor que o Covid pode ter na vida da população e na economia do país. Mesmo nessas situações deprimentes, trouxe a necessidade de um repensar o campo educacional (para não estender outros campos como política, econômica por exemplo). A questão que fica é, e agora? Como serão as aulas? Será que o pós-pandemia deixará as coisas como antes? Existirá uma relação diferente entre Escola e Comunidade? Como as TCIs serão vistas pelos professores? Com a esperança no desenvolvimento de vacinas para assegurar o final da trágica experiência na saúde pública, caminhamos observando as mudanças na esfera educacional.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to ecology of written language. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Blackwell Publishers, Oxford, UK,1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionários de gêneros textuais**. 3.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, n° 107, p. 187-206, julho/1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. (org) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p.53-80.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2009, p. 21 a 38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011, p.17 a 31.

MORAN, José Carlos. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acessado em: 06 de julho de 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Aline Moreira da Fonseca. Letramento Digital e Formação de Professores. In: OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz de; PINHEIRO NETO, José Elias; LOURENÇO COSTA. Nalha M. de Souza (org.). **Olhares e Saberes sobre a Formação e Atuação Docente: experiências em cursos de Licenciatura**. Goiânia: PUC/GO, 2017, p. 15 a 31.

OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz de. **Dimensão de Letramento na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Goiás**: reflexos na prática docente e na formação do aluno. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação. Goiânia, p. 146. 2011.

_____. Formação de Leitores Letrados: Conceitos e Práticas da Pedagogia da Leitura, Continuando com a Experiência Sobre o Pibid no Curso de Letras. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano (orgs). **A Formação de Professores de Línguas e o Pibid: Experiências, Crenças E Identidades**. Mercado de Letras, 2020, p. 295-320.

SOARES, Magna. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Bel o Horizonte, 2006

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2009, p. 129-149.

SANTOS, Sebastião Pereira dos. Tecnologias na Educação e Formação de professores: entre o discurso modernizante e a precariedade da prática. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2009, p. 165 – 175.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TOSCHI, Mirza Seabra. Reducativa – Rede de Comunicação Educativa: uma proposta de formação docente. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2009, p. 151 – 164.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE. Disponível em: <www.scielo.com> Acesso em: 10 de agosto, 2016.

CAPÍTULO 5

MEDIATIZACIÓN, NARRATIVIDAD Y PROCESOS EDUCATIVOS

Data de submissão: 24/09/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Federico Buján

Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Buenos Aires, Argentina

<http://orcid.org/0000-0003-1455-2319>

RESUMEN: La historia de la mediatización puede caracterizarse como una larga serie de materializaciones de la semiosis por medio de diversos procedimientos técnicos, comportando cualidades específicas en cada caso en particular. Eliseo Verón, en sus últimos trabajos (2013, 2014), adoptó una perspectiva de larga duración en relación con la noción de mediatización, una perspectiva que denominara como semio-antropológica. Desde esta perspectiva, la mediatización – en cuanto proceso- constituiría el resultado operacional de una dimensión nuclear de nuestra especie biológica: la capacidad de semiosis. Dicha capacidad semiótica del *sapiens* (concebida como un atributo evolutivo) se expresa en la producción de ‘fenómenos mediáticos’, consistentes en la exteriorización de los procesos mentales

bajo la forma de configuraciones materiales. La emergencia de fenómenos mediáticos, concebida a partir del momento en que los signos poseen propiedades de autonomía y de persistencia en el tiempo, abre juego a nuevas posibilidades en los órdenes cognitivo, comunicacional e institucional, y, por ende, participa como un operador clave en la configuración cultural. Desde esta perspectiva, nos proponemos en el presente trabajo problematizar algunos aspectos de las prácticas educativas contemporáneas en atención a las cualidades que presentan en el marco del actual contexto físico-virtual. A tales efectos, se pondrá foco sobre dos grandes ejes analíticos que operarán de manera transversal: el de mediatización y el de narratividad.

PALABRAS CLAVE: Mediatización, narratividad, procesos educativos.

MEDIATIZAÇÃO, NARRATIVIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS

RESUMO: A história da midiatização pode ser caracterizada como uma longa série de materializações da semiose por meio de diversos procedimentos técnicos, portando qualidades específicas em cada caso particular. Eliseo Verón, em seus últimos trabalhos (2013, 2014), adotou

uma perspectiva de longo prazo em relação à noção de midiatização, perspectiva que denominou de semio-antropológica. Nessa perspectiva, a midiatização -como processo- constituiria o resultado operacional de uma dimensão nuclear de nossa espécie biológica: a capacidade de semiose. Esta capacidade semiótica do sapiens (concebida como um atributo evolutivo) se expressa na produção de 'fenômenos midiáticos', consistindo na externalização de processos mentais na forma de configurações materiais. O surgimento dos fenômenos midiáticos, concebidos a partir do momento em que os signos possuem propriedades de autonomia e persistência ao longo do tempo, abre novas possibilidades nas ordens cognitivas, comunicacionais e institucionais e, portanto, participa como um operador-chave na configuração cultural. Nessa perspectiva, propomos neste trabalho problematizar alguns aspectos das práticas educacionais contemporâneas em atenção às qualidades que apresentam no atual contexto físico-virtual. O foco será colocado em dois grandes eixos analíticos que operarão de forma transversal: o da midiatização e o da narratividade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediatização, narratividade, processos educativos.

MEDIATIZATION, NARRATIVITY AND EDUCATIONAL PROCESSES

ABSTRACT: The history of mediatization can be characterized as a long series of materializations of the semiosis by means of various technical procedures, with specific qualities in each case in particular. Eliseo Verón, in his last works (2013, 2014), adopted a long-term perspective in relation to the notion of mediatization, a perspective that he called semio-anthropological. From this perspective, mediatization - as a process - would constitute the operational result of a nuclear dimension of our biological species: the semiosis capacity. This semiotic capacity of Sapiens (conceived as an evolutionary attribute) is expressed in the production of 'mediatic phenomena', consisting in the externalization of mental processes in the form of material configurations. The emergence of mediatic phenomena, conceived from the moment that the signs have properties of autonomy and persistence in time, opens up new possibilities in the cognitive, communicational and institutional orders, and therefore participates as a key operator in the cultural configuration. From this perspective, we propose in the present work to problematize some aspects of the contemporary educational practices in attention to the qualities that present in the current physical-virtual context. To this end, it will focus on two major cross-cutting analytical axes: mediatization and narrativity.

KEYWORDS: Mediatization, narrativity, educational processes.

1. LA RECONFIGURACIÓN DEL CONTEXTO Y LA EMERGENCIA DE UNA NUEVA PRESENCIALIDAD

El presente trabajo busca problematizar el desarrollo de procesos educativos en la actualidad a partir de dos grandes ejes analíticos: mediatización y narratividad. A tales

efectos, se discuten algunas concepciones silvestres sobre la problemática en cuestión que se manifiestan de manera recurrente y extendida en diversos discursos sobre la educación contemporánea. Valga como advertencia señalar que estas reflexiones son parte de un estudio en curso, por lo que se tratarán tan sólo algunos aspectos generales que constituyen núcleos problemáticos de gran relevancia en la actualidad en relación con el objeto de estudio. Nuestra intención es inscribir las reconfiguraciones que experimentan las prácticas educativas en un escenario caracterizado por una serie de mutaciones que operan sobre las condiciones de circulación discursiva, tomando distancia, desde este lugar, de posiciones ingenuas y reduccionistas que impiden atender la complejidad y la variabilidad del fenómeno en cuestión.

En principio debemos pensar que los procesos educativos que se despliegan en la contemporaneidad se dan en un contexto muy particular, un contexto que podemos denominar como físico-virtual. Cuando nos referimos a este nuevo contexto físico-virtual no estamos reduciendo el fenómeno a los procesos que se desarrollan de manera exclusiva en los entornos virtuales (entornos colaborativos de aprendizaje); por el contrario, vemos como estas reconfiguraciones del contexto y de las modalidades de participación y de desarrollo de las prácticas están reconfigurando también los modos en que se despliegan las prácticas en la presencialidad física. Lo que nos interesa destacar a este respecto es que el nuevo contexto físico-virtual tiene un alto impacto en la configuración de la presencialidad, dando lugar a su expansión (= emergencia de una presencialidad expandida).

Estas reconfiguraciones, que implican una incorporación cada vez mayor y más integrada de dispositivos tecnológicos en las prácticas presenciales, nos ponen en contacto con discursividades múltiples y diversas que amplifican y expanden los modos de configurar y gestionar las prácticas; y esto hay que problematizarlo. La necesidad de problematización de este conjunto de reconfiguraciones se vuelve más urgente frente a una serie de discursos de corte marcadamente tecnocrático respecto de las innovaciones tecnológicas en el campo educativo contemporáneo; discursos entrampados en un deslumbramiento ante las emergencias tecnológicas que, bajo la convicción de que se enfrentan a grandes novedades técnicas, pierden la perspectiva de su inscripción histórica y antropológica, dando lugar a concepciones reduccionistas en torno a las problemáticas en cuestión. Frente a tales posiciones, nosotros vamos a proponer una tesis casi opuesta, inscribiendo este conjunto de problemáticas en el trayecto largo de la mediatización y concibiendo la tecnicidad como una dimensión ligada a la constitución misma de nuestra especie biológica (filogenéticamente y ontogenéticamente).

2. EL ACCESO A LAS DISCURSIVIDAD Y LA DIMENSIÓN DISCURSIVA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para ilustrar estas mutaciones en los modos de acceso a la discursividad social y dimensionar sus alcances sobre las prácticas, remitiremos a unos pocos datos que componen los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos y Prácticas Culturales de Adolescentes (encuesta dirigida por Roxana Morduchowicz. Primera edición 2006, segunda edición 2011, tercera edición 2016). La encuesta, de carácter federal en el territorio argentino, se realiza cada 5 años desde 2006 sobre una población de adolescentes de entre 14 y 18 años, y pone en evidencia algo muy significativo en esta dirección: en el último lustro considerado por la encuesta se ha producido un gran salto tanto en el plano de la conectividad como así también en los modos en que se accede a las discursividades sociales, con implicancias directas sobre los consumos culturales.

A partir del último relevamiento se constata que sobre el total de la muestra el 95% de los encuestados accede a internet a través de la telefonía celular, a través de la telefonía móvil, y que el 70% de los encuestados manifiesta que está conectado a internet de manera permanente, las 24hs del día, mientras que 10 años antes lo hacían apenas durante treinta minutos. Los *smartphones*, de ese modo, se han convertido en el dispositivo favorito para acceder a la web. Esto es muy significativo porque está dando cuenta de desplazamientos y reconfiguraciones en los modos en que los adolescentes acceden a la discursividad social.

En este marco, y desde este arco de problemáticas, intentaremos aproximarnos a la fenoménica en su especificidad. Nos referiremos pues a las prácticas educativas como un tipo de prácticas sociales muy particulares que configuran un subsistema parcial de la sociedad –pensado en términos luhmannianos- y que tiene su propia dinámica. Aunque parezca una obviedad (y muchas veces pareciera que se olvidara), se trata de prácticas que sólo son posibles de ser desarrolladas por medio de la comunicación, a través de la emergencia y la participación en ese orden tercero. En esta dirección, las operaciones que encontraremos en la superficie discursiva de estos fenómenos sociales serán operaciones discursivas, por lo que su análisis desde la teoría de los discursos sociales no puede ser más que pertinente.

Podemos enfatizar que el desarrollo de procesos educativos está orientado a la producción de aprendizajes que, como bien sabemos, no son otra cosa que interpretantes que se configuran en la instancia de reconocimiento. En esta obviedad respecto de la naturaleza discursiva y comunicacional de los procesos educativos está implicada, asimismo, su cualidad fundamental, poniendo en evidencia que en todo intercambio

discursivo que ponga en funcionamiento un proceso educativo está en juego, siempre y en todos los casos, el desfasaje, la asimetría.

La asimetría estructural entre las instancias de producción y de reconocimiento queda entonces puesta en evidencia a todas luces desde las más mínimas propuestas que se inscriban en este dominio específico de la práctica social, resultando entonces imposible obviar este componente estructural a la hora de atender cualquiera de las dos dimensiones puestas en foco: mediatización y narratividad.

También es preciso señalar que las prácticas educativas, entendidas en sentido amplio, no se reducen a los procesos formales establecidos a partir de la configuración de los sistemas educativos modernos, sino que puede pensarse como el núcleo duro del acceso a la cultura a partir de la socialización primaria de los miembros de nuestra especie. Podríamos decir, en términos de Bruner (1997), que la cultura da forma a la mente, nos aporta las cajas de herramientas a través de las cuales construimos nuestros mundos y nuestras propias concepciones de nosotros mismos; en otros términos, no se puede entender la actividad de la mente y sus producciones sin tener en cuenta su contexto cultural y sus recursos, que orientan las modalidades de organizar el mundo para operar en él. Como ya veremos, estas consideraciones básicas tienen importantes implicancias en relación con el estudio de la mediatización y la narratividad.

3. APROXIMACIONES A DIVERSOS OLVIDOS (OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS)

Hay entonces, como venimos señalando, una suerte de olvidos; olvidos históricos sumados a una concepción ingenua que predomina en relación a los procesos educativos en el actual contexto físico-virtual y, de manera más concreta, respecto de la articulación entre procesos educativos y tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

En primer lugar, en relación a esta concepción ingenua –en sus vertientes más extremas- estaría la problemática de la técnica, que como ya fue mencionado, parecería concebir la participación tecnológica en los procesos educativos como una novedad (como si dichos procesos hubiesen estado anteriormente exentos de una dimensión técnica). En oposición a estas concepciones absurdas, y situándonos desde la perspectiva del trayecto largo de la mediatización, es importante entonces señalar a la tecnicidad como un aspecto involucrado en la constitución misma de nuestra especie biológica.

La tecnicidad de nuestra especie encuentra sus orígenes a partir del momento en que los antrópodos –incluso anteriores al Sapiens- liberan sus manos de los arreglos involucrados en el ejercicio de la locomoción y establecen una particular relación particular con la cara; los estudios de Leroi Gourhan (1971) desde la paleoantropología,

han sido enfáticos al respecto, dando cuenta de cómo estas relaciones configuracionales han participado en el desarrollo filogenético de nuestra especie, y el modo en que se han desarrollado las condiciones básicas y estructurales para el desarrollo de la semiosis. Las series operatorias emergentes de estos entramados configuracionales (sociales, corporales, instrumentales y neurológicos) dan cuenta de las relaciones socio-técnicas en las que emerge y se inscribe la capacidad de semiosis.

Como se ve, el énfasis desmesurado en las innovaciones tecnológicas al momento de pensar y analizar los procesos educativos contemporáneos comporta, en general, grandes olvidos. La capacidad de semiosis se ha desenvuelto históricamente a partir de diferentes configuraciones socio-técnicas en las que múltiples articulaciones entre dispositivos y disposiciones han desplegado conjuntamente la capacidad significante y la tecnicidad del sapiens.

En segundo lugar, si partimos de concebir que la capacidad de semiosis del *Homo sapiens* (concebida como un atributo evolutivo) se expresa en la producción de 'fenómenos mediáticos' consistentes en la exteriorización de los procesos mentales bajo la forma de configuraciones materiales, es fácil advertir que la participación de fenómenos mediáticos tampoco comporta nada particularmente novedoso respecto de su incorporación en los procesos educativos. Todo proceso educativo, de una u otra forma, participa fenómenos mediáticos en su desarrollo; somos una especie productora de signos (VERÓN, 2012) y esa capacidad productora de signos se consolida en una dimensión antropológica e inexorablemente constitutiva de nuestra especie.

No obstante, lo antedicho, y ante la evidencia de que está operando un conjunto de transformaciones heterogéneas en el orden de las prácticas, surge la pregunta respecto de qué sería lo novedoso de la introducción de estas tecnologías digitales en los procesos educativos. Lo novedoso no pasaría tanto por la introducción de fenómenos mediáticos en los procesos educativos, de lo cual contamos con una larga historia que contradeciría dicho postulado, sino que el grado de novedad estaría más bien vinculado con la posibilidad de mediatización de los procesos educativos mismos. En otras palabras, más allá de que haya materializaciones no evanescentes de la discursividad que históricamente participan de ese tipo específico de prácticas, de la mediatización del proceso mismo –a través de distintas soluciones tecnológicas y a partir de modalidades muy diversificadas y heterogéneas de operar la circulación discursiva- quedan registros ostensibles de su configuración y desarrollo.

Podemos abordar y problematizar este aspecto desde el eje de la narratividad: cómo participa el relato de la propia construcción narrativa del yo en ese entramado

discursivo, cómo operan los procesos de narrativización en la estructuración del relato del desarrollo de un curso, cómo se inscriben narrativamente y cómo se sitúan institucionalmente esos procesos, cómo inciden los procesos de narrativización en la variabilidad del fenómeno en cuestión dando lugar a tramas tan diversificadas.

Es fundamental señalar otro aspecto que es foco de una confusión radical, identificable en algunos discursos sobre los procesos educativos contemporáneos, que confunde el modo en que se gestiona el vínculo (la estrategias pedagógicas y su contrato enunciativo, esa aspectualidad horizontal, que intenta producir una mayor proximidad vincular entre los actores, tratando de romper la verticalidad jerarquizante del vínculo docente-estudiantes) con una suerte o un ilusión de simetrización del vínculo, incurriendo nuevamente en un error de fondo muy importante.

Si bien es cierto que, producto de la convergencia tecnológica se han complejizado las configuraciones relacionales y han mutado también las condiciones que dinamizan la circulación, es insostenible la utopía tecnocrática consistente en provocar “una suerte de encuentro imaginario entre producción y reconocimiento, proyectando la primera sobre la segunda” (VERÓN, 1988: 149). La asimetría estructural entre producción y reconocimiento está presente ya desde el más mínimo intercambio producido en una configuración vincular de tipo I, siguiendo a Traversa (2009), de vínculo pleno. La asimetría, por el contrario, se agudiza con la intervención de los dispositivos tecnológicos que producen múltiples alteraciones de la escala espacio-temporal.

En términos generales, podemos señalar que los procesos educativos que se despliegan a través de redes socio-técnicas (compuestas por diversos tipos de dispositivos comunicacionales, actores y actantes) dan lugar a configuraciones vinculares que suelen caracterizarse por la ruptura de la coalescencia temporal y/o espacial entre los actores y los discursos. Estas rupturas de la coalescencia temporal y/o espacial que se producen en la presencialidad físico-virtual (sean cuales fueren los grados y las formas que adopten) dan lugar a la emergencia de fenómenos mediáticos que se inscriben en el proceso de mediatización.

Insistamos en esto una vez más: el desfasaje entre las instancias discursivas de la producción y el reconocimiento está siempre presente, desde la unidad más mínima de intercambio discursivo entre los actores sociales, y creemos que en estos procesos de mediatización de los procesos educativos, que implican una mediatización del contacto y de la producción signica, la asimetría se agudiza.

En esta dirección, podemos señalar que operaría, si se quiere, una doble descontextualización: una descontextualización que se daría en el orden de los modos en

que se participa socialmente, se tematiza, se problematiza algún objeto (pensemos, por caso, en un objeto de conocimiento), ya que en esos procesos el objeto necesariamente fue extraído de su contexto original de producción, operando, inexorablemente, una descontextualización; y, a su vez, esa descontextualización –que difícilmente pueda ser eludida en gran parte de los procesos educativos- se ve introducida nuevamente en un proceso de descontextualización producto de las alteraciones de escala derivadas del funcionamiento operativo de los dispositivos técnicos puestos en obra en las prácticas educativas mediatizadas.

Esto comporta, nuevamente, implicancias en el orden de la narratividad, pues las alteraciones de escala, de un modo u otro, deberán ser narrativamente justificadas. A fin de formalizar dicha implicancia proponemos, de manera tentativa, formular la siguiente ecuación de sentido proporcional: cuanto mayor distancia existiese y cuanto más profundo sea el quiebre entre la situación original de producción (por ejemplo, de un saber científico) y el momento en que ese objeto es problematizado (retrabajado o introducido en una nueva situación), tanto mayor será la necesidad de poner en funcionamiento un proceso de reconstrucción narrativa que, discursivamente, resitúe al objeto para su comprensión.

4. INFERENCIAS

Es a través de estos entrecruces entre mediatización y narratividad, y de las consecuencias enunciativas y vinculares que suponen, que los fenómenos en cuestión encuentran su variabilidad y dinamismo, y a partir de los cuales se produce una serie de efectos radiales (VERÓN, 2013) que reconfiguran el desenvolvimiento de las prácticas en todos sus niveles de funcionamiento.

La expansión y la penetración que suponen las tecnologías digitales interactivas en los distintos órdenes de la vida social genera así profundas transformaciones en los modos en que son desplegadas las prácticas (entre ellas, las educativas) y en los modos en que son puestos en funcionamiento los discursos, comportando mutaciones en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática y produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación.

Los alcances de dichas transformaciones, que colocan en el centro de la escena tanto a las modalidades de participación social y como a los complejos fenómenos involucrados en la producción de sentido, comportan problemáticas fundamentales en el plano ético y el político, requiriendo ser atendidas en su especificidad y en el nivel empírico de la práctica. Realizando un enorme esfuerzo de síntesis, podríamos abarcar a ese complejo conjunto de problemáticas (siguiendo a VERÓN, 2013), a partir de los siguientes tres ejes:

- a) El que corresponde al acceso al conocimiento y a la cultura;
- b) El que refiere a la relación con el/los “Otro/s”;
- c) El que corresponde al vínculo de los actores sociales con las instituciones.

Estos tres ejes se convierten en operadores centrales de nuestras sociedades contemporáneas, en el marco de actual contexto físico-virtual y del despliegue de la mediatización en todos los órdenes del campo social, produciendo remodelamientos en los modos en que se establece la articulación entre los mismos y enfrentando, tanto a los actores sociales individuales así como también a las instituciones, a nuevos desafíos.

Las prácticas educativas mediatizadas pueden ser abordadas a partir de estos tres ejes, ya que la economía de los intercambios discursivos que esas prácticas promueven no puede operar por fuera de estos nodos que entretejen y tensionan las dinámicas de la semiosis social. Es por estas vías que las mutaciones que tienen lugar sobre las condiciones de acceso a la discursividad social dinamizan una nueva economía de intercambios discursivos (nuevos regímenes de discursividad) configurando modalidades diversificadas sobre el despliegue de las prácticas educativas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Machado, 1997.

LEROI-GOURHAN, André. **El gesto y la palabra**. Ediciones de la Biblioteca: Universidad Central de Venezuela, 1971.

SCHAEFFER, Jean-Marie. Fictional vs. Factual Narration. In: Hühn, Peter et al. (eds.): **The living handbook of narratology**. Hamburg: Hamburg University, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Los orígenes de la comunicación humana**. Katz: Madrid, 2013.

TRAVERSA, Oscar. Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse, **Revista Figuraciones**, N° 6, IUNA, Crítica de Arte, Buenos Aires, 2009.

VERÓN, Eliseo. **La semiosis social**. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1988.

----- Mediatização, novos regimes de significação, novas práticas analíticas? En: Ferreira, G., de Oliveira Sampaio, A. y Neto, A. (orgs.) **Mídia, Discurso e Sentido** (17-55). Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

----- **La semiosis social, 2**. Ideas, momentos, interpretantes. Buenos Aires: Paidós, 2013.

----- Mediatization theory: a semio-anthropological perspective, in: K. Lundby (Ed.) **Mediatization of Communication** (163-172). Berlín: De Gruyter Mouton, 2014.

CAPÍTULO 6

ESCREVER SOBRE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Data de submissão: 02/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Alba Helena Fernandes Caldas

Centro Universitário de Itajubá (Fepi)

Itajubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/7923697042602241>

Cibele Moreira Monteiro Rosa

Universidade Federal de Itajubá (Unifei)

Itajubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/1465856973944953>

RESUMO: É indiscutível que o trabalho com leitura na escola é essencial para que a educação cumpra o papel de formar cidadãos. Sabe-se que muitas vezes o professor em sala de aula tem como fonte de orientação para o seu trabalho com a leitura apenas os documentos oficiais divulgados pelo governo, o que torna relevante a análise do modo como esses documentos tratam dos conteúdos relacionados à prática pedagógica. O objetivo deste trabalho é analisar a abordagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental fazem sobre leitura e seu ensino. Com fundamentação teórica na Linguística

Textual, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo, sendo selecionadas como *corpus* as seções dos PCN que abordam as práticas de leitura de textos escritos. Os resultados encontrados apontam para um texto estruturado em uma sequência lógica de fácil compreensão, com títulos e subtítulos que permitem a identificação das seções, facilitando a consulta. No entanto, a apresentação de grande parte do conteúdo por meio de tópicos resulta no uso escasso de recursos de coesão, o que impede a explicitação das relações entre as informações presentes no documento. Verifica-se também que, embora exista uma seção intitulada “Tratamento Didático dos Conteúdos”, não há detalhamento das atividades sugeridas nem exemplos que abordem contextos específicos de sala de aula. Assim, conclui-se que há nos PCN mais fornecimento de exposições teóricas do que contribuições para o exercício em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Parâmetros Curriculares Nacionais. Leitura.

**WRITING ABOUT READING TEACHING:
ANALYSIS OF OFFICIAL DOCUMENTS**

ABSTRACT: It is indisputable that working with reading in school is essential for

education to fulfill the role of forming citizens. It is known that often the teacher in class has as a source of guidance for his work with reading only the official documents released by the government, which makes relevant the analysis of how these documents deal with content related to pedagogical practice. The objective of this work is to analyze the approach that the National Curricular Parameters (PCN) of Portuguese Language of the final years of elementary school do on reading and its teaching. With a theoretical foundation in Textual Linguistics, the work was developed through documentary research and content analysis, and the sections of the PCN dealing with the reading practices of written texts were selected as corpus. The results found point to a text structured in a logical sequence that is easy to understand, with titles and subtitles that allow the identification of the sections, facilitating consultation. However, the presentation of much of the content by means of topics results in the scarce use of cohesive resources, which prevents the relationships between the information present in the document from being explained. It is also noted that, although there is a section entitled “Didactic Treatment of the Contents”, there is no detailing of the suggested activities or examples that address specific classroom contexts. Thus, it is concluded that there is more provision of theoretical exposures in PCN than contributions to the classroom exercise.

KEYWORDS: Textual Linguistics. National Curriculum Parameters. Reading.

1. INTRODUÇÃO

Torna-se cada vez mais evidente o papel fundamental da educação na formação de cidadãos. No entanto, isso constitui um grande desafio, tanto no âmbito das políticas públicas e dos programas nacionais, quanto no âmbito restrito das salas de aula. Diante desse desafio, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino são adotadas pelo governo brasileiro, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada época e às posições ideológicas de cada governo.

Assim, surgem no final da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 5), cuja intenção é “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Pretende-se, com as propostas dos PCN, que seja desenvolvido nas escolas um trabalho que possibilite aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCN foram elaborados não apenas para servir de apoio a discussões e reflexões sobre a prática educativa, mas também para contribuir para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas

(Brasil 1998). Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que o professor compreenda adequadamente os conceitos e orientações presentes nos PCN e que consiga transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos apresentados no documento.

Pode-se afirmar, portanto, que tão importante quanto o estudo do conteúdo dos PCN é a análise do modo como as informações são apresentadas nele. Essa constatação motivou a realização deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de analisar como as práticas de leitura de textos escritos são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

O trabalho, que se fundamenta teoricamente na Linguística Textual, foi realizado por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo. Foram selecionados como *corpus* os tópicos referentes à leitura apresentados na subseção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção “Conteúdos”, e também a subseção “Leitura de textos escritos”, presente na seção “Tratamento didático dos conteúdos”. Esse recorte se justifica pela relevância que a leitura adquire no processo de formação de cidadãos, uma vez que ela pode ser entendida como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A apresentação de títulos e subtítulos que permitem identificar o conteúdo abordado em cada seção e subseção dos PCN facilita a consulta do documento. No entanto, não basta estruturar o texto de modo que os conteúdos desejados sejam facilmente encontrados. É preciso utilizar recursos linguísticos e apresentar informações que favoreçam a compreensão adequada tanto do conteúdo de cada seção quanto das relações que se estabelecem entre os conteúdos de diferentes seções.

Neste artigo são apresentados inicialmente conceitos referentes à coesão e à coerência textuais, que fundamentam a análise de aspectos relacionados a esses princípios da textualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, estuda-se o conceito de informatividade e analisam-se aspectos relativos à suficiência de dados nos PCN.

2. COESÃO E COERÊNCIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A coesão e a coerência são dois princípios da textualidade que, embora possam ser estudados separadamente, encontram-se firmemente relacionados na construção textual. Como evidencia Antunes (2005, p. 177), “as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes [...], não há uma coesão que exista por si

mesma e para si mesma”. Isso significa que a presença ou a ausência de recursos de coesão em um texto interfere na construção do seu sentido.

Analisar de maneira específica a coesão significa estudar os mecanismos “que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2013, p. 18). Dependendo do tipo de ligação estabelecida pelos recursos de coesão, eles recebem diferentes classificações, que variam de um autor para outro.

Fávero (2009) propõe três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*. Os recursos linguísticos responsáveis pela coesão referencial “têm a função de estabelecer *referência*, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação” (FÁVERO, 2009, p. 18, grifo da autora). A coesão referencial é construída por meio da substituição e da reiteração.

Já a coesão recorrencial “se dá quando, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha” (FÁVERO, 2009, p. 26). Esse tipo de coesão é obtido por meio da recorrência de termos, do paralelismo, da paráfrase e dos recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais.

Os mecanismos de coesão sequencial *stricto sensu* assemelham-se aos de coesão recorrencial por terem a função de “fazer *progredir o texto*, fazer caminhar o fluxo informacional” (FÁVERO, 2009, p. 33, grifo da autora). No entanto, como evidencia Fávero (2009), na coesão sequencial não há retomada de elementos textuais. Ela se constrói por meio da sequenciação temporal e da sequenciação por conexão.

Como dito anteriormente, todas essas formas de coesão influenciam a coerência textual, que pode ser caracterizada como “o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente” (FÁVERO, 2009, p. 61). É importante evidenciar, como fazem Costa Val (1994), Antunes (2005), Marcuschi (2008), Fávero (2009) e Koch e Elias (2009), que a coerência não depende apenas do modo como o texto é construído, mas também da relação entre autor, texto e leitor. Pode-se afirmar, portanto, que um texto só pode ser considerado coerente ou incoerente para um determinado leitor e em uma situação específica.

Analisando-se aspectos de coesão e de coerência no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, evidencia-se a relação entre esses dois princípios da textualidade e também a necessidade de considerar o contexto para o estudo da coerência. Por meio da análise da subseção intitulada “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção “Conteúdos”, verifica-se que as informações são apresentadas por meio tópicos, seja no interior de uma tabela, seja no formato de um

quadro. Na tabela, são citados gêneros textuais que devem ser priorizados no trabalho desenvolvido na escola (Tabela 1).

LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• conto• novela• romance• crônica• poema• texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• editorial• artigo• reportagem• carta do leitor• entrevista• charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• verbete enciclopédico (nota/artigo)• relatório de experiências• didático (textos, enunciados de questões)• artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none">• propaganda

Fonte: BRASIL (1998, p. 54).

A única relação que se estabelece entre os diversos gêneros apresentados na tabela é marcada pela especificação das áreas em que eles se enquadram. Como os gêneros são apenas citados, sem que haja nenhum comentário referente a cada um deles, não é utilizado nenhum mecanismo de coesão para explicitar as relações existentes.

Na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados nas práticas de leitura de textos escritos, são apresentadas informações um pouco mais detalhadas em um quadro. No entanto, também é utilizada a estrutura de tópicos e são encontrados poucos recursos de coesão. A relação entre os diferentes tópicos se estabelece somente por meio de mecanismos de coesão referencial. Isso pode ser observado no excerto apresentado a seguir:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
 - seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
- [...] (BRASIL, 1998, p. 55).

Observa-se que a relação entre os tópicos é evidenciada apenas por meio da repetição de itens lexicais como “gênero” e “suporte”. Não há, por exemplo, nenhum mecanismo de coesão que explicita a simultaneidade entre as ações previstas nas orientações apresentadas. Não se evidencia por meio de recursos linguísticos que, no

momento em que o leitor formula hipóteses em relação ao texto com base na análise do gênero e do suporte, ele já deve estabelecer qual procedimento de leitura é mais adequado.

A ausência de recursos de coesão para explicitar a relação entre os tópicos também pode ser observada no seguinte excerto:

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades [sic], ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes [sic] da história de leitura do sujeito; (BRASIL, 1998, p. 56).

Verifica-se que não é utilizado sequer um mecanismo de coesão referencial que explicita a relação entre “informações [...] conseqüentes [sic] da história de leitura do sujeito” e “conhecimentos prévios”. Não se evidencia no texto que o leitor, ao ativar conhecimentos prévios, torna-se capaz também de estabelecer relações entre o texto lido em determinado momento e textos lidos anteriormente nem que essas relações podem ajudá-lo a compreender as ambigüidades, as ironias e as expressões figuradas presentes no texto, as opiniões e os valores expressos por meio dele e também as intenções do autor. São apresentados, portanto, dois conteúdos considerados importantes sem que se mostre a influência que um exerce sobre o outro.

A apresentação dos conteúdos por meio de tópicos, sem o uso de recursos linguísticos que explicitem as relações entre eles, transmite a impressão de que cada conteúdo deve ser trabalhado na escola de maneira isolada, por meio de atividades dedicadas especificamente a ele.

Na subseção “Leitura de textos escritos”, que integra a seção intitulada “Tratamento didático dos conteúdos”, as informações iniciais não são apresentadas na estrutura de tópicos. Conseqüentemente, os mecanismos de coesão se fazem mais presentes nas orientações relacionadas à caracterização do processo de leitura, por meio das quais se procura evidenciar a complexidade das atividades de leitura e a responsabilidade do professor na formação de leitores competentes. A explicitação das relações entre as diversas informações apresentadas inicialmente nessa subseção se dá por meio de diferentes recursos. A coesão referencial pode ser observada pelo uso das expressões “desses procedimentos”, “tais textos”, “nessas situações”, “nessa condição”, “nestes ciclos”, entre outras (BRASIL, 1998, pp. 69-71).

A coesão recorrencial se constrói por meio do paralelismo, como se nota no seguinte excerto, em que esse recurso coesivo é utilizado para apresentar o processo de evolução dos modos de leitura que deve ser proporcionado pelo trabalho com literatura na escola:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos [...]; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos [...]; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p.71).

Já a coesão sequencial é estabelecida por diversos conectivos, como, “pois”, “ou [...] ou”, “como”, “ainda que”, “quando”, “assim”, entre outros (BRASIL, 1998, p.71). Verifica-se que o uso dos diferentes recursos coesivos contribui para a clareza do texto, pois explicita para o leitor dos PCN as relações entre as diversas orientações apresentadas a respeito do tratamento didático dos conteúdos de leitura.

No entanto, os mecanismos de coesão não são frequentes em toda a subseção “Leitura de textos escritos”, uma vez que as condições favoráveis às práticas de leitura são apresentadas no formato de tópicos. Essa forma de estruturação do texto não favorece o uso de recursos linguísticos que explicitem as relações entre as informações apresentadas, transmitindo a impressão de que não há interdependência entre as condições citadas. Isso pode ser observado no excerto apresentado abaixo:

- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
[...]
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem [sic]. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (BRASIL, 1998, pp. 71-72).

Verifica-se que não é usado nenhum recurso coesivo que explicita que os momentos de leitura livre constituem uma oportunidade para permitir que os alunos escolham suas leituras. Portanto, são apresentadas duas condições estreitamente relacionadas, mas, devido à forma como o texto é construído, parece que elas se referem a momentos distintos.

Após citarem as condições favoráveis à formação de leitores, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam sugestões didáticas para o trabalho com leitura. Destaca-se a ausência de coesão entre essas sugestões, presentes na seção “Tratamento didático

dos conteúdos”, e as informações apresentadas na seção “Conteúdos”. Nesta seção são elencados os gêneros que devem ser privilegiados no ensino de leitura e os conteúdos que devem ser trabalhados; naquela são citados e comentados diferentes tipos de leitura: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

Observa-se que, ao serem apresentados os tipos de leitura, não é feita nenhuma menção aos gêneros textuais anteriormente recomendados. Não há, portanto, referência aos gêneros que podem ser trabalhados por meio de cada tipo de leitura sugerido. Cita-se apenas, na abordagem da “leitura de escolha pessoal”, que “dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos” (BRASIL, 1998, p.74, grifo nosso). Não se especifica, no entanto, que gêneros possibilitam essa atividade.

Verifica-se também que, na apresentação das sugestões didáticas, há poucas referências aos conteúdos que foram listados anteriormente. A relação entre os tipos de leitura e os conteúdos a serem trabalhados é evidenciada apenas nas seguintes passagens:

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade [de leitura colaborativa] possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas [sic] lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. (BRASIL, 1998, pp. 72-73).

Durante a discussão [da leitura programada], além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas nos planos do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético. (BRASIL, 1998, p.73).

Considerando-se a amplitude do conceito de coerência, pode-se afirmar que o uso escasso de mecanismos de coesão nas subseções dos PCN analisadas prejudica o plano conceitual do texto. Como dito anteriormente, a coerência só é garantida na interação entre autor, texto e leitor. Uma vez que grande parte das relações entre as informações apresentadas nos PCN não é explicitada linguisticamente, o papel do leitor na construção do sentido do texto adquire significativa relevância.

Koch (2005, pp. 23-24) evidencia que,

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser ao menos em parte compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). [...] Os mal-entendidos surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es).

Considerando essa citação, pode-se afirmar que os PCN pressupõem leitores que compartilhem os conhecimentos que não são explicitados linguisticamente, mas que são necessários para a construção do sentido do texto. Embora os PCN considerem que “muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística [sic], não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes” (BRASIL, 1998, p.67), está prevista no documento a criação de situações formativas que garantam aos professores a aquisição dos conhecimentos necessários.

Como não há a garantia de que todos os professores terão acesso a essas situações formativas, é possível que a coerência do texto seja prejudicada e que, conseqüentemente, as propostas do documento não sejam transpostas de forma eficaz para a prática de ensino.

3. INFORMATIVIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Koch (2004, p. 41) afirma que “a informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”. Isso significa que, para garantir a informatividade do texto, é necessário que haja equilíbrio entre informação dada e informação nova e que as informações não sejam apresentadas de modo totalmente previsível.

Costa Val (1994) amplia o conceito de informatividade. Segundo a autora, além de atender às exigências postuladas por Koch (2004),

o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o recebedor não conseguirá chegar sozinho. (COSTA VAL, 1994, pp. 14-15).

É com o sentido proposto por Costa Val que a informatividade é abordada neste trabalho, uma vez que a suficiência de dados é um fator essencial para que os propósitos do texto sejam atingidos.

Nos PCN, na subseção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção intitulada “Conteúdos”, são citados os gêneros que devem ser privilegiados na prática de leitura de textos, mas não há informações que os definam ou que especifiquem o tratamento didático adequado a cada um deles. Uma vez que alguns gêneros listados apresentam características semelhantes, como a novela e o romance, o conto e a crônica, a notícia e a reportagem, a ausência de definições prejudicam a informatividade do texto, podendo comprometer um de seus objetivos, que é orientar o trabalho com gêneros na escola.

Quanto às informações referentes ao tratamento didático, ressalta-se que, embora os PCN recomendem que a prática de leitura deva se diferenciar em função do gênero selecionado, não há orientações específicas relativas ao modo como se deve efetivar o trabalho com cada um dos gêneros sugeridos.

Observa-se ainda que, na apresentação dos conteúdos, são utilizados termos técnicos da Linguística Textual sem que haja a definição deles, como se nota no seguinte trecho:

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de *pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas)* autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades [*sic*], ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor. (BRASIL, 1998, p. 56, grifo nosso).

Também são utilizados termos técnicos na subseção “Leitura de textos escritos”, inserida na seção “Tratamento didático dos conteúdos”, como exemplifica o seguinte excerto: “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, [...]. Trata-se de uma atividade que implica *estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação*, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso).

Verifica-se que há grande quantidade de informações novas no texto sem que sejam apresentados dados necessários a sua compreensão. A ausência de esclarecimento das informações compromete a construção do sentido do texto por parte de leitores que não tenham os conhecimentos prévios pressupostos pelos PCN. Como dito anteriormente, há, nos PCN, a orientação de que sejam oferecidas aos professores oportunidades de formação, as quais podem proporcionar os conhecimentos necessários à compreensão dos termos da Linguística Textual utilizados no documento. No entanto, não há como garantir que todos os professores terão acesso à capacitação recomendada.

Embora a seção seja intitulada “Tratamento didático dos conteúdos”, observa-se que ela possui um enfoque mais teórico do que metodológico. São apresentadas orientações gerais, desacompanhadas de exemplos, as quais não contribuem para a

efetivação da transposição didática sinalizada pelos PCN. Isso pode ser observado no seguinte excerto:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p.71).

Na leitura do excerto, é possível indagar como as “pontes” podem ser construídas, que “conexões” são necessárias e como devem ser desenvolvidas as propostas sugeridas. Não é apresentado nenhum exemplo de como efetivar as práticas recomendadas. A insuficiência de dados também é observada no trecho apresentado a seguir:

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações. (BRASIL, 1998, p.70).

Verifica-se que não é sugerida nenhuma atividade que exemplifique como é possível fazer o aluno “pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe”. Mais uma vez, reforça-se a ideia de que a ausência de dados pode dificultar a compreensão do leitor.

Realça-se que não é necessário que sejam explicitadas todas as informações nos PCN. No entanto, é preciso que sejam apresentados dados que esclareçam o sentido dos termos técnicos, tornando a linguagem mais acessível ao professor, e exemplos que contribuam para a prática pedagógica. Dessa forma, o caráter metodológico dos PCN se tornaria mais evidente, propiciando de maneira mais efetiva melhorias nas práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar.

4. CONCLUSÃO

Por meio da análise das seções dos PCN que tratam de práticas de leitura de textos escritos, evidenciou-se que, como grande parte do texto é apresentada na forma de tópicos, há poucos recursos coesivos explicitando as relações entre as informações expostas no documento. A ausência de elementos linguísticos que evidenciem as conexões é observada tanto no interior de cada seção analisada quanto no modo como uma seção se relaciona à outra. Cabe ao leitor inferir as relações pressupostas pelo texto, o que exige conhecimentos prévios nas dimensões linguística, teórica e metodológica.

Uma vez que não há garantia de que todos os leitores possuirão esses conhecimentos, a coerência textual pode ficar comprometida. Essa possibilidade é prevista pelos PCN, que sugerem a realização de atividades que possam contribuir para a formação do professor. No entanto, não são todos os professores que têm acesso a essa oportunidade. Dessa forma, as lacunas de compreensão geradas pelos PCN resultam em grande parte do fato de sua coerência depender de um contexto cognitivo que não é compartilhado por todos os leitores.

A ausência de dados explícitos também compromete a informatividade do texto. Faltam, sobretudo, informações relacionadas a conceitos da Linguística Textual e exemplos de atividades que poderiam favorecer a transposição didática, o que torna o texto excessivamente teórico. Isso dificulta a consecução dos objetivos estabelecidos pelos PCN, principalmente o de servir de apoio para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas.

A análise desenvolvida corroborou a ideia de que não são apenas as informações e as orientações contidas nos PCN que devem ser analisadas, mas também o modo como elas são apresentadas, pois foi observado que o excesso de informações implícitas pode comprometer a compreensão textual. Conclui-se, portanto, que, para os PCN contribuírem para a melhoria do sistema educativo brasileiro, não basta que sejam apresentadas neles considerações relevantes. É necessário que se criem mecanismos para garantir que os professores tenham condições de compreender adequadamente as propostas do documento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*, São Paulo, Parábola.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, Brasília, MEC/SEF.
- COSTA VAL, Maria da Graça. 1994. *Redação e textualidade*, São Paulo, Martins Fontes.
- FÁVERO, Leonor Lopes. 2009. *Coesão e coerência textuais*, 11ª ed., São Paulo, Ática.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2004. *Introdução à Linguística Textual*, São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2005. *Desvendando os segredos do texto*, 4ª ed., São Paulo, Cortez.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2013. *A coesão textual*, 22ª ed., São Paulo, Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2009. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, São Paulo, Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, São Paulo, Parábola.

CAPÍTULO 7

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Carmen Pimentel

UFRRJ – Instituto Multidisciplinar –
Departamento de Letras
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2877747717021833>

RESUMO: Toma-se por base que ensinar a ler, no sentido amplo do letramento, não se esgota nas séries iniciais do ensino. Para isso, busca-se em produções textuais de jovens publicadas na internet o disparador motivacional para a leitura de livros de literatura. Tais produções escritas emergem da internet aproveitando os recursos do ambiente digital, em especial a publicação, a divulgação e a participação do leitor por meio de comentários e críticas. Vem-se analisando a escrita de jovens, publicada em ambiente virtual, conhecida como *fanfiction*: sequências, paródias e versões alternativas de aventuras novas e velhas, com os heróis favoritos desses jovens, extraídos das literaturas clássica e contemporânea. A *fanfiction* mostra-se como uma possibilidade rica para o trabalho de produção textual, levando à reflexão sobre a língua, e de

desenvolvimento do hábito de leitura literária, uma vez que para se produzir uma nova *fanfiction* para uma história pré-existente é necessário conhecer a fundo seus personagens e suas tramas, o estilo do autor. A *fanfiction* torna-se, portanto, forte aliada do professor na (re)significação do trabalho com leitura e escrita na escola. Compactua-se, assim, com a teoria da enunciação de Bakhtin (2002, 2011), para quem o dialogismo se estabelece na relação de sentidos entre enunciados; e com Marcuschi (2005), Chartier (2002) e Paiva (2008) que apontam para novos caminhos de leitura e escrita no uso da internet: a hiperleitura. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, já tendo passado pelas etapas de construção do embasamento teórico e do acompanhamento e análise de *fanfictions*. A etapa em desenvolvimento é de oficinas de produção de *fanfictions* com alunos de 8º e 9º anos do ensino Fundamental de escolas públicas da Baixada Fluminense – RJ.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Internet; *Fanfiction*; Ensino.

TEACHING READING AND WRITING IN A DIGITAL ENVIRONMENT

ABSTRACT: Teaching how to read, in the broad sense of literacy, is not limited to the

initial grades of education. Textual productions of young people published on the internet are sought for the motivational trigger for reading literature books. Those written productions emerge from the internet taking advantage of the resources of the digital environment, in particular the publication, dissemination and participation of the reader through comments and criticisms. We have been analyzing the writing of young people, published in a virtual environment, known as fanfiction: sequences, parodies and alternative versions of new and old adventures, with the favorite heroes of these young people, extracted from classic and contemporary literature. Fanfiction shows itself as a rich possibility for the work of textual production, leading to reflection on the language, and the development of the literary reading habit, since to produce a new fanfiction for a pre-existing story it is necessary to know in depth his characters and his plots, the style of the author. Fanfiction therefore becomes a strong ally of the teacher in the meaning of work with reading and writing at school. Based in Bakhtin's enunciation theory (2002, 2011), for whom dialogism is established in the relation of meanings between sentences; and in Marcuschi (2005), Chartier (2002) and Paiva (2008) who point to new ways of reading and writing on internet: hyper-reading. The research is under development, having already gone through the stages of building the theoretical foundation and monitoring and analyzing fanfictions. The stage under development is of fanfiction production workshops with 8th and 9th grade students from public schools in Baixada Fluminense - RJ.

KEYWORDS: Reading; Writing; Internet; Fanfiction; Teaching.

1- O HÁBITO DA LEITURA

Pensar em hábito nos remete aos afazeres rotineiros: escovar dentes, tomar banho, ter horário para estudos, usar o mesmo tipo de condução para ir ao trabalho sempre à mesma hora, enfim, rever situações do dia a dia que se repetem e que foram construídas ao longo de nossa formação. O hábito da leitura não fica atrás. Desenvolver o costume de ler todo dia também requer disciplina e paciência para que venha a fazer parte do cotidiano de cada um.

Para Demo (1998, p.31), "o hábito da leitura deve ser impulsionado com sistematicidade persistente, sobretudo diante da concorrência dos meios modernos de comunicação e informática". Persistência e sistematicidade são ações diárias e recorrentes que devem ser incluídas na formação da pessoa desde sua infância. De fato, preocupamo-nos com os horários do aleitamento, do sono da tarde e da noite; mais tarde com os momentos de fazer o dever de casa ou ir para a natação, balé, judô. Mas, há a preocupação com a rotina em relação à leitura?

Fator primordial na constituição do hábito da leitura é a presença de um mediador. Mediadores de leitura são pessoas apaixonadas por livros, por histórias, pelo ato

de ler. São aquelas que nos apresentam os livros desde nossa infância e nos ajudam a compreender como a leitura nos leva a dar sentido a nossas vidas. A mediação de leitura é um processo de relacionamento entre dois ou mais sujeitos – agentes da leitura e leitores – intermediado pelo livro.

Nesse contexto, inclui-se a escola. Isso não quer dizer que todos que estão em contato com livros e com mediadores de leitura se tornam leitores. Mas o direito ao acesso aos livros deve ser garantido e, na maioria das vezes, é somente na escola que isso acontece (ou deveria). Para Demo,

o maior problema não está no aluno, mas na escola que não tem biblioteca e outros apoios dessa ordem, e no professor que também não lê; a leitura sistemática tem dupla finalidade: estar a par do conhecimento disponível, participar do fluxo cultural constante, informar-se de modo permanente, e alimentar o processo de formulação própria, de argumentar e contra-argumentar, de questionar e reconstruir; não deixa de ser um tipo de analfabetismo a falta habitual de leitura instigadora nas pessoas, que se contentam em ver televisão e ler as revistas que de novo repetem a televisão. (Demo, 1998, p.31)

Para começar, temos que contar com algumas realidades construídas pela escola para afastar os dois problemas apontados pelo autor: ter biblioteca e possuir uma estratégia de ação para ela, que se coadune com a proposta de educar pela pesquisa. Além disso, os funcionários devem ler, os professores e alunos devem ler (estamos falando de leitura em geral, não apenas literária), porque a escola transpira leitura em seus murais, comunicados, boletins, professores, direção, ou seja, já existe um ambiente fecundo.

Continuando nesse raciocínio, Colomer (2007) nos aponta para a “prática da leitura compartilhada”. Compartilhar o entusiasmo, a construção dos significados, as relações que os livros estabelecem entre os diversos conhecimentos que ali se encontram, é um caminho fecundo para desenvolver a compreensão de como os jovens leitores interpretam os textos que leem. Fugindo do tradicional questionário de interpretação de textos em que o professor determina o que devem os alunos compreender das leituras que fazem, a leitura compartilhada percorre caminho inverso: os leitores trocam ideias sobre suas leituras e constroem o seu entendimento sobre elas.

Exemplo clássico para esse tipo de prática – a leitura compartilhada – está na coleção Harry Potter, em que os leitores mirins mergulharam com apropriação e independente das indicações de professores. A partir da leitura dos livros que compõem a saga do bruxinho, os leitores compartilharam (e ainda compartilham!) suas impressões a respeito da trama, dos personagens, dos desfechos, enfim, praticaram a tal interpretação de textos sem interferência externa. Eles próprios tornaram-se mediadores da leitura para seus amigos, mostrando a importância decisiva da motivação da leitura. Alguns,

ainda, seguiram o caminho da escrita, complementando as aventuras de Harry Potter em textos publicados na internet (em forma de *fanfictions*). E por que a escola não aproveita isso para repensar suas práticas relativas ao trabalho com leitura e escrita?

2- PROJETOS COM LIVROS DE LITERATURA

Compactuando com Demo (1998), nos damos conta do quanto é viável e de quanto estamos próximos de atingir o objetivo de implementar projetos de leitura, no que tange à estratégia didática que facilita o questionamento reconstrutivo.

Partindo-se do que foi dito anteriormente, podemos considerar que o trabalho com livros de literatura infantil e juvenil em sala de aula deve ser estimulado desde o início da formação do leitor. O estímulo à leitura acontece desde o simples contato físico com o livro (e aí podem-se incluir, também, os livros feitos para bebês) até o ato da leitura em si.

Na escola, onde esse contato tende a ser mais incisivo, mais cotidiano, o livro deve estar presente a todo momento para servir de disparador para o desenvolvimento de projetos transdisciplinares – que envolvam as mais variadas disciplinas escolares, indo além do trabalho exclusivo com a língua. Por isso o projeto com um livro de literatura deve ser bem planejado para servir de incentivo à leitura e, também, de estímulo ao trabalho coletivo – a leitura compartilhada.

O ponto inicial para o desenvolvimento dos projetos com livros parte tanto do professor como dos alunos. Um livro adotado por toda a turma e sugerido pelo professor constitui-se num ótimo iniciador de projetos. A leitura livre de livros, escolhidos pelos próprios jovens leitores, buscando trabalhar diferentes aspectos do texto, também pode levar a muitas atividades.

Uma delas é a reescrita coletiva das narrativas que poderá encontrar novas formas de entendimento do texto. Tal atividade permite que se trabalhe com o eixo da paráfrase (dizer a mensagem com outras palavras) e da paródia (subverter o sentido original do texto pelo humor), atividade que vai exigir mudanças de ordem estrutural do texto, contribuindo para novo enfoque de aspectos gramaticais.

Entretanto, o trabalho com um livro de literatura não se limita a somente esse tipo de atividade. Cada livro propicia uma abordagem diferente e fornece pistas para os mais variados tipos de atividades.

Para Colomer (2007, p. 108), a escola deveria “dedicar mais atenção à leitura de obras integrais, a aumentar a conexão entre leitura e escrita”. E ainda, a ajudar os leitores na tarefa árdua de ler, pois ler é uma atividade que necessita de tempo, concentração, habilidades específicas relativas à língua, individualidade e isolamento, rotina, esforço.

Chegamos, então, à ideia dos projetos literários que visam à leitura compartilhada, à troca de experiências, à construção conjunta de saberes, à compreensão aprofundada do texto lido, ao confronto de diferentes pontos de vista. Soma-se a isso o papel da internet nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com uma modalidade que cresce e se populariza entre os jovens: a *fanfiction*.

Com foco nos novos processos de leitura e escrita proporcionados pelas mídias e pela cultura digital, buscamos responder se a escrita de *fanfiction* pode ser uma ferramenta viável no estímulo à leitura e à escrita.

A pesquisa teve início no segundo semestre de 2015 e conta com membros dos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *Campus* de Nova Iguaçu, RJ.

3- O QUE É FANFICTION?

As *fanfictions* são textos escritos por fãs, que se inspiram em um ou mais enredos originais. Os criadores destes textos são chamados de *ficwriters*, ou fanfiqueiros, embora o termo *ficwriters* seja mais comum. Essa iniciativa veio da necessidade de extensão do contato entre a ficção e o apreciador, na tentativa de ir além do material disponibilizado pelos autores originais. Através dessas histórias, espectadores comuns podem manifestar opiniões e impressões sobre as obras originais, recriá-las e/ou complementá-las, e compartilhar com outras pessoas de mesmo interesse. Essa nova forma de envolvimento dos espectadores se tornou um complemento à forma de apreciação das obras, sendo uma atividade prazerosa em seu período de lazer.

A produção de fãs começou a se popularizar na década de 1990, de acordo com o crescimento do uso da internet, que incentivou uma participação mais ativa das pessoas a respeito das obras que apreciam, começando a dar fim às hierarquias e fronteiras estabelecidas entre produtores e consumidores de conteúdo. Mesmo as crianças e adolescentes com condições financeiras baixas, que não possuem facilidade de acesso aos aparatos digitais, sempre estão em busca de espaços virtuais para interação.

Existem *fanfictions* baseadas nas mais diversas obras, das mais populares até as menos conhecidas, mas, obviamente, existe um número maior de *fanfics* (abreviação para a palavra *fanfiction*) que são baseadas em obras mais conhecidas: obras da literatura, cinema, música e afins. Também existem *fanfics* inspiradas na vida de ídolos e artistas. Embora as *fanfictions* sejam conhecidas entre participantes de *fandoms* (grupos de fãs), são praticamente desconhecidas e desvalorizadas fora do ciberespaço.

4- ESPECTADOR CRÍTICO

É notável a importância da participação interativa entre produtores e consumidores de obras artísticas no meio digital, devido às ferramentas disponíveis na internet. Antes estes espectadores agiam de forma passiva: apenas recebiam o que era oferecido e não podiam fazer nada a respeito, sendo mais manipuláveis. Agora são espectadores ativos: desenvolvem seu senso crítico, expressam suas opiniões e contribuem para a construção de sua própria cultura com a ajuda do ciberespaço, na insistência em serem participantes plenos. Estudiosos, profissionais e pesquisadores da área da comunicação inquietam-se quanto aos novos tipos de consumidor midiático. Segundo Magnoni e Miranda (2013, p.105), “a intervenção criativa dos fãs é uma forma quase instintiva de reagir à intensa privatização da produção cultural, que ocorreu com o predomínio da comunicação de massa”.

A própria mídia comercial incentiva a participação *online* em seus conteúdos, seja em votações, promoções e outras formas de interação. Segundo Jenkins,

O poder da participação vem não de destruir a cultura comercial, mas de reescrevê-la, modificá-la, corrigi-la, expandi-la, adicionando maior diversidade de pontos de vista. [...] A participação torna-se um importante direito político [...] e às vezes a criatividade alternativa chega a lugares que ninguém da indústria da mídia poderia imaginar. (Jenkins, apud Magnoni e Miranda, 2013, p.108)

Indo além de eliminar um concorrente de *um reality show*, por exemplo, a cultura participativa permite o desenvolvimento da habilidade de tomar decisões e aumentar a consciência social do indivíduo.

5- PUBLICAÇÕES DE FÃS PARA FÃS E SITES DE FANFICTIONS

Antes da expansão da internet, muitas vezes, a única fonte de informação para os fãs sobre as obras era através de revistas amadoras, chamadas *fanzines* (uma abreviação para *fanatic magazine*). Estas eram distribuídas gratuitamente ou a preço de custo, e seus organizadores não obtinham lucro algum neste trabalho. Seu foco era a divulgação de informações e criação de espaços para debates. Embora o modelo de *fanzine* atual tenha surgido no século XX, e fosse inicialmente relacionado à ficção científica, já existiam algumas publicações amadoras de fãs no século anterior. No Brasil, foi popularizado no fim dos anos 60, relacionado ao movimento *punk*. Com a popularização da internet, muitas *fanzines* se tornaram revistas eletrônicas, reduzindo gastos e ampliando o seu público.

O início das publicações de *fanfictions* foi nos anos 1960, através do *fanzine* norte-americano *Spocknalia*, embora no século XVII também fosse comum a utilização de personagens ficcionais em novas histórias, diferentes das obras originais, até que as leis

de direitos autorais impediram tais publicações. Com isso, nenhuma *fanfiction* pode ser publicada para ser comercializada, a menos que o *ficwriter* tenha a permissão do autor da obra original, que é formalmente chamada de cânone.

Uma das primeiras publicações online de *fanfiction* brasileiras foi feita em 1997, no site *Exodus FanFictions*, existente até os dias atuais. Um dos sites mais populares sobre o assunto atende pelo URL fanfiction.net, que foi criado aproximadamente em 1998, e possui diversas categorias de *fanfictions*. Já no Brasil, o fanfiction.com.br é bastante popular. Com a expansão da Internet, os fandoms têm rompido barreiras geográficas e linguísticas, crescendo assim o número de publicações de *fanfictions*. Um exemplo disso é o site *fanfiction.net* conter publicações em mais de 30 idiomas diversos.

Os sites que “abrigam” as *fanfictions* possuem estrutura organizada da melhor forma possível para a leitura. Todo o processo é de fãs para fãs, de maneira que facilite a interação e a troca entre si, recebendo *feedback* de seus espectadores e colaborando uns com os outros. O *feedback* é de extrema importância para os *ficwriters*, tendendo a ser colaborativo de modo crítico e incentivador. Na maioria das vezes, é deste *feedback* que vem o aprimoramento de sua produção e escrita. Um exemplo destacável disso foi a obra *Cinquenta Tons de Cinza*, de E. L. James, que a princípio era uma *fanfiction* inspirada em *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Ao ver que sua criação estava ganhando notoriedade, a autora decidiu modificar a obra, tornando-a original, e publicou a obra de forma independente, sendo disputada pelas editoras. Se não fosse pelo incentivo dos leitores da sua *fanfic*, James provavelmente não teria publicado sua obra.

Destaca-se a grande presença de mulheres em todas as funções de organização do site. Devido à instabilidade dos sites brasileiros dedicados às *fanfictions*, os autores dessas obras preferem publicar seu material em sites internacionalmente conhecidos, além de, claro, serem sites mais populares, atraindo mais leitores para suas obras. Em alguns casos, o *ficwriter* é tão profissional em sua produção quanto à estrutura da obra original, que chega a fazer com que o leitor desatento confunda as obras.

6- O APRENDIZADO PELA LEITURA E PELA ESCRITA

Estudos realizados afirmam a eficácia do aprendizado da escrita e participação social através das *fanfictions*. Além da prática de leitura e desenvolvimento de habilidades linguísticas, o indivíduo ganha confiança em si mesmo ao se ver como autor e ao receber reconhecimento por isso, estando mais motivado a escrever e ler. Os alunos estão cada vez mais conectados ao ciberespaço, onde a leitura e participação são essenciais.

Estes alunos não aprendem exclusivamente nas escolas, e, com sua inserção no ciberespaço, seu aprendizado fora da escola se torna ainda mais intenso. Ainda assim,

boa parte dos professores desconsidera o conhecimento que seus alunos trazem de fora na sala de aula, assim como desconsidera suas vivências, seu cotidiano, suas atividades em seu tempo de lazer, interesses e desejos. Com isso, tais professores se apegam à teoria de que a nova geração quase não cultiva hábitos de leitura e escrita. Para Magnoni (2013, p.119), só será possível a real inclusão das diferentes camadas sociais na era digital se os meios informacionais e os sistemas de ensino forem conectados entre si, e não agindo em vias diferentes, ignorando a existência um do outro. Mas, para isto ocorrer, é necessária uma mudança de postura da parte dos educadores em relação a seus alunos de forma geral.

7- O DIALOGISMO DE BAKHTIN

Um exemplo prático que relaciona o conceito de dialogismo bakhtiniano ao conceito de *fanfiction* está presente no modo como obras clássicas da literatura, que se entende por aquelas que se popularizam por sua escrita, pela atemporalidade e pela universalidade, inspiram a criação de outras obras, tornando-se “pais” de discursos com a mesma temática, pois, segundo Bakhtin, todos os enunciados são dialógicos e há uma relação de sentido entre eles:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (Bakhtin, *apud* Fiorin, 2008, p.26)

Historicamente, portanto, qualquer discurso reproduzido interage com outro realizado anteriormente por outra pessoa. Além disso, qualquer discurso reproduzido acaba sendo produto de influência de outros discursos. É um diálogo constante.

Outro conceito bakhtiniano que se aplica à produção de *fanfictions* é a estilização. Nesse conceito, imita-se o estilo de um autor, sem a intenção de negar que o está imitando: “as vozes são convergentes na direção do sentido, apresentando a mesma condição significativa” (Fiorin, 2008, p.43).

Os clássicos da literatura são obras que se popularizaram pela escrita, atemporalidade, universalidade e demais características, e se tornam, de certa maneira, uma espécie de base para o tema de que tratam. Como são referenciais em sua temática, trazem com eles a admiração de seus fãs, influenciando a produção de outros textos a partir deles.

8- O CIBERESPAÇO, A INTERCONEXÃO E AS COMUNIDADES VIRTUAIS

O ciberespaço corresponde a um desejo de comunicação recíproca e de inteligência coletiva, que se tornariam mais fortes ali mesmo. É resultado de uma série de evoluções entre os meios de comunicação: passando pelo correio, que teve diversas funções até que se tornasse um meio de comunicação aberto ao público em geral, revolucionando a comunicação pessoal e a liberdade de expressão, obtendo um significado humano; o telefone; o rádio; a TV; e, finalmente, os computadores.

Nos anos 1970, a demanda por computadores pessoais passou a ser atendida pela indústria: o preço de computadores já era acessível a pessoas físicas, podendo ser utilizados sem especificação técnica. Isso transformou completamente o significado social da informática, que até então, era usada apenas por bancos, empresas, fábricas e afins. Já o crescimento da comunicação através da informática foi iniciado no final dos anos 1980, por um movimento de jovens metropolitanos cultos, que exploraram e construíram um espaço de encontro, compartilhamento e invenção coletiva. Com isso, entende-se que o uso informal de computadores e a comunicação por meio da informática não foram previstos por um governo ou multinacional poderosa. Na verdade, foi uma demanda de pessoas comuns. Segundo Lévy (1999, p. 126): “A Internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional”. Desde então, dentro dessa nova cultura, cada ser humano pode participar e contribuir, criando, dessa forma, o ciberespaço.

Para Lévy (1999, p. 127), três princípios guiaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Estes princípios se complementam entre si, sendo impossível a existência de um sem o outro.

O horizonte técnico da cibercultura, que se dá no ciberespaço, seria a interconexão, a comunicação universal, em que cada computador do planeta, aparelho ou máquina, possuísse um endereço na Internet e pudesse receber informações de todos os outros dispositivos, responder a eles, de preferência, sem fio. Assim, todo o espaço se tornaria um canal interativo. Como diria Lévy (1999, p. 127), “a interconexão tece um universal por contato”, formando comunidades virtuais.

As comunidades virtuais são um processo de cooperação ou troca, independente das proximidades geográficas ou filiações institucionais, construído sobre as afinidades de interesses e conhecimentos. Longe de serem frias, as relações virtuais não excluem as emoções fortes. Tanto a responsabilidade individual quanto a opinião pública e seu julgamento estão presentes no ciberespaço. Assim como no cotidiano fora do

ciberespaço, a convivência raramente transcorre sem conflitos. Por isso, os participantes de comunidades virtuais desenvolvem uma moral social: existe um conjunto de regras para participar daquele espaço que repreendem o desrespeito, por exemplo, sendo sujeitos a expulsão. Esses conjuntos de regras também desencorajam a irresponsabilidade ligada ao anonimato. Com exceção desse conjunto de éticas, os participantes são encorajados a terem total liberdade de expressão, opostos a qualquer forma de censura. O que mais prevalece nas comunidades virtuais é a *reciprocidade*, ou seja, tanto se aprende quanto se ensina.

Afinidades, alianças e amizades também podem se desenvolver neste ambiente, sem perder o sentido *humano*, assim como manipulações e enganações também são possíveis, como em qualquer outro ambiente. Antes, aqueles que eram dispersos pelo planeta, algumas vezes isolados, agora possuem um lugar de encontro e troca, onde constroem laços livres, independente de limites territoriais. O estereótipo de uma pessoa presa em frente ao computador é um mito. Os usuários da Internet possivelmente viajam mais do que a média da população, e, com isso, a comunicação e o transporte crescem juntos.

O movimento social e cultural promovido pelo ciberespaço não foca um conteúdo particular, e sim uma forma de comunicação interativa e autônoma em diversos conteúdos. Lévy, (1999, p.132) caracteriza a cibercultura como “o universal sem totalidade”, já que, segundo ele, o acesso às comunidades virtuais e seus produtos é dado a qualquer pessoa, de qualquer lugar, tanto por empresas quanto por escolas, tanto às regiões geográficas quanto às associações internacionais, enfim, comunidades mais diversas são organizadas neste espaço.

O autor aponta um forte indício de que a totalização não ocorrerá: sendo um meio de comunicação de todos com todos, as fontes sempre serão heterogêneas, assim, as linhas de fuga irão multiplicar-se, levando a que certos grupos se tornem mais dispersos uns dos outros, dificultando a tão sonhada totalização.

Nesse sentido, as publicações de *fanfictions* tiveram uma evolução gradual que pode ser comparada a evolução dos meios de comunicação: vindas do papel, publicadas em revistas de fãs para fãs, as Fanzines, passaram ao meio digital para se popularizarem., constituindo, assim, comunidades virtuais em torno de determinado contexto comunicacional.

9- A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A pesquisa se realiza na forma qualitativa, de análise de textos teóricos que embasam a busca por compreensão do fenômeno *fanfiction*.

Após a primeira fase de discussão dos textos dos teóricos-base da pesquisa, além de autores que complementem, de alguma forma, a pesquisa com temas similares, o grupo de estudos produziu um conjunto de resumos expandidos sobre dialogismo e outros conceitos de Bakhtin, relacionando com o conceito de *fanfiction*.

Partimos, então, para a segunda fase da pesquisa: análise de *fanfictions* do ponto de vista da narrativa e da literariedade, também observando como os comentários feitos pelos leitores nas publicações podem ajudar na construção dessas histórias, uma vez que esse tipo de escrita proporciona o contato direto do escritor com o leitor.

A análise das *fanfictions* busca observar a relação entre a produção dos *ficwriters* e a obra canônica em que se basearam no tocante aos personagens e suas características, no ambiente, na época, no enredo, no ponto de vista narrativo, no estilo. Quanto aos comentários, a análise se dá nos aspectos argumentativos e críticos sobre a história lida.

A etapa seguinte, após a análise e discussão das ideias-base, foi a elaboração de uma oficina de produção de *fanfictions*, inicialmente destinada a escolas públicas no entorno da universidade (Nova Iguaçu, RJ), baseadas em obras de autores da literatura brasileira. O objetivo é levar para a sala de aula a possibilidade de produção textual em ambiente virtual como resultado de leitura de literatura, atingindo dois pontos: o incentivo à leitura literária e a produção textual publicada na internet. Partimos de um questionário feito aos participantes sobre o tipo de leitura que costumam ler, de qual dessas leituras mais gostou, qual mais instigou sua curiosidade. Em seguida, a explicação do conceito de *fanfiction*. A etapa posterior foi provocar uma escrita que pudesse simbolizar seu papel de fã em relação à leitura escolhida: complemento do texto-base, outro final, histórias paralelas de personagens, possíveis situações anteriores às da história-base, entre outras possibilidades.

Houve muito envolvimento por parte dos estudantes (turma de 9º ano do Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito, Nova Iguaçu, RJ). A ideia de ter seu texto publicado em um site, para que outras pessoas pudessem ler e comentar, mostrou-se muito atraente para eles. O projeto ainda está em fase de desenvolvimento. Procede-se, no momento, às análises dos textos produzidos pelos estudantes para observar sua narratividade, a estilização, o diálogo com o texto-base. Pretende-se expandir a oficina para outras turmas de outras escolas, com o objetivo de incentivar a leitura e a produção textual em jovens estudantes da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLOMER, T. (2007). **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global.

DEMO, P. (1998). **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas: Associados.

FIORIN, J. L. (2008). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática.

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

MAGNÓNÍ, A. F. e MIRANDA, G. V. (2013). **Novas formas de comunicação no século XXI: o fenômeno da cultura participativa**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 12, n. 23, jan-jun 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2226/1511/>>. Acesso em 22 de setembro de 2015.

PETIT, M. (2008). Construir leitores? In: **Formação de leitores e construção da cidadania: memória e presença do PROLER**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

CAPÍTULO 8

A SEMIÓTICA E AS INTERFACES DO MULTILINGUISMO: OS SOFTWARES HAGÁQUÊ E AUDACITY - PODCAST NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Data de submissão: 30/09/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Dra. Joelma Monteiro de Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
<http://lattes.cnpq.br/5095453162912989>
<https://orcid.org/0000-0003-2876-3213>.

Ma. Clisivânia Duarte de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas - IFAM
<http://lattes.cnpq.br/6281249649524484>
<https://orcid.org/0000-0001-8349-2730>

Esp. Waldemir Lima de Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas-
Autazes-Amazonas (UEA)
<http://lattes.cnpq.br/0462224621119422>

RESUMO: O presente resumo desvela a importância da Semiótica, como ciência dos signos, que estuda todas as linguagens e suas contribuições para o ensino por meio da tecnologia. No que se refere ao desenvolvimento do contexto semântico, com a interface aos ambientes midiáticos. Este texto apresenta dados resultantes da pesquisa qualitativa realizada em duas turmas, formada por setenta professores em

formação, do programa de Pós-Graduação em Letramento Digital, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas. Os acadêmicos são professores da Educação Básica da SEDUC e da SEMED, do município de Manaus. Assim, na perspectiva da Semiótica, o presente estudo tem como objetivo sensibilizar os professores da funcionalidade dos softwares *HagáQuê* e *Audacity* como estratégias para o ensino híbrido em sala de aula. Baseado nas ideias de (PEIRCE, 2012); (AUSUBEL, 2000); Miskulin, Moura & Silva (2003), os quais acenam para estudos das potencialidades semióticas, em ambientes da educação na representatividade de conceitos. Logo, as estratégias utilizadas para no processo educativo serviram de estímulos aos professores em formação, agregando às práticas pedagógicas, de uso convencional às novas formas de ensino e de aprendizagens. Os novos recursos são geradores de significados, de criação e de recriação, a partir do uso dos softwares *HagáQuê* e *Audacity*, para edição do podcast em sala de aula. Essas ferramentas contribuem para uma aprendizagem significativa e colaborativa no ensino contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: semiótica; ensino; aprendizagem significativa; colaborativa.

ABSTRACT: The present summary reveals the importance of Semiotics, as a science of signs, which studies all languages and their contributions to teaching through technology. With regard to the development of the semantic context, with the interface to media environments. This text presents data resulting from the qualitative research carried out in two classes, formed by seventy teachers in training, from the Postgraduate Program in Digital Literacy, offered by the State University of Amazonas. The academics are teachers of Basic Education at SEDUC and SEMED, in the municipality of Manaus. Thus, in the perspective of Semiotics, the present study aims to raise teachers' awareness of the functionality of the HagáQuê and Audacity software as strategies for hybrid teaching in the classroom. Based on the ideas of (PEIRCE, 2012); (AUSUBEL, 2000); Miskulin, Moura & Silva (2003), who point to studies of semiotic potentialities, in educational environments in the representativeness of concepts. Therefore, the strategies used for the educational process served as stimuli to the teachers in training, adding to the pedagogical practices, of conventional use to the new forms of teaching and learning. The new features are generators of meaning, creation and recreation, using the HagáQuê and Audacity software, for editing the podcast in the classroom. These tools contribute to meaningful and collaborative learning in contemporary education.

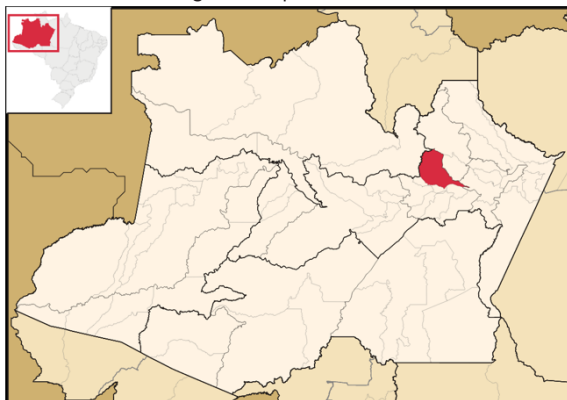
KEYWORDS: Semiotics; teaching; meaningful learning; collaborative.

INTRODUÇÃO

O ensino contemporâneo tem evoluído com as novas ferramentas tecnológicas, em decorrência do uso de variados softwares educacionais. Este dado tem provocado às instituições educacionais, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior investimentos na formação de professores, aquisição em equipamentos tecnológicos para atender tal demanda e outros. Da mesma forma, observamos que, crianças e jovens do século XXI, já nascem em meio aos novos modelos de tecnologias da informação e da comunicação.

Em 2018, a Universidade do Estado do Amazonas, ofertou aos professores do estado do Amazonas, curso de Pós-Graduação em Letramento Digital, em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação SEDUC e SEMED, em Manaus. Conforme dados da plataforma AVA – ambiente virtual de aprendizagem da Universidade, o curso atendeu um número de 2719 (dois mil, setecentos e dezenove professores em formação, nos 60 municípios do estado do Amazonas, em um total de 70 (setenta) turmas. Sendo que, em Manaus, figura 1, mapa de Manaus-Amazonas, os beneficiados foram 400 (quatrocentos professores), distribuídos em 10 (dez) turmas.

Figura 1: Mapa de Manaus



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Manauas (2020)

As aulas aconteceram em dois formatos, sendo presencial, no município de Manaus e para os demais municípios, transmitidas pelo sistema de IPTV- (Internet Protocol Television) ou TVIP (Televisão por IP), que é um método de transmissão de sinais televisivos através de redes IP. Diferentemente dos sistemas tradicionais televisivos, o IPTV oferece a capacidade de transmitir a mídia de origem em tempo síncrono.

Consideramos que a educação mediada por tecnologia no estado do Amazonas por meio do sistema IPTV possibilita aos 61 municípios do Estado que a formação continuada de docentes possa ser uma realidade em função das múltiplas diversidades, principalmente de distância e logística.

Sendo assim, no intuito de desvelar a importância da linguagem Semiótica, como ciência dos signos, escolheu-se os softwares *HagáQuê* e *Audacity - podcast*, como modelos de estratégias de ensino aos professores em formação, conseqüentemente, os resultados incidirão nas aprendizagens significativas, nas séries que os educadores atuam. Para Santaella (1985, p. 68), para conhecer qualquer coisa, a nossa consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação entre nós e o fenômeno, a nossa interpretação.

Destarte, este trabalho, junto aos professores em formação, teve como objetivo desvelar a importância da Semiótica, como ciência dos signos, que estuda todas as linguagens; suas contribuições para o ensino por meio da tecnologia, como instrumento de potencialização da capacidade formativa do aluno, do professor e da escola.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se apoia na premissa da Semiótica, como ciência dos signos. Os estudos à luz da semiótica têm a intensão de analisar o signo não verbal, conforme

Peirce (2010). De abordagem qualitativa, a metodologia foi organizada de forma sistemática, por meio de oficinas, com uso dos softwares *HagáQuê* e *Audacity – podcast*, durante as aulas da disciplina Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas na Educação, com carga horária de 60 horas, na aplicação de métodos sistematizados, pesquisas bibliográficas, bem como, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO E MANCINE, 2007).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Para Severino (2016, p. 125) a pesquisa qualitativa é aquela que “faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. A metodologia foi organizada à luz da pesquisa-ação. Sendo que, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes [...]”, (TRIPP, 2005, p. 445).

O estudo foi realizado com 70 (setenta) professores em formação, na faixa etária de 25 a 58 anos de idade, no município de Manaus, turma de Pós-Graduação em Letramento digital, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação e Universidade do Estado do Amazonas. O campo de investigação ocorreu nas turmas 07 e 10, alocadas na Escola Estadual Professora Nathalia Uchoa. Durante sete (07) disciplinas, iniciais do referido curso, denominadas, 1 - Ambientação e Letramento Digital, 2- Aspectos Psicológicos da Sociedade em rede, 3 - Tecnologia Educacional e Concepção de Aprendizagem, 4 - Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas na Educação, 5 - Tecnologias Assistivas na Educação e Práticas Pedagógicas Inclusivas, 6 - Fundamentos de Redes Sociais em Educação e 7- Fundamentos e Metodologia de Pesquisa em Educação.

Assim, refletir a práxis pedagógica com estratégias da pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (2002, p.23) “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações em conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico”. Nessa direção, as turmas foram divididas em grupo de trabalhos composta de quatro pessoas e cada equipe desenvolvia as atividades propostas pelo professor. Ao final de cada apresentação os professores socializavam as dificuldades e os acertos encontrados durante o percurso metodológico.

As atividades foram construídas propondo roteiros de aprendizagens ancorados nas oficinas. Os participantes desenvolviam os circuitos, em equipes, onde os professores em formação trabalharam usando criatividade, com iconografia das revistas em quadrinhos, rótulos, recortes construindo murais como ainda, a construção de frases e

textos em que eles pudessem explicar significação do que era construído e aplicado ao software *HagáQuê* (HQ) e o *Audacity*.

Para análise dos dados dialogamos com Bardin (2016), em que os dados coletados foram organizados por categorias com critérios, transcritos à luz da Análise de Conteúdo, além de comparáveis. Em seguida, realizamos a interpretação dos dados e a produção textual, além de “classificar elementos em categorias que impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro” (Bardin, 2016, p. 148).

A partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a categorização das narrativas proporcionou organizar e compreender os achados com o intuito de revelar informações sobre o fenômeno estudado. Nessa direção, seguimos as ideias de Bardin (2016) denominado de pré - análise, exploração do material e tratamento dos dados e, por fim, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, os documentos foram organizados de acordo com a intensão como sinalizador para a fase posterior de interpretação. Nessa fase, entramos em contato com os achados dos discursos, em que estabelecemos as primeiras interconexão (Bardin, 2016).

Quanto à exploração do material, ocorreu com a leitura das respostas e do aprofundamento e organização da análise realizada na fase anterior. Organizados em categorias e em subcategorias. Na fase da interpretação dos dados, selecionamos os achados e realizamos as inferências e interpretações em relação aos objetivos elencados para este estudo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

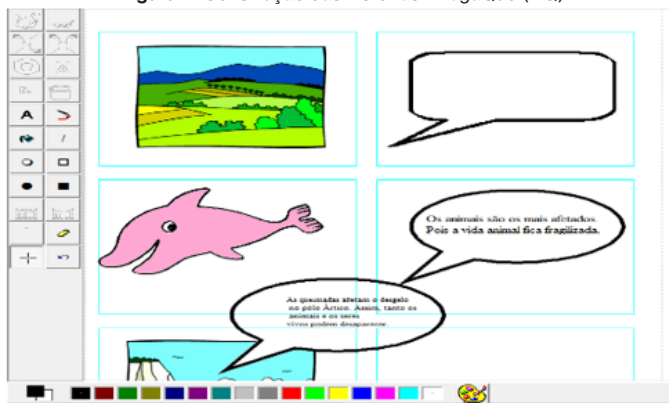
A tendência contemporânea à hipertextualização em documentos pode ser definida como uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e de escrita, sinalizou (LÉVY, 1999, p. 57), isto é, construído em múltiplos sentidos.

Neste sentido, o uso do *HagáQuê* (HQ), editor de história em quadrinhos, por meio do recurso tecnológico, proporciona aos estudantes o uso de imagens e representações que compõe a linguagem não verbal, com muitos recursos de imagens, atribuindo funções e sentidos, conforme destacou (Gonçalves e Lammel, 2007).

Já o *Podcast* surgiu em 2004 e significa retransmissão de dados comprimidos, utilizado no Brasil com várias funcionalidades. Para Fernandes & Alves (2009), definiu *podcast* como uma nova tecnologia de distribuição de áudio que permite a qualquer pessoa produzir e disponibilizar programas exclusivamente pela internet.

Peirce (1839-1914, p. 269) afirmou, “sempre que pensamos, temos presente na consciência algum sentimento, imagem, concepção ou outra representação que serve como signo”. Considera-se que, com o uso do *HagáQuê* (HQ), como editor de história e do *podcast*, como ferramenta de áudio, o estudante ao elaborar as suas próprias intenções de produção, seja na forma escrita ou oral, o aprendiz cria novos signos linguísticos. Estes têm relação com o objeto e com o interpretante, de forma como ele foi pensado e elaborado. No caso do *HagáQuê* (HQ), é uma ferramenta que estimula a cognição do aprendiz, estimulando na produção de novas narrativas.

Figura 2: Construção das histórias - *HagáQuê* (HQ)



Fonte: Site do HagáQuê

A semiótica é abordada por diferentes modos de representação que podem ser de gestos, imagem, linguagem. Em uma produção o sujeito inventa procedimentos utilizando o gesto, a descrição verbal, ou o desenho, (MISKULIN, MOURA & SILVA, 2003).

O uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, ainda é considerado metodologias novas, modernas e inovadoras e que vem somar com a prática docente, em contextos contemporâneos. Em qualquer espaço, seja na área comercial, da saúde, e no cotidiano do indivíduo, sobretudo na escola a tecnologia está cada dia presente na vida das pessoas. Sendo assim, a escola não pode ficar alheia ao contexto tecnológico, pois os estudantes a cada dia, apresentam afinidades com as TIC – tecnologias de informação e comunicação.

No âmbito escolar é necessário que a comunidade escolar assuma compromisso em trabalhar de forma colaborativa e participativa. Porém, requer quebra alguns parâmetros deixados ao longo do tempo, na educação, conforme destacou Masetto (2000, p.141).

uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro idôneo

de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem (Masetto, 2000).

Muitas vezes é percebido, o medo e a falta de romper com alguns paradigmas da educação e migrar para o novo. O novo sempre nos causa estranheza, nos traz desconfortos, pois causa muito trabalho. Aliado a isso, a falta de hábito com as tecnologias traz insegurança tanto aos professores quanto aos alunos. No entanto, para os jovens tudo é inovação e a cada dia eles superam às tecnologias. Sendo assim, para Wanderley (2017, p. 210) o multilíngüístico no Mundo Digital, temos por horizonte uma sociedade do conhecimento que seja capaz de incluir a todas as línguas e culturas em seu processo de criação, produção e disponibilização de conhecimento.

4. AS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Segundo Mazzotti (1994, p. 34), “ao se planejar a formação de professores, como em qualquer planejamento, é preciso reconhecer as circunstâncias e trabalhar a partir delas. Do contrário corre-se o risco de estabelecer um processo irrealizável”.

A realidade amazônica é cercada de diversidades que vão desde as longas distâncias dos municípios à capital do Estado; perpassa ainda ao difícil acesso e péssima qualidade da internet que chegam aos interiores do Estado bem como a exorbitância dos valores desta quando chegam nestas regiões. Há municípios, em que a internet é vendida “a retalho”, isto é, o usuário compra R\$ 5,00 (cinco reais) por uma hora do serviço e muitas vezes, não consegue realizar o acesso.

No entanto, o mesmo desejo de qualificação e formação é intrínseco aos professores que estão nas regiões mais distantes, os quais buscam na formação além de reconhecimento salarial, serem melhores atores de sua ação docente. Enfrentam além das dificuldades anteriormente citadas, seja de logística ou condições estruturais, a falta de recursos em seus municípios que os possibilitem avançar em outras frentes de formação. Assim, compreendemos a oferta desta Pós-Graduação e as várias aprendizagens dela decorrentes, uma possibilidade de superação e melhoria das aprendizagens docentes e discentes. Durante as aulas os professores elaboravam um roteiro das aprendizagens e em seguida as aulas eram transportadas para o software.

Figura 3: Planejamento e organização das atividades



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Após as oficinas os professores foram inqueridos a justificar qual o motivo de cursar a Pós-Graduação em Letramento digital. Coletamos dez respostas, conforme quadro 1.

Quadro 1 Categoria relacionada às justificativas de interesse pelo curso de Pós-Graduação

INDUÇÃO	PARTICIPANTES	JUSTIFICATIVAS
	A	Quero me qualificar nas tecnologias
	B	As tecnologias nos exigem a estudar
	C	Conhecer as ferramentas inovadoras
	D	Ter afinidade com as ferramentas midiáticas
	E	Foi uma oportunidade em qualificar
	F	Ter afinidade com as ferramentas midiáticas
	G	As tecnologias nos exigem a estudar para se qualificar
	H	Quero me qualificar nas tecnologias
	I	Foi uma oportunidade em qualificar
J	Quero me qualificar nas tecnologias	

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir de (BARDIN, 2016)

Diante das respostas, percebemos que os professores em formação justificaram que, dentre os vários motivos de indução ao curso foi a qualificação profissional, conforme respostas dos participantes A, E, H, I e J. Assim, demonstraram que se faz necessário mais investimentos na formação do professor, sobretudo, no cenário das novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo traz um relato da práxis docente durante as aulas práticas realizadas no âmbito da formação profissional em Manaus-Amazonas. Os professores em formação perceberam que as estratégias utilizadas no processo educativo serviram de suporte para o trabalho docente, agregando às práticas pedagógicas, de uso convencional às novas formas de ensinar e de aprender. Nesse viés, foi possível compreender que os novos recursos são geradores de significados, de criação e de recriação, a partir do uso dos softwares *HagáQuê* e *Audacity*, para edição do *podcast*, em sala de aula.

Os novos recursos tecnológicos em ambientes da educação têm proporcionado aos estudantes um espaço significativo e eficiente nas aprendizagens colaborativas. Visto que, eles interagem com os aplicativos e aprendem dando significados no ato da aprendizagem.

Sendo assim, durante a pesquisa nas turmas 07 e 10 do curso de Pós-Graduação em Letramento Digital, percebemos que os professores em formação, mesmo com suas limitações com as novas vivências do mundo midiático, demonstraram interesse em conhecer, compreender e fazer o uso dos softwares *HagáQuê* e *podcast* na prática docente.

Logo, os resultados demonstraram que a Semiótica possibilitou aos professores em formação o entendimento da linguagem no campo da tecnologia, com interface na educação e em outras áreas do conhecimento. Nota-se que, em contextos contemporâneos, a TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação está bem evidente no mercado globalizado. Assim, o uso dos softwares *HagáQuê*, editor de textos em quadrinho e *Audacity*, para edição do *podcast*, em sala de aula, são ferramentas aliadas ao fazer pedagógico do professor da Educação Básica. Além disso, compreenderam que esses novos recursos possibilitam aos estudantes a criação e a recriação de novos vocabulários, ressignificando e dando sentido a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The Acquisition and Retention of Knowledge:** a cognitive view Nova Iorque, EUA: Spring-Busines-Media, B V, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 3ª Reimpressão da 1. São Paulo: Edições, 70, 2016.

FERNANDES, J. S.; ALVES, M. D. S. Como os podcasts podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de espanhol como segunda língua? **Holos (Natal. Online)**, v. 3, p. 201-206, 2007.

GONÇALVES, J. B. D.; LAMMEL, I. **O uso do editor Hagaquê na Educação de Crianças entre 8 e 9 anos do Município de Cachoeira do Sul.** 2007. Educação a Distância EAD, UFSM. Acessado em 23 de fevereiro de 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, JoséManuel (org). Novas tecnologias e mediação pedagógica Campinas, SP. Papirus, 1994.

Mapa de Manaus - https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Manauas: Acessado em 22 de setembro de 2020.

MAZZOTTI, Tarso B. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia**. In: Pimenta, S.G. (Coord). Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996. Texto publicado inicialmente em Caxambu, 1993.

MISKULIN, R. G. S.; MOURA, A. N. L.; SILVA, M. R. C. Um estudo sobre a dimensão semiótica da tecnologia na Educação e na Educação Matemática. In: VALENTE, V. R. (Org.) **Anais do II SIPEM**. São Paulo. SBEM, 2003.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. (1839-1914) Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 269.

SAMPAIO, R.F, MANCINI, M.C. Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia para Síntese Criteriosa da Evidência Científica. **Rev. Bras. Fisioter. São Carlos**, 11(1), 2007, 83-89.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

XIAU Yang; DU, Xiaojiang; ZHANG, Jingyuan; HU, Fei; GUIZANI Sghaier. Protocolo de internet televisão IPTV: Aplicativo de internet da próxima geração. Artigo Revista de Comunicação IEEE (IEEE COMMUN MAG (2017).

WANDERLEY, Claudia. Sobre a corrupção simbólica: o BRICS e a construção do bem comum. **XXVII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa**, p. 209.

CAPÍTULO 9

ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM, CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS RADIOFÔNICOS

Data de submissão: 20/12/2020

Data de aceite: 04/01/2021

Geane Cássia Alves Sena

Faculdade Santo Agostinho-Fasa

Montes Claros-MG

<http://lattes.cnpq.br/7451941414942106>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal discutir sobre a linguagem, classificação e construção dos gêneros textuais radiofônicos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória com base em autores que discutem, principalmente, sobre os gêneros orais-radiofônicos, como Consani (2007) e Barbosa Filho (2009). Após a realização desta pesquisa, foi possível perceber que, por apresentar um estilo “oral-auditivo”, o texto veiculado através das ondas do rádio se organiza de maneira bastante diferente dos textos impressos, pois é construído para ser falado e tem apenas uma chance de ser ouvido. Por isso, possui uma linguagem bem peculiar para alcançar o seu ouvinte.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais Radiofônicos. Linguagem. Classificação e Construção.

ABSTRACT: The main objective of this article is to discuss the language, classification and construction of radio textual genres. To this text, a bibliographical and exploratory research was carried out based on authors who discuss, mainly, about oral-radiophonic genres, such as Consani (2007) and Barbosa Filho (2009). After conducting this research, it was possible to perceive that, for presenting an “oral-auditory” style, the text conveyed through the radio waves is organized quite differently from the printed texts, as it is built to be spoken and has only a chance to be heard. Therefore, it has a very peculiar language to reach its listener.

KEYWORDS: Radio Textual Genres. Language. Classification and construction.

1. INTRODUÇÃO

O rádio é uma mídia que agrega uma diversidade de gêneros textuais, com uma variedade de formatos, com objetivos diferentes, direcionados a um público diversificado e que se constitui como um eficaz meio de comunicação, interação e construção de conhecimentos. Devido a suas características, como dinamicidade, rapidez, baixo custo, simplicidade e, principalmente,

mobilidade, alcança um grande número de ouvintes. Desde a criação do transistor, o rádio apresenta uma grande mobilidade, podendo, assim, ser ouvido em diversos lugares, como no carro, no trabalho, no shopping, etc.

Quando comparado a outros veículos de comunicação, o rádio torna-se bastante peculiar devido ao seu estilo “oral-auditivo”. Pois os textos veiculados durante as transmissões radiofônicas são construídos para serem falados e ouvidos e, conseqüentemente, alcançar a compreensão do ouvinte que terá apenas uma chance de ouvir a mensagem veiculada. Diferentemente dos textos impressos que podem ser “revisitados” pelo leitor inúmeras vezes, já que estão diante dele, em suas mãos.

Lembramos que o texto radiofônico, mesmo que construído previamente, ao ser veiculado durante a programação do rádio, conta com vários recursos dos quais o locutor “lança mão” para alcançar o seu ouvinte, como improviso, ritmo, pausas, sons complementares, voz humana, entonação, dentre outros, os quais o tornam bastante singular.

A seguir, discutiremos sobre a linguagem e a estrutura utilizada para a construção dos textos radiofônicos que são tão peculiares e próprias a essa mídia.

2. TEXTOS ORAIS RADIOFÔNICOS: LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO

Na sociedade circula uma diversidade de textos tanto na modalidade oral quanto escrita, como panfletos, receitas culinárias, bulas de medicamentos, jingles, propagandas, etc., os quais são veiculados por variados meios de comunicação, como através de jornais impressos, da televisão e pelo rádio.

Em relação aos textos veiculados pelo rádio, verificamos que possuem um estilo bastante peculiar, denominado oral-auditivo, por serem redigidos para serem falados e alcançar a compreensão do ouvinte que tem apenas uma chance de ouvir a mensagem transmitida, já que não há possibilidades de repeti-la devido, principalmente, à rapidez, instantaneidade e dinamicidade- características próprias do rádio. Mas, para que o texto veiculado pelo rádio seja eficaz, é necessário seguir algumas normas inerentes a esse veículo de comunicação.

2.1 A linguagem do rádio

Para atingir o ouvinte e tornar a comunicação efetiva, a linguagem radiofônica deve levá-lo a criar imagens mentais. Sendo que “‘Uma imagem vale por mil palavras’ [...] E o rádio realmente usa as ‘mil palavras’ para criar cada imagem, que vão permitir que se criem muito mais do que mil imagens mentais” (ORTRIWANO, 1985, p. 81). As

imagens mentais se constroem a partir dos seguintes elementos: da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio (cf. MUÑOZ; GIL, 1990, p. 21). Esses elementos, combinados entre si de inúmeras maneiras ou isolados, contribuem significativamente para a construção da mensagem como um todo (cf. FERRARETO, 2001), lembrando que “A voz trabalha no campo da consciência, e os demais elementos, no inconsciente do ouvinte” (GOMEZ, 2007, p. 29).

Pelo fato de ser um veículo de comunicação essencialmente sonoro, o rádio precisa levar o ouvinte a “enxergar com o ouvido” as informações veiculadas, uma vez que o texto radiofônico é direcionado ao ouvido e não aos olhos do ouvinte. Desse modo, o rádio pode ser considerado como uma “mídia cega” (cf. Merayio Pérez 1992: 20), já que as possibilidades de comunicação se apoiam na capacidade de ativar a criação de imagens mentais da realidade física através do som ouvido.

De acordo com Salinas (1994), a complexidade da programação radiofônica se encontra no som. Mas, apesar desta complexidade, ainda são poucos os estudos realmente consistes que consigam abarcar a diversidade da programação radiofônica e ao mesmo tempo a sua simplicidade.

Diferentemente dos outros meios de comunicação de massa,

O rádio é o único meio de comunicação de massa que se utiliza apenas do som em sua expressão. O rádio possui a exclusividade da magia sagrada do som. Atribui-se seu poder justamente à ausência da imagem, poder este que reside na sua capacidade de criar imagens mentais que correspondem ao som. (SALINAS, 1940: 26)

Por isso, a linguagem do rádio deve ser simples, clara, objetiva, expressiva, ao alcance do ouvinte; de forma que não exija muito esforço para que seja compreendida. Pois

Exigir demais do ouvinte não é objetivo do trabalho radiofônico. Isso porque o ouvinte só é capaz de receber frações de construções complexas, o que é freqüentemente esquecido. As frases complexas são uma barreira à informação oral (muito mais que à escrita): o locutor lê uma frase de sete linhas em 15-20 segundos; assim, sobra muito pouco tempo para que o ouvinte possa assimilar as informações imediata e totalmente (o ouvinte não pode “reler” as frases; passa, sim, para as informações seguintes). (CABELLO, 1994, p.146, grifo do autor)

Além disso, a maioria dos ouvintes não consegue compreender uma linguagem mais complexa. Na verdade, “Um ouvinte atencioso e concentrado, que entenda uma linguagem mais elaborada e, ao mesmo tempo, mais exata, constitui a minoria” (CABELLO, 1994, p. 146). O rádio, ainda, tem que concorrer com diversos estímulos ao redor do ouvinte que podem dispersá-lo durante a recepção da mensagem, como “o ronco” dos motores de veículos que trafegam nas ruas, sirenes, conversas paralelas, entre outros. Por isso,

A linguagem radiofônica deve se aproximar ao máximo dos seus ouvintes [...]. Como a mensagem radiofônica é transmitida somente pela voz, e ouvir rádio é um ato que em geral está acompanhado de outras atividades, a comunicação tem que usar de artifícios sonoros e dramatizados para prender a atenção do ouvinte [...]. (GOMEZ, 2007, p. 31)

O texto radiofônico consegue atingir um grande número de ouvintes simultaneamente, de forma coletiva e, ao mesmo tempo, individual, em lugares diversos, com opiniões, comportamentos, crenças e gostos bastante distintos e, mesmo assim, se fazer compreender. Através do rádio, “As pessoas podem receber suas mensagens sozinhas, em qualquer lugar que estejam” (ORTRIWANO, 1985, p. 81). Isso

faz com que o emissor possa falar para toda a sua audiência, como se estivesse falando para cada um em particular, dirigindo-se diretamente àquele ouvinte específico. A mensagem oral se presta muito bem para a comunicação “intimista”. É como se o rádio estivesse “contando” para cada um em particular. Ao mesmo tempo, a atividade “de ouvir” não exclui a possibilidade de desenvolver outras tarefas como ler, dirigir, trabalhar, etc. O rádio se adapta muito bem ao papel de “pano de fundo” em qualquer ambiente, despertando a atenção quando a mensagem apresentada é de interesse mais específico do ouvinte. (ORTRIWANO, 1985, p. 81)

Pelo fato do rádio permitir ao ouvinte desenvolver outras atividades enquanto escuta as transmissões radiofônicas, precisa despertar constantemente o interesse e manter a atenção do ouvinte, o que não é uma tarefa fácil, uma vez que os textos radiofônicos contam apenas com os recursos próprios desse meio para alcançar o ouvinte. Comparado a outros meios de comunicação, o rádio “é o meio mais fugidio de expressão da linguagem, seu texto dirige-se ao ouvido. Assim, só pode contar com o som, com seus recursos próprios (verbais e não-verbais)” para atingir o ouvinte (CABELLO, 1994, p. 146).

Apesar de ser direcionado ao ouvido, o texto radiofônico não se apoia somente na oralidade e na audição, mas conta também com a língua escrita, já que se apoia num texto construído previamente para ser falado e ouvido (cf. CABELLO, 1994, p. 4). Isso se dá pelo fato do texto radiofônico não poder ter como base o improvisado. Cabello (1994, p. 146) comenta que “talvez esteja aí a grande dificuldade em se redigir adequadamente uma notícia para o rádio”.

Segundo Muñoz e Gil (1990, p. 21), o rádio é considerado por alguns como um meio que não possui uma linguagem exclusiva. Mas, se possuísse uma linguagem específica,

Contrariaria a essência mesma da linguagem, que não é outra senão comunicar, interagir. Na verdade, o rádio tem sua especificidade por apresentar um sistema de códigos compartilhados (códigos conceptuais e códigos físicos, sonoros) sem perder sua identidade. Assim [...], a linguagem radiofônica é o conjunto de elementos sonoros que se difundem tanto para produzir estímulos sensoriais estéticos ou intelectuais, como para criar imagens. (CABELLO, 1994, p. 147)

Sendo assim, é importante que o texto radiofônico seja redigido com certa cautela em termos de escolha de palavras e de vocabulário para que a mensagem veiculada alcance a compreensão do ouvinte. Dessa forma, o produtor do texto radiofônico não deve exagerar, por exemplo, no rebuscamento e complexidade do texto, no excesso de estrangeirismos, gírias e coloquialismos.

Para redigir um texto radiofônico é importante que o redator detenha habilidades para construir um texto escrito para ser falado e ouvido e não apenas conheça regras gramaticais e sintáticas. Assim, é preciso que saiba que “a construção do texto radiofônico exige, além de certa dose de correção gramatical, adequação técnico-lingüística concernente à estrutura do veículo rádio” (CABELLO, 1995, p. 145). Abaixo, discorreremos mais detalhadamente sobre essa construção do texto radiofônico.

2.2 A construção do texto radiofônico

O texto radiofônico, devido às peculiaridades do meio, exige uma estruturação própria para conseguir atingir o ouvinte. Por se tratar de um texto bastante peculiar, exige uma estrutura diversificada de textos veiculados por outros meios de comunicação, uma vez que “fala ao ouvido” e não pode ser repetido para aqueles ouvintes que não conseguiram acompanhar ou, até mesmo, compreender alguma das informações apresentadas. No jornalismo impresso, por exemplo:

o leitor, tendo literalmente o texto em suas mãos, pode ler rápida ou lentamente, superficial ou detidamente, e pode, até mesmo, analisar a interação texto-fotografia /ilustração.

Na televisão, o telespectador, perante a fusão de imagem e som, vê facilitada a decodificação da mensagem noticiosa. (CABELLO, 1995, p. 145)

Assim, a construção do texto radiofônico requer a utilização de um estilo próprio- oral /auditivo- alcançado a partir da observação de algumas características específicas do rádio, referentes às seguintes condições: tempo, dinâmica, melodia, sons complementares, voz, articulação e linguagem (cf. CABELLO, 1995, p. 146).

Ainda, para a boa elaboração de um texto radiofônico, é importante que o redator leve em consideração duas normas: a técnico-lingüística e a lingüístico-gramatical. Pois o texto veiculado pelo rádio ora se apoia em questões mais técnicas, ou seja, técnico-lingüísticas, ora na escrita do texto, isto é, na normatividade lingüístico-gramatical.

Seguem algumas considerações relevantes sobre as normas técnico-lingüísticas inerentes à construção do texto radiofônico, de acordo com Cabello (1995, p. 146):

a) *O uso de caixa alta (ou letras maiúsculas):* é aconselhável, em determinadas empresas de radiodifusão, para iniciar nomes próprios de pessoas, em algumas outras emissoras é recomendada para a redação de todo o texto.

- b) *A utilização de barras simples (/) e compostas (//), além da pontuação normativa: as barras simples são usadas por algumas emissoras para indicar pausa breve na locução ou o encerramento de cada período do texto; já as barras longas são utilizadas para indicar pausa longa na locução ou o fim do texto.*
- c) *O uso do recurso sublinhar em algumas expressões: é aconselhável utilizar o recurso sublinhar quando no texto aparecerem expressões que provoquem risos ou mais complicadas para alertar o locutor.*
- d) *A utilização de siglas: só devem ser utilizadas aquelas siglas mais usuais, caso sejam desconhecidas, devem ser escritas por extenso, sendo que após cada uma das letras que compõem a sigla deve aparecer um ponto para separá-las (C.P. I), a menos que deva ser pronunciada como se fosse uma palavra, como a sigla PIB.*
- e) *A escrita por extenso de numerais: devem ser escritos por extenso os numerais cardinais de “zero” a “nove”; além dos que repetem o mesmo numeral “trinta e três”, por exemplo, aqueles em que o locutor precisa ter certeza do número de zeros (150.000,00) e os numerais de forma mista (vinte e cinco mil 547) para não atrapalhar a locução. Ainda, devem ser redigidos por extenso os numerais ordinais (quinto, sétimo), os numerais que variam de gênero (uma casa), o nome de meses (março, abril) e os numerais que indicam dinheiro (dez mil reais), pesos (quinhentos gramas), fração (dois oitavos), medidas (dez mil hectares), percentuais (quinze por cento) e numerais com vírgula (sete ponto três). Quanto aos números de telefone, podem ser escritos por extenso ou com espaços (99-69-26-95).*
- f) *O uso de artigos: é recomendável nos textos veiculados pelo rádio para evitar a monotonia da telegrafia.*
- g) *A apresentação de informações importantes para a compreensão do ouvinte: o cargo antes do nome da pessoa que o ocupa, o cargo político seguido do partido e do nome da pessoa que o ocupa, da instituição, como, por exemplo, a que desenvolveu a pesquisa, apresentou os dados, etc. e o nome da instituição de maneira simplificada.*

Quanto à normatização linguístico-gramatical, para maior eficácia do texto radiofônico, é necessário que o seu produtor leve em consideração alguns fatores pertinentes a esta normatividade. São eles:

- a) construção estilística;
- b) sobriedade;
- c) objetividade;
- d) simplicidade;
- e) concisão;
- f) repetição e
- g) acréscimos estimuladores.

Como explica Cabello (1995, p. 149), em se tratando da estilística, o locutor¹ tem uma grande parcela de responsabilidade na manutenção do interesse e da atenção do ouvinte durante a transmissão da mensagem. Um bom locutor é capaz até mesmo de tornar partes complexas da informação mais fáceis de compreender. Já a sobriedade é necessária

¹ Deriva da palavra latina *locutare* e significa “aquele que fala”. Porém, mais do que falar, o locutor informa, interpreta, convence, dá ritmo, movimento e sentido ao texto.

por favorecer “a escolha adequada de palavras e expressões que não sejam chulas, irônicas ou pejorativas [...]. É, ainda, considerar a ética, para não levar a multidão a ações perigosas, já que o rádio exerce grande poder de influência [...]” (CABELLO, 1995, p.149).

A objetividade contribui para que o texto seja mais bem compreendido e memorizado pelo ouvinte. Enquanto que a simplicidade corresponde à utilização de palavras conhecidas pelo ouvinte ou na explicação de termos técnicos por ele desconhecidos. Na verdade, “o uso de um vocabulário conhecido é mais indicado, por isso, há certas restrições ao uso de estrangeirismos, quando ainda não estiverem na fase de peregrinismo; e de adjetivos, quando forem dispensáveis” (CABELLO, 1995, p. 149). Diante disso, é importante lembrar que a clareza e o entendimento do texto estão diretamente relacionados com a interação existente entre o ouvinte e o texto. Sendo assim, “A complexidade da produção textual cresce, no entanto, à medida *que textos fáceis demais não despertam o interesse e não prendem a atenção*” (CABELLO, 1995, p. 149).

A concisão corresponde a “enxugar o texto”, ou seja, à redução de informações consideradas superficiais, sendo selecionadas apenas aquelas consideradas essenciais. Também “é recomendável a seleção de termos curtos e frases curtas, por concorrerem para o entendimento e a lembrança. Para quebrar a monotonia das frases curtas, a combinação de frases curtas e longas pode ser utilizada” (CABELLO, 1995, p.149).

Por fim, a repetição de termos dentro do texto radiofônico é bastante importante por possibilitar ao ouvinte resgatar informações importantes apresentadas no decorrer da mensagem. Isso se torna possível através da reiteração de uma palavra, de uma sigla, um nome, etc., “Trata-se, pois, do uso de uma sinonímia, de variação léxica” (CABELLO, 1995, p. 149). E, os acréscimos estimuladores que podem ocorrer a partir da utilização de diversos elementos de informação, isso requer um trabalho sonoplástico adequadamente correlacionado ao texto.

Segundo Kopplin e Ferraretto (1992), existem mais alguns fatores que fazem parte da normatividade linguístico-gramatical, os quais concorrem para a maior eficiência – no nível da emissão e da recepção – do texto radiofônico (cf. CABELLO, 199, p. 146). Esses teóricos apresentam, assim, o que é recomendável e o que não é recomendável na construção dos textos veiculados pelo rádio.

Não é recomendável:

- (1) o uso de pronomes possessivos, por haver a identificação imediata do ouvinte com notícias do tipo: “.../ roubaram *seu caro*.”;
- (2) o uso de frases negativas, por confundirem o ouvinte e, assim, pairar uma dúvida sobre a informação;
- (3) o uso de orações intercaladas, por quebrarem o ritmo da frase e por poderem provocar um texto longo, contrariando, pois, a síntese noticiosa;
- (4) o uso de termos como “ontem”, “manter”, “permanecer” e “continuar”, por

diminuïrem o impacto da notícia, uma vez que denotam que não há nada de novo [...]; (5) o uso de forma verbal no pretérito mais-que-perfeito, por carregar a idéia do condicional; (6) o uso de forma verbal no gerúndio (por exemplo, na construção “*Sofrendo* pressão do Governador, os professores voltaram às aulas”, o gerúndio atenua o impacto da notícia; com isso, a forma presente, até por dar atualidade à notícia, torna-se mais indicada: “Os professores *sofrem* pressão do governo e *voltam* às aulas.”; (7) o uso de forma verbal no futuro, exceto quando indispensável e, em vez do futuro simples, deve ser usado o futuro composto, por ser mais coloquial. (CABELLO, 1995, p.150)

No entanto, é recomendável:

(1) o uso da ordem direta da oração, por ser uma construção mais simples; (2) o uso da voz ativa, uma vez que a voz passiva diminui o impacto da notícia por deslocar o foco de interesse do quem para o quê; (3) o uso do maior número possível de verbos, de preferência, verbos ativos, por facilitarem o entendimento; (4) o uso de verbos dicend/adequados, do tipo: “afirmar”, “alertar”, “anunciar”, “apontar”, “citar”, “concordar”, “considerar”, “declarar”, “destacar”, “dizer”, “esclarecer”, “explicar”, “expor”, “lembrar”, “mencionar”, “propor”, “ressaltar”, “salientar” etc, para dar maior credibilidade às notícias veiculadas, uma vez que introduzem as palavras do primeiro enunciador por meio de discurso indireto do relatante (narrador/locutor). (CABELLO, 1995, p.150)

É importante ressaltar que “é preciso não se estabelecer regras muito rígidas, posto que é necessário trabalhar a *criatividade* acima do preestabelecido” (CABELLO, 1995, p. 151). Pois o rádio é uma mídia bastante dinâmica. Nem mesmo a tipologia de programas deve ter muita rigidez, “uma vez que um programa pode ser, ao mesmo tempo, musical e falado, ao utilizar e combinar dois componentes: a música e a palavra, a canção e o radiodrama, quer dizer, ao utilizar e combinar a palavra cantada e a palavra falada” (CABELLO, 1995, p. 150).

3. OS GÊNEROS RADIOFÔNICOS

Devido à complexidade da noção de gênero e por estarmos nos apoiando para a classificação e definição dos gêneros veiculados pelo rádio em teorias da área da comunicação, nesta pesquisa, sem desmerecermos as grandes contribuições de Bakhtin para os estudos de gêneros, nos apoiaremos na concepção de gênero apresentada por Barbosa Filho (2009).

De acordo com Barbosa Filho,

os gêneros, relacionados à área de comunicação, podem ser entendidos como unidades de informação que, estruturadas de modo característico, diante de seus agentes, determinam as formas de expressão de seus conteúdos, em função do que representam num determinado momento histórico. Concepção [...] de fundamental importância para pensarmos os gêneros no rádio. (BARBOSA FILHO, 2009, p. 61)

Diversos pesquisadores de várias áreas do conhecimento, não apenas da área de comunicação, têm se dedicado ao estudo dos gêneros radiofônicos por corresponderem a uma representação concreta da dinâmica da programação do rádio. Na busca pela compreensão dessa realidade da organização dos programas veiculados pelo rádio, torna-se relevante a abordagem conceitual de alguns termos que favorecem a compreensão da noção de *gêneros radiofônicos*. Nesse sentido, a definição de termos como *gênero radiofônico*, *formato radiofônico*, *programa de rádio*, *programação radiofônica* e *produtos radiofônicos* precisam ficar evidentes para evitar que sejam confundidos e utilizados como equivalentes durante as discussões sobre os gêneros que compõem a programação radiofônica.

Para Barbosa Filho (2009), faz-se relevante, principalmente, a distinção entre gênero radiofônico e formato radiofônico para que sejam compreendidos e classificados de forma adequada. Nessa perspectiva, esse autor afirma que

Importante esclarecimento deve ser realizado sobre este trânsito conceitual, tendo em vista a demarcação de fronteiras entre *gênero radiofônico* e *formato radiofônico* e suas devidas posições no universo da programação sonora, incluindo-se o de *programa de rádio*, *produto radiofônico* e *programação radiofônica*. (BARBOSA FILHO, 2009, p. 71, grifo do autor)

Os *gêneros radiofônicos* correspondem a uma classificação mais ampla e geral visando atender às expectativas dos ouvintes. Enquanto os *formatos radiofônicos* apresentam um caráter mais restrito da mensagem produzida pelo rádio e se constituem como modelos que podem incorporar programas desenvolvidos no interior dos variados tipos de gêneros radiofônicos.

O *programa de rádio* ou *produto radiofônico* constitui-se como um “módulo básico de informação radiofônica, reprodução concreta das propostas do formato radiofônico, que obedece a uma planificação e a regras de utilização de elementos sonoros” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 71). Já a programação radiofônica pode ser definida como um grupo de “programas ou produtos radiofônicos apresentado de forma seqüencial e cronológica” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 71).

No que tange aos estudos sobre os *gêneros radiofônicos*, a maioria dos teóricos se dedicam apenas à compreensão dos gêneros jornalísticos. Diante disso, faz-se relevante a apresentação da divisão de *gêneros radiofônicos* citada por Faus Belau (1973). De acordo com esse autor, os gêneros jornalísticos se dividem em quatro tipos, sendo eles:

- *informação*: tem como finalidade a notícia e a reportagem com o intuito de manter o ouvinte informado dos acontecimentos relevantes na sociedade;
- *documentação*: tem como pretensão emitir informações de cunho cultural, instruir e educar o ouvinte;

- *criação*: objetiva conseguir a uma obra de arte dentro do meio;
- *entretenimento*: busca entreter o ouvinte e servi-lhe de companhia.

Kaplun (1978) também contribuiu significativamente para a classificação dos gêneros radiofônicos, dividindo-os em 12 gêneros distintos:

- *locução ou comunicação*: divide-se em expositiva, crítica e testemunhal;
- *noticiário*;
- *nota ou crônica*;
- *comentário*;
- *diálogo*: pode ser diálogo-didático, radioconselho ou consultório;
- *entrevista informativa*;
- *entrevista*;
- *radiojornal*;
- *radiorrevista, miscelânea ou variedades*;
- *mesa-redonda*: divide-se em mesa-redonda propriamente dita, debate ou discussão;
- *radioreportagem*: pode ser com base em documentos vivos, com base na reconstrução de fatos, relato com montagens;
- *dramatização*: divide-se em unitária, seriada, novela.

Barbosa Filho (2009, p. 89), com base na classificação de gêneros jornalísticos proposta por Melo (1992), apoiado no esquema funcional de Lasswell e Wright, propõe uma classificação para os gêneros radiofônicos vislumbrando a funcionalidade de cada deles a partir das expectativas do ouvinte. Desse modo, elenca-os em: *jornalístico, educativo-cultural, de entretenimento, publicitário, propagandístico, de serviço e especial*.

O gênero jornalístico é “um instrumento que dispõe o rádio para atualizar seu público por meio da divulgação, do acompanhamento e da análise dos fatos. Os seus relatos podem possuir características subjetivas do ponto de vista dos conteúdos” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 89), tendo a possibilidade de incluir opiniões individuais aos fatos expostos para o ouvinte.

O gênero educativo-cultural corresponde a

[...] uma das colunas de sustentação da programação radiofônica nos países desenvolvidos. No Brasil é quase totalmente encoberto no cenário de possibilidades do rádio nacional. A comercialização e conseqüente banalização dos conteúdos dos programas radiofônicos da atualidade não propiciam a

criação de projetos que visem instruir e educar por meio do veículo de massa mais popular e de maior penetração na sociedade brasileira. (BARBOSA FILHO, 2009, p. 109)

Esse tipo de gênero, quando usado adequadamente, é de grande utilidade para a população, uma vez que pode auxiliar as pessoas no exercício da sua cidadania numa nação onde possui um déficit no atendimento a demandas básicas, como a aquisição de um registro civil (cf. BARBOSA FILHO, 2009, p.110).

O gênero de entretenimento, que durante um grande período foi considerado de pouca relevância por ter como característica principal a diversão, atualmente tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores e despertado o interesse de muitos profissionais. Para Barbosa Filho

As características deste gênero ligam-se ao universo do imaginário, cujos limites são intangíveis e causam proximidade e empatia entre a mensagem e o receptor que não podem ser desprezados, sob o preço cruel da perda de contundência na transmissão dos significados de uma determinada informação para o público. (BARBOSA FILHO, 2009, p.113)

Quando comparado com os outros gêneros radiofônicos, o gênero de entretenimento destaca-se por se capaz de contemplar mais profundamente a linguagem do rádio. É um gênero que apesar de fazer parte de uma mídia destinada a uma coletividade, consegue alcançar cada ouvinte individualmente. Além disso, permite uma aproximação entre a mensagem transmitida e o seu destinatário. Pois a mensagem é organizada e produzida conforme as especificidades e expectativas de audiência dos ouvintes. Nessa perspectiva, Barbosa Filho (2009) equipara o entretenimento à própria linguagem do rádio, evidenciando que suas contribuições vão desde o real ao ficcional.

Já o gênero publicitário ou comercial caracteriza-se pela utilização do espaço radiofônico para a comercialização de produtos e serviços. Devido a isso, durante muito tempo, o rádio exerceu a importante função de “[...] cenário de experiências vitoriosas, por meio de peças radiofônicas publicitárias” (BARBOSA FILHO, 2009, p.122).

Quanto à veiculação do gênero propagandístico, o rádio se apresenta como um meio de comunicação que mais tem veiculado propagandas neste século. Porém, algumas vezes, as propagandas têm revelado um caráter perigoso.

Para Pinho, a propaganda pode ser definida como “[...] o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar, num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor” (PINHO, 1990, p. 22). Diante disso, o rádio se constitui como um meio de propagação de ideias, ideais, crenças, princípios, ideologias e doutrinas que, através dos formatos propagandísticos, busca alcançar a sua finalidade que é influenciar as atitudes coletivas.

Outro gênero radiofônico apresentado por Barbosa Filho é o gênero de serviços ou produtos radiofônicos de serviço que correspondem a “[...] informativos de apoio às necessidades reais e imediatas de parte ou de toda a população ao alcance do sinal transmitido pela emissora de rádio” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 134-135). Esse gênero se aproxima dos gêneros jornalísticos por ser o suporte da sua programação e ter uma vida curta, uma vez que busca acompanhar a transitoriedade e dinamicidade dos fatos.

Para finalizar, o autor discorre sobre o gênero especial que, diferentemente dos outros gêneros, comporta diversas funções simultâneas. Com o objetivo de definir esse gênero, o referido autor o classifica de especial por conta do seu formato que não apresenta uma função específica como ocorre com os demais gêneros, “mas, sim, apresenta várias funções concomitantes. A este formato *híbrido* resolvemos atribuir para efeito classificatório a terminologia *especial*, incluindo-o num gênero multifuncional. (BARBOSA FILHO, 2009, p. 138, grifo do autor)

Esses tipos de *gêneros radiofônicos* propostos por Barbosa Filho (2009) englobam alguns formatos presentes na programação radiofônica, como evidenciamos abaixo:

- *Jornalístico*: nota, notícia, boletim, reportagem, entrevista, comentário, editorial, crônica, radiojornal, debate ou mesa-redonda, programa policial, programa esportivo, documentário jornalístico e divulgação tecnocientífica.
- *Educativo-cultural*: programa instrucional, audiobiografia, documentário educativo-cultural, programa temático.
- *Entretenimento*: programa musical, programação musical, programa ficcional.
- *Publicitário*: espote, jingle, testemunhal, peça de promoção.
- *Propagandístico*: peça radiofônica de ação pública, programas eleitorais, programa religioso.
- *De Serviço*: notas de utilidade pública, programete de serviço, programa de serviço.
- *Especial*: programa infantil, programa de variedades.

Os *gêneros radiofônicos* representam a realidade dinâmica da programação do rádio e tem como funções primordiais, além de atualizar a população sobre os acontecimentos, distrair, ensinar, vender, mostrar ideias e prestar serviço à comunidade. Tem o jornalismo como uma das suas bases de apoio, a partir da veiculação de notícias, reportagens, notas, entre outros. Isso evidencia a relação de interação entre o rádio e o jornal que se dá “[...] de tal forma que há quem considere o rádio apenas como veículo de divulgação dos acontecimentos” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 88).

É importante destacarmos que, como lembra Consani (2007), existem várias tipologias para os gêneros que circulam no rádio, havendo, na verdade, um consenso apenas para a nomenclatura *gêneros radiofônicos*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, as transmissões radiofônicas podem ser ouvidas desde um simples walkman a um sofisticado aparelho celular; até através da internet. Dentre tantos outros, é mais um instrumento de comunicação à disposição dos cidadãos.

Como exposto neste trabalho, por apresentar um estilo “oral-auditivo”, o texto veiculado através das ondas do rádio se organiza de maneira bastante diferente dos textos impressos, pois é construído para ser falado e tem apenas uma chance de ser ouvido. Por isso, possui uma linguagem bem peculiar para alcançar o seu ouvinte.

As programações do rádio apresentam uma organização bastante complexa por comportar uma diversidade de gêneros radiofônicos (textuais) ou textos radiofônicos. Mas, como lembramos neste trabalho, não existe apenas uma classificação para os gêneros radiofônicos, o que há de consenso entre os teóricos que apresentam classificações dos textos radiofônicos é apenas a denominação *gêneros radiofônicos*.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. Os gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Barbosa Filho, A. 2009. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2009.
- Cabello, A. R. G. **Construção do texto radiofônico**: o estilo oral-auditivo. *Alfa*, São Paulo, 1995.
- Cabello, A. R. G. Organização do texto radiofônico: coesão e coerência. *Alfa*, São Paulo, 1994.
- Cabello, A. R. G. A expressão verbal na linguagem radiofônica. In: Del Bianco, N.; Moreira, S. V. (Orgs.). **Rádio no Brasil**: tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- Consani, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- Faus Belau, A. **La rádio**: introducción a un medio desconocido. Madrid, Guadiana, 1973.
- Ferrareto, L. A. **Rádio**: veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Suzzato, 2001.
- Gomez, A. M. **O rádio e a publicidade**: modelos de negócio do rádio no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.
- Kaplun, M. **Producción de programas de radio**: el guión – la realización. Quito: Ciespal, 1978.
- Kopplin, E.; Ferrareto, L. A. **Técnica de redação radiofônica**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1992.

Otrivano, G. S. **A informação no rádio:** os grupos no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

Pinho, J. B. **Propaganda institucional:** usos e funções da propaganda em relações públicas. São Paulo: Summus, 1990.

Salinas, F. **O som na telenovela:** articulações som e receptor. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1940.

CAPÍTULO 10

DO DIÁRIO AO FACEBOOK: ITINERÁRIOS DA ESCRITA ÍNTIMA

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Carmen Pimentel

UFRRJ – Instituto Multidisciplinar –
Departamento de Letras
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2877747717021833>

RESUMO: Gêneros textuais e gêneros digitais que falam de si (diário, agenda, blog, facebook) pertencem ao domínio confessional, apresentam narrativas pessoais com características específicas e utilizam suportes variados, como papel e internet. Durante muitos anos eram escritos em cadernos e guardados “a sete chaves” por seus autores para que não fossem lidos por outras pessoas. Por volta dos anos 80, surgiram as agendas de adolescentes. Traziam como diferencial a presença de um leitor participativo: os textos eram compartilhados com amigos, e bilhetes e comentários eram escritos nas páginas das agendas. Com o advento da internet, o diário e a agenda se fundem no blog que aproveita os recursos do suporte virtual, tornando o gênero interativo, hipertextual e

multimídia. Mais recentemente, aparecem no formato de pequenos textos ou frases (posts) acompanhados ou não de fotografias, imagens e vídeos, na rede social Facebook. Apresenta-se aqui uma descrição do percurso “diário-posts”, elencando categorias pertinentes aos gêneros textuais e digitais, com o objetivo de analisá-las e compará-las e de mostrar que tais textos podem ser de grande valia para o ensino da Língua Portuguesa, visto que são motivadores da leitura e da escrita pelos jovens. O referencial teórico é baseado principalmente nos conceitos de gêneros textuais, gêneros do discurso e gêneros digitais de Bakhtin e Marcuschi. O corpus utilizado compreende diários, agendas, blogs e posts no Facebook de jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Gêneros digitais; Diário; Blog; Facebook.

FROM THE DIARY TO FACEBOOK: AUTOBIOGRAPHICAL ITINERARIES

ABSTRACT: Autobiographical texts (diary, agenda, blog, facebook) belong to the confessional domain, and present personal narratives with specific characteristics. They use varied supports, such as paper and the internet. For many years they were written in notebooks and kept “under lock and key”

by their authors so that they would not be read by other people. Around the 80's, the teenagers agendas appeared. They brought the presence of a participatory reader as a differential: the texts were shared with friends, and notes and comments were written on the pages of the diaries. With the advent of the internet, the diary and the agenda merged into the blog. This took advantage of the resources of virtual support, making the text interactive, hypertextual and multimedia. More recently, they appear in the form of short texts or phrases (posts) with or without photographs, images and videos, on the social network Facebook. This article intends to describe the daily route-posts, listing categories relevant to the textual and digital genres in order to analyze and compare them and to show that such genres can be of great value for Portuguese language teaching. The theoretical framework is based mainly on the concepts of textual genres, speech genres and digital genres of Bakhtin and Marcuschi. The corpus used comprises youth diaries, agendas, blogs and Facebook posts.

KEYWORDS: Textual genres; Digital genres; Diary; Blog; Facebook.

1- INTRODUÇÃO

A Internet promoveu uma revolução social, levando as pessoas a se adaptarem aos novos usos do computador: bancos *on-line*, compras pela Internet, consultas em quiosques de *shoppings*, enfim, uma variedade de situações do dia a dia passou a incorporar a grande rede virtual na execução das mais simples tarefas.

A Internet traz consigo a velocidade de transmissão de informações, levando a mais uma revolução – a da comunicação. Velocidade na troca de correspondências; interação em tempo real, mesmo com a distância entre os comunicadores; aproximação de pessoas.

Além disso, a Internet também causou uma revolução linguística. A forma linear de leitura, em busca do todo, foi desmontada pelo hipertexto, que promove uma ruptura na ideia de completude, aproximando-se do pensamento humano. Ler um hipertexto é como usar uma enciclopédia com referências a outros assuntos, remetendo o leitor a outras seções em busca de mais informações. O espaço virtual da Internet é considerado um grande hipertexto e saber lê-lo ou, na linguagem dos internautas, *navegar por ele*, é um aprendizado amplo e variado. Outro item da revolução linguística se faz presente: a escrita digital. A necessidade de escrever mais rápido, usando recursos que simulam uma conversa em tempo real, fez com que os internautas desenvolvessem uma variante da língua repleta de reduções, abreviações e símbolos, sempre com o intuito de agilizar a digitação de palavras, frases, textos.

Em decorrência da revolução linguística e do uso cada vez mais intenso de computadores e Internet, surgem gêneros de escrita pertinentes ao meio digital. Em

outras palavras, gêneros textuais já convencionados pela sociedade são transportados para o novo meio de comunicação – a Internet – sofrendo algumas adaptações relativas ao espaço virtual.

2- O GÊNERO DIÁRIO

O instinto autobiográfico é tão antigo quanto o ato de escrever, já que se constitui a partir de um dos atos de fala básicos que é a narração. Contar histórias é tão antigo quanto a existência do homem. De acordo com Villanueva (1991), narrando acontecimentos, o homem explica seu passado e seu presente; aventura-se pelo futuro; justifica seus atos; é verdadeiro ou mentiroso; responsável ou não, sempre com força ilocutiva e intencionalidade perlocutiva, isto é, exercendo sobre o outro, pela palavra, um determinado efeito persuasivo.

Rosa Meire Oliveira (2002) diz que os diários eram, em sua origem, manifestações públicas e comunitárias. Objetivavam narrar acontecimentos relativos a um grupo social ou feitos históricos de personagens marcantes de determinada comunidade: diários de bordo, diário de guerra, diário de classe. Os diários passam a ter caráter mais íntimo com os protestantes ingleses, que faziam anotações sobre suas condutas e trocavam uns com os outros (seus pares) para analisarem a possibilidade de salvação dos pecados.

Conforme ressalta Lejeune (1971), a literatura centrada no sujeito já aparece nas cantigas de amor e de amigo da lírica portuguesa medieval, do século XII. O discurso íntimo, na tradição da literatura ocidental, manifesta-se bem mais tarde que o ato narrativo. Somente quando a sociedade burguesa se estabelece no século XVIII, a noção de indivíduo começa a tomar corpo, ou seja, quando o homem se convence de sua existência. O marco dos diários íntimos é atribuído ao escritor inglês Samuel Pepys (1633-1703), que durante dez anos escreveu suas memórias em escrita taquígrafa. Em seus diários, publicados somente em 1825, depois de descobertos e decifrados, Pepys narra sua vida como homem importante da corte inglesa, fazendo reflexões a respeito da sociedade e sobre si mesmo.

A partir do final do século XVIII e início do XIX, com a publicação dos diários de outros autores ingleses, os diários íntimos ganham força e popularidade. Com as descobertas de Freud sobre o consciente e o inconsciente, os diários íntimos tornam-se instrumentos de reflexão sobre si mesmo. Além disso, em sua maioria, são produções de escrita feminina.

Partindo-se da definição de Lejeune (1973, nota 9) para autobiografia – relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, dando ênfase

à sua vida individual e, em particular, à história de sua personalidade –, constata-se que o gênero diário íntimo se enquadra perfeitamente nessa definição. O relato retrospectivo, dia a dia, da própria existência, enfatiza a história e a personalidade do diarista que, na realização do projeto autobiográfico, recompõe a vida através do tempo. O diário íntimo diferencia-se, entretanto, da autobiografia em relação à perspectiva de retrospectão, pois a distância temporal e espacial entre o eu vivido e seu registro é menor naquele. Como o diário é uma escrita privada, não comporta o pacto pré-estabelecido entre autor e leitor, como na autobiografia, deixando o gênero textual sem obedecer a qualquer modelo, pois ao narrar o que fez, o diarista está na verdade em busca de dizer quem ele é por intermédio da linguagem.

O diário é um relato fracionado, que procura contar um passado recente (na verdade, com lapso de tempo aproximado de um dia) num registro em que um “eu”, com vida própria e extratextual, comprovada ou não, anota periodicamente e com auxílio de datas, um conteúdo muito variável, “mas que singulariza e revela, por escolhas particulares, um eu-narrador sempre muito próximo dos fatos” (Maciel, 2004, p.86)

Ainda que se destine ao próprio diarista (já que é manifestação íntima e privada), a escrita de diários mantém a característica de ato comunicacional, pois apresenta um diálogo entre o primeiro destinatário – o próprio diarista, o “eu sujeito” – e o “eu objeto”, representado pelo diário propriamente dito, o que explica a presença de elementos de comunicação como saudação, vocativo e despedida.

Para Remédios (1996), a literatura confessional atrai o leitor justamente por ter essa característica de retratar o autor, aproximando os dois:

Diários íntimos, autobiografias, relatos pessoais, confissões, tornam-se produto de consumo corrente, marcados pela crença no indivíduo, pela atitude confessional e pelo objetivo de preservar um capital de vivências e recordações de fatos históricos. Por que se lê um diário íntimo ou uma autobiografia? Quais as razões que movem o leitor? a curiosidade? a identificação de problemas com o autor? a procura de uma consolação? a admiração por um herói, por um artista, por uma pessoa qualquer? A literatura confessional é aquela que mais se aproxima do leitor, porque fala de um eu, de uma pessoa viva que ali se encontra e que diante do leitor desnuda sua vida, estabelecendo-se, então, uma perfeita união entre autor e leitor. (REMÉDIOS, 1996, p.2)

Tanto a escrita quanto a leitura de um diário estão diretamente ligadas à necessidade que ambos – autor e leitor – têm de conhecer a si mesmos, da busca interior. Há uma projeção natural do leitor naquele personagem-autor do diário, e vice-versa. A presença de um leitor, mesmo que imaginário, leva o autor, também movido pela curiosidade, a desnudar sua vida.

O diário, durante muito tempo, não foi considerado um texto literário por causa de seu caráter confessional e não ficcional. Era tido como um gênero menor, sem utilidade

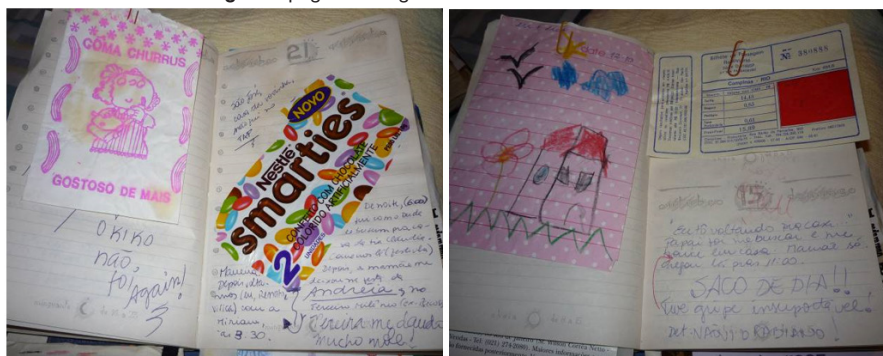
social. A escrita reflete a vivência de um eu que se confessa, sem preocupação com a busca da perfeição literária. As palavras revelam um outro que, no fundo, é o eu-narrador, centralizado no sujeito narcísico com uma função, muitas vezes, catártica – uma possibilidade de o diário representar uma espécie de alter-ego do diarista.

3- DO DIÁRIO À AGENDA

Os diários de papel costumavam formar-se basicamente pelo texto escrito. Seu antecessor, o diário de bordo, apresentava, quando muito, alguns desenhos ou mapas das regiões visitadas. Com o tempo e a modernidade, fotografias e outros recursos não verbais foram incorporados aos diários para enriquecer os relatos.

Na década de 1980, muitos jovens passaram a “fazer agenda”. Utilizavam agendas como um diário, aproveitando-se da data já impressa em cada página. As agendas se diferenciavam dos diários, entretanto, por seu conteúdo, o “recheio”. O texto escrito, característica marcante dos diários tradicionais, foi em grande parte substituído por imagens, fotografias, papéis de bombom, ingressos de cinema ou teatro e outros pequenos objetos repletos de recordação e significação, acompanhados de frases curtas, como legendas. Conforme mostra a figura 1, sua autora colocou papéis de doces e confeitos, um desenho que ganhou de uma prima, além da passagem de ônibus interestadual utilizada naquele dia.

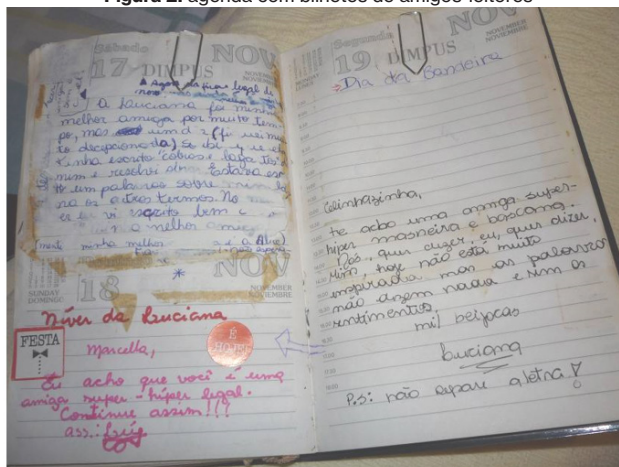
Figura 1: páginas de agenda com elementos ilustrativos



(material da autora)

Além disso, outro fator importante marcou a diferença entre o diário tradicional e a agenda: a presença de interlocutores. Nas agendas, era permitido escrever frases elogiosas, comentários e lembretes para seu dono. O círculo de amigos e de parentes participava de sua construção. Apesar de manter características próximas às do diário íntimo, a agenda era, em contrapartida, publicizada. A figura 2 retrata uma página de agenda que revela bilhetes deixados por dois amigos-leitores:

Figura 2: agenda com bilhetes de amigos-leitores



(material da autora)

Pode-se perceber pela figura 2 que a agenda não deixou de ter sua função básica – anotar compromissos e lembretes do dia a dia –, visto que a autora escreveu “Niver da Luciana” e “Dia da Bandeira” para não se esquecer de tais atividades.

4- DA AGENDA AO BLOG

A agenda perde a popularidade com a chegada dos computadores e da Internet. Em 1994, o diário íntimo ganha o espaço virtual. *Sites* pessoais surgem nos Estados Unidos e começam a se espalhar por todo o mundo. Segundo Oliveira (2002), os americanos Justin Allyn Hall e Carolyn Burke teriam sido as primeiras pessoas a manterem um diário *on-line*.

Justin' s Links (<http://www.links.net>). Justin escreve em sua página pessoal desde Janeiro de 1994, quando tinha 19 anos. Atualmente, Justin ainda mantém um site em que publica diversas informações a seu respeito. *Carolyn Diary Museum* (<http://diary.carolyn.org/>). Carolyn manteve sua página na Internet em forma de diário de Janeiro de 1995 (aos 30 anos) a maio de 2002. Atualmente, publica cartas esporadicamente para deixar seus leitores a par do que tem feito.

O fenômeno da primeira onda teve início há sete anos quando pessoas comuns começaram a realizar um ritual que foi ficando cada vez mais frequente: construir um site pessoal e nele, diariamente, depositar o diário ou jornal íntimo *on-line*. Em 1994 quando começaram a surgir, as *homepages* de diaristas podiam ser contadas na rede. Atualmente isso não é mais possível. (OLIVEIRA, 2002, p.122)

As *homepages* pessoais contavam um pequeno número provavelmente por dois motivos: era necessário conhecimento de programação para colocar uma página no ar; a ideia de publicizar a própria intimidade ainda não tinha muitos adeptos. Mas isso não impediu que a rede fosse invadida por páginas pessoais.

Com o crescimento dos *sites* pessoais, em 1999, criaram-se ferramentas para facilitar a publicação dessas páginas na Internet. Ainda de acordo com Oliveira (2002),

o principal diferencial da nova ferramenta é que ela trouxe velocidade na criação, postagem e atualização dos ciberdiários, democratizando o acesso de não-especialistas em linguagens como *html*, *ftp*, dentre outras, à construção e manutenção das páginas pessoais. Com isso, qualquer pessoa que domine noções básicas de inglês pode ter um *weblog* ou *blog*, como passaram a ser chamados os diários criados com este modelo de ferramenta que se assemelha a um editor de textos. (OLIVEIRA, 2002, p.137)

Os *blogs* tomaram conta do ciberespaço. Fáceis de usar, gratuitos, sem censura, os *blogs* podem ser criados por qualquer pessoa, seguindo um passo a passo simples disponibilizado pela própria ferramenta. Além disso, todos aqueles adereços que recheavam as agendas de adolescentes migraram facilmente para o meio digital e acrescidos de *links* para outros sites e *blogs*, tornando o recheio maior ainda.

No início, os *blogs* eram essencialmente voltados para a escrita íntima. Com o tempo, por causa da facilidade de utilização da ferramenta, os *blogs* passaram a apresentar temática variada de acordo com sua finalidade. Hoje são muito utilizados por jornalistas, por exemplo, que encontraram no *blog* uma forma de ampliar suas reportagens e permitir a comunicação com seu público leitor, independentemente da posição de um jornal.

Blogs são diários eletrônicos ou diários virtuais divulgados na Internet. O termo é uma corruptela de WEBLOG (WEB – a rede de computadores mundial – e LOG – tipo de diário de bordo). São como *sites* com temas específicos e desenvolvidos por qualquer pessoa com algo a contar. Utilizam o texto escrito como base, mas permitem outras mídias como sons, imagens, pequenos vídeos. São eventos multimídia e muito difundidos pela Internet.

Existem variados tipos de *blogs*. Classificam-se a partir de diferentes características, como assunto principal tratado pelo *blog*, quantidade de autores, tipos de mídias utilizadas, sua finalidade, entre outras. O autor de um *blog* é livre para escolher seu rumo. Jornalistas os utilizam como fontes alternativas de informação e opinião pública; educadores os vêem como ambientes para troca de conhecimento; pessoas de um modo geral os criam para expressar-se e falar sobre sua vida particular. Os *blogs*, enfim, ganharam espaço amplo na Internet, deixando de ser apenas uma manifestação de escrita íntima.

O *blog*, na “forma virtual”, se contrapõe ao diário de papel justamente por ser um texto público e permitir não só a leitura como a interferência por meio de comentários de outras pessoas. O *blog* é um diário público interativo, ou seja, o leitor é também autor

interferindo no texto com seus comentários. Por isso sua vasta utilização para diversas finalidades.

Marcuschi (2006, p.27) salienta que “novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”. É o caso do *blog*, um derivado dos diários de bordo ou dos diários íntimos e das agendas. Isso acontece em decorrência da dinamicidade dos gêneros e de sua adaptação às necessidades do usuário da língua.

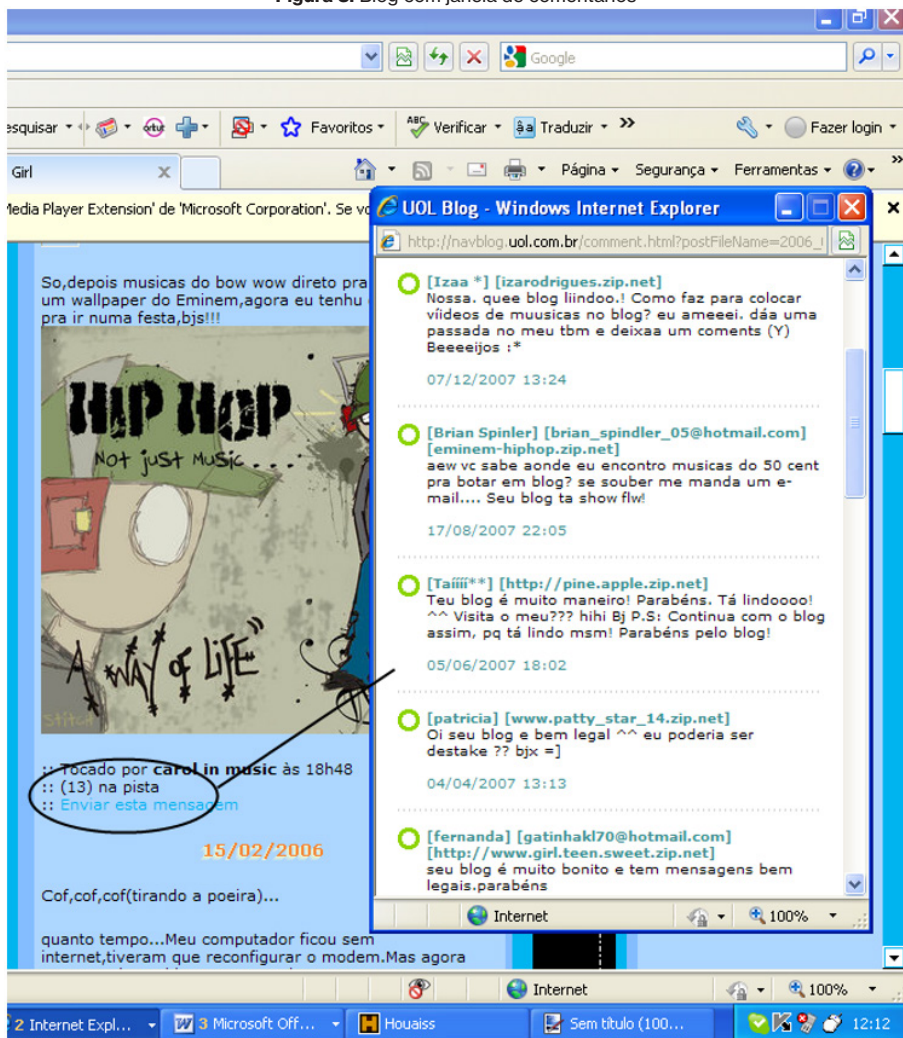
Bakhtin (1997) aponta para a existência de uma “esfera da comunicação” em que se tem a língua como o lugar de interação humana. Os gêneros textuais dão suporte a essa interação. A princípio, teríamos as esferas da oralidade e a da escrita. Atualmente, podemos incluir também a esfera da linguagem digital, que engloba tanto a linguagem escrita como a oral, além de uma esfera da linguagem não verbal, representada por imagens, vídeos, sons, enfim, um aparato possibilitado pelo meio digital. Os *blogs* constituem uma esfera de comunicação digital já que, para o autor, a interação se dá entre indivíduos organizados socialmente. Para ele (1997, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.”

O *blog* caracteriza-se como gênero digital, principalmente por ser um hipertexto. Traz marcas do diário tradicional de papel, mas incorpora outras características pertinentes ao suporte em que se encontra, como a navegabilidade, a inclusão em uma esfera de comunicação digital, os aspectos semióticos.

Por ser uma ferramenta digital, o *blog* oferece vantagens que o diário de papel não permite: além dos objetos, músicas, filmes, animações são inseridos com facilidade. Um *blog* passa, assim, a um somatório de elementos dispostos ao lado do texto escrito, sem uma limitação aparente. Em um *post* de um *blog*, pode haver um vídeo que, ao ser executado, toca uma música; ao lado do vídeo, uma foto com um texto produzido pelo autor do *blog*; abaixo do texto, uma listagem de *links* para outros *blogs*; além de um espaço para que os leitores possam interagir com comentários. Enfim, o *blog* apresenta, somente neste pequeno recorte, foto, vídeo, som e texto, ressaltando seu caráter hipertextual e multimodal.

Diferentemente do diário tradicional, no entanto, o *blog* não se pretende como um registro particular e secreto, restrito a seu autor ou a um seleto grupo de leitores.

Figura 3: Blog com janela de comentários



(foto da autora)

A ferramenta de construção do *blog* conta com um recurso que possibilita a escrita de textos por qualquer pessoa que o acesse, comumente denominado “comentários” (Figura 3). Janelas se abrem para que o leitor-navegante se manifeste, comentando o texto original do blogueiro (autor do *blog*). Isso traz um caráter de conversa, permitindo a troca de informações e a interação entre os participantes dessa comunidade criada pelo *blog*.

5- OS POSTS DO FACEBOOK

Com o surgimento da primeira rede social, em 1995, nos Estados Unidos e Canadá, chamada Classmates, com o objetivo de conectar estudantes da faculdade, ganha-se um

novo espaço para a escrita sobre si mesmo. O Classmates abriu caminho para várias outras redes sociais, dentre elas o Facebook.

Com *posts* mais enxutos do que os do *blog*, o Facebook rapidamente cai no gosto dos jovens do mundo inteiro. Mantendo as características de interatividade, hipertextualidade, possibilidade de anexar recursos multimídia, e, obviamente, de publicização do conteúdo, atualmente, podemos arriscar-nos a dizer que quase todas as pessoas do mundo têm uma conta no Facebook. Com um único objetivo: falar de si.

Figura 4: post de Facebook com comentários de seguidores



Como pode ser visto na Figura 5, os textos de facebook apresentam características de escrita sobre si, haja vista que seus autores costumam relatar fatos de seu cotidiano. Os comentários que aparecem logo abaixo do post (à direita, na imagem) complementam o texto do autor que, por sua vez, responde, interagindo com seus leitores/seguidores. A presença de imagem complementa o texto, reforçando seu caráter apelativo.

Foram observados em várias contas do Facebook os seguintes aspectos, além dos já analisados nos outros gêneros de escrita íntima:

1. Características da escrita sobre si;
2. Extensão do texto;
3. Qualidade de conteúdo, no que se refere à temática;
4. Nível de linguagem;
5. Interação com os leitores pelos comentários;
6. Inserção de mídias: imagens, fotos, gifs, vídeos etc.

Podemos concluir que a necessidade de falar sobre si não deixou de existir com a evolução dos meios de comunicação e dos gêneros do discurso. Pelo contrário! Novas ferramentas surgem para oferecer aos usuários da Internet mais espaços de autopromoção.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, assim, fazer uma comparação entre os quatro gêneros do modo confessional, analisados anteriormente, elencando suas categorias e variações em função do meio em que são publicados, conforme o Quadro 1.

Categorias	Diário íntimo de papel	Agenda de adolescentes	Blog pessoal	Post do Facebook
Forma (datação, vocativo, despedida)	Datação escrita à mão; vocativo e despedida carinhosos e dirigidos ao próprio diário	Datação impressa; vocativo e despedida dirigidos à agenda	Datação automática (o programa faz); vocativo dirigido à comunidade leitora; assinatura eletrônica e automática	Datação automática; sem vocativo; sem assinatura (a conta do Facebook já identifica o autor)
Tema (escrita sobre si)	Confissões, segredos, inquietações; diálogo interior; escrita hermética	Confissões; relato do dia a dia	Confissões, histórias do cotidiano; diálogo com os leitores	Confissões, histórias do cotidiano; diálogo com os leitores
Linguagem (uso de 1ª pessoa; vocabulário informal; coloquialismos; prosa narrativa)	Texto prolixo, volumoso; caligrafia como marca pessoal e emoção	Caligrafia como marca pessoal e emoção; coloquialismo; texto curto	Coloquialismo mais acentuado, presença de gírias; abreviações; economia vocabular; emoção marcada por símbolos	Coloquialismo mais acentuado, presença de gírias; abreviações; economia vocabular; emoção marcada por símbolos
Tempo (assíncrono)	Resgate da memória diária; registro feito geralmente ao final do dia	Registro diário como resgate de momentos mais significativos	Sincronia relativa; simulação de conversa em tempo real	Sincronia relativa; simulação de conversa em tempo real
Interlocutor	O próprio diálogo com o diário. Leitor imaginário ou eventualmente amigos muito íntimos ou familiares autorizados; interlocutor materializado no diário	Diálogo com a agenda. Alguma presença de leitores do círculo de amizade que deixam seus registros	Leitor com autoria, comenta a leitura e interfere. Pode ser qualquer pessoa com acesso à Internet; leitores do círculo de amizade; comunidades virtuais; interlocutor real	Leitor com autoria, comenta a leitura e interfere. Pode ser qualquer pessoa com acesso à Internet; leitores do círculo de amizade; comunidades virtuais; interlocutor real

Categorias	Diário íntimo de papel	Agenda de adolescentes	Blog pessoal	Post do Facebook
Suporte	Papel; caderno; livro; suporte com valor secreto, com privacidade	Agenda impressa	Digital; suporte com valor público, com privacidade relativa (o autor pode limitar o acesso de leitores)	Digital; suporte com valor público, com privacidade relativa (o autor pode limitar o acesso de leitores)
Interatividade	Praticamente inexistente; leitor não interfere	Presença de comentários com autorização do autor	Facilidade de acesso, presença de comentários; existência de comunidades virtuais	Facilidade de acesso, presença de comentários; existência de comunidades virtuais
Hipertextualidade	Praticamente inexistente; estrutura linear	Praticamente inexistente; estrutura linear	Convivência de variados blocos de informação; estrutura não-linear; presença de <i>links</i>	Estrutura linear relativa (alguns posts são somente textos ou imagens), presença de <i>links</i>
Recursos multimídia	Praticamente inexistente	Presença de imagens, fotos; variados elementos, como papel de bala, ingresso de cinema, bilhetes	Marcas de subjetividade na escolha de recursos como música, vídeos, fotografias, textos	Marcas de subjetividade na escolha de recursos a serem compartilhados (preferencialmente imagens e vídeos)
Arquivamento	Cadernos guardados em armários e gavetas	Agendas guardadas em armários e gavetas	Arquivamento virtual constituindo banco de dados; facilidade de acesso aos <i>posts</i> antigos; dinamicidade na busca de informações	Arquivamento virtual constituindo banco de dados (nuvens); facilidade relativa de acesso aos <i>posts</i> antigos; presença de álbuns

Quadro 1: Comparação entre as categorias do diário de papel, da agenda e do *blog* pessoal

Percebe-se com o Quadro 1 que muitas categorias existentes no diário de papel se repetem tanto na agenda como no *blog* e no post de Facebook. As categorias que sofrem mais alterações, ou que não se apresentavam no gênero antecedente, comportam-se assim em função do suporte, do acréscimo de itens semióticos, dos recursos digitais e da presença do interlocutor materializado em um leitor que faz comentários. No entanto, a maioria das categorias permanece a mesma, garantindo a finalidade à que se propunha.

Se levarmos em conta que as classificações dos textos remontam a Aristóteles com seus três grupamentos – lírico, épico, dramático – e que hoje tendemos ao infinito quanto ao número de gêneros existentes, constataremos o que Bakhtin afirma: os gêneros são tantos quanto as atividades humanas. Com o advento da Internet, outros gêneros surgiram e uns tantos se transmutaram para adaptar-se ao novo suporte. Foi assim com

o diário, com a carta, com o telefonema, enfim, com vários gêneros discursivos. O *blog* e os posts de Facebook também se enquadram nesse grupo.

A passagem do diário de papel para o diário digital – o *blog* ou *face* – se deu efetivamente pela agenda, que já demonstrava certo caráter multimodal. Com a facilidade de utilização da ferramenta, o *blog* e o Facebook passaram a ocupar o lugar do diário de papel por serem, então, facilitadores de postagens de diversas mídias. Isso não quer dizer que o diário de papel tenha sido abandonado por seus seguidores, mas que vários outros praticantes da escrita sobre si apareceram em função da facilidade que o meio digital proporciona.

Além disso, há a dicotomia público x privado, já que no diário de papel, a intenção do autor é mantê-lo secreto, sem acesso a leitores indesejados. No caso das agendas e dos recursos digitais, a publicização surge quase como uma necessidade de o autor expor sua intimidade, seu dia a dia, suas histórias particulares, para receber em troca comentários e opiniões dos seus seguidores/leitores. Vivemos a era da exposição, do escancaramento, da necessidade de “curtidas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikail (1997). **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

LEJEUNE, Philippe (1971). **L'autobiographie en France**. Paris : A.Colin, Col. U2.

MACIEL, Sheila D. (2004). **A literatura e os gêneros confessionais**. In: Antonio Rodrigues Belon & Sheila Dias Maciel (Orgs.). *Em diálogo: estudos literários e linguísticos* (pp. 75-91). Campo grande, MS: Ed. UFMS.

MARCUSCHI (2006). **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-36). 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de (2002). **Diários íntimos na Era Digital. Diários públicos, mundos privados**. In: *Ciberpesquisa*. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/>>. Acesso em out. 2008.

REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel (1996). **A preservação da vida na escrita: o diário de Getúlio Vargas**. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 17.

VILLANUEVA, Darío (1991). **El polen de las ideas. Teoría, crítica, historia y literatura comparada**. Barcelona, PPU: Literatura y Pensamiento en España.

CAPÍTULO 11

EM RETALHOS DE MISSIVAS, A TESSITURA DE UMA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: “... VENHA VER, COMER, BEBER E RESPIRAR NORDESTE ...”

Data de submissão: 08/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

IFRN – Campus Santa Cruz

<http://lattes.cnpq.br/5826283051940593>

RESUMO: Durante 20 anos, de 1924 a 1944, Câmara Cascudo e Mário de Andrade trocaram 159 cartas, discutindo os mais variados temas pertencentes ao cenário cultural, econômico, político e literário brasileiro referentes àquele período. Neste artigo, que é um recorte da tese de doutorado defendida no ano de 2016, tem-se como objetivo analisar e interpretar como a articulação de representações discursivas (Rds) constrói uma esquematização do Nordeste como espaço constitutivo da brasilidade na correspondência de Câmara Cascudo a Mário de Andrade. Para tanto, foram selecionados trechos das cartas de Câmara com termos diretamente ligados a essa representação, tais como “Nordeste”, “Norte” – que à época ainda incluía ou se confundia com o Nordeste – e palavras do mesmo campo semântico-nocional, como “sertão”. A análise mostra que esses

termos não ocorrem sistematicamente e que a representação do Nordeste é construída principalmente pela evocação de cenas, situações e locais da região. Para o detalhamento dessa construção, foram utilizadas categorias advindas da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2008, 2011), rearticuladas e redefinidas em (RODRIGUES, PASSEGGI, SILVA NETO, 2010) com ênfase nas operações de textualização, tais como referenciação, predicação, modificação, localização espacial e localização temporal. Para desenvolver a pesquisa, utilizamos uma metodologia de cunho analítico-interpretativista que se enquadra no campo da pesquisa qualitativa com um olhar que aponta para alguns procedimentos da pesquisa quantitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Operações de textualização; Nordeste, Câmara Cascudo.

INTRODUÇÃO

A questão das identidades nacional e regional sempre foi uma temática de interesse de vários estudiosos e pesquisadores pelo fascínio e importância que representa para a constituição e (re)afirmação da autonomia e altivez das nações bem como das regiões em suas especificidades em meio ao todo que compõe a identidade de uma nação.

Ao estudar essa temática, percebe-se que conhecer os elementos formadores de uma nacionalidade é também reconhecer que ela não é homogênea; é diversa, múltipla, plural. É entender também que, na constituição dessa colcha de retalhos, umas serão valorizadas, outras serão estigmatizadas ou, quando não, apagadas. Mas, sobretudo, perceber que as identidades são frutos das relações de poder que se estabelecem no seio da sociedade, originam-se na luta pela permanência ou pela construção de valores que precisam ser priorizados e publicizados porque atendem a interesses de determinados grupos. Compreender, mais ainda, que estudar identidades também força a pensar importantes aspectos do cotidiano, bem como instiga a interagir melhor com as (in)verdades que cercam e fazem as pessoas, os grupos agirem de determinado modo.

Dentre vários pesquisadores, o professor e historiador Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior tem se especializado no estudo dessa temática pondo em evidência a questão do Nordeste. Em seu livro *A Invenção do Nordeste*, o historiador traz à baila a discussão de que esta região seria fruto de uma invenção imagético-discursiva, uma região que objetivamente não estava inscrita no passado como sempre se pensou. Com isso, inicia-se em seu discurso a desnaturalização de uma região que se forjou enraizada na memória e na percepção dos brasileiros, sobretudo dos nordestinos – seus habitantes.

O professor Durval defende que o Nordeste é uma região que passa a ser gestada discursivamente por políticos, sociólogos, literatos, jornalistas, artistas, etc., a partir de 1919, quando parte do território Norte passa a ser designado como Nordeste por ocasião da criação do órgão federal de combate à seca: IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra as Seca). Esse novo recorte territorial, denominado agora de Região Nordeste, projetar-se-á nesses discursos ora como espaço da decadência, da seca; do couro; ora como o espaço da tradição; do folclore; da saudade, do engenho e da casa grande; do fausto.

Como resultado desses estudos, surgiu uma série de teses e artigos de pesquisadores de diversas esferas do conhecimento, a exemplo, recomenda-se a leitura da monografia *Os fios literários e a tessitura Nordestina*¹ e o artigo *O dizível e o visível em Vidas Secas*². A autora desses artigos, assumindo uma perspectiva durvaliana, observa como os fenômenos linguístico-discursivos colaboram para a constituição da brasilidade em meio à multiplicidade de identidades que a permeia.

Muitos e diferentes são os gêneros pelos quais é possível a manifestação dos indícios latentes desse caráter identitário, dentre eles, a epistolografia se fez meio entre

¹ NÓBREGA, C. M. P de S. **Os fios literários e a tessitura Nordestina**: O discurso regional em Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Caicó/RN 2003. Monografia de conclusão do curso de Especialização Identidade Regional: a questão Nordeste. URCA/Núcleo de Estudos Regionais-NERE.

² NÓBREGA, C, M, P de S. O dizível e o visível em Vidas Secas. In: CONFESSOR. C. R. de P. **(Des) alinhos**: Ensaio de história cultural e social. João Pessoa: Idéia, 2004.

diversos pesquisadores, literatos e demais escritores que se debruçam no estudo dos elementos e fatores que delimitam as constituições de uma identidade. Mário de Andrade e Câmara Cascudo, durante um período de 20 anos, não ficaram de fora desses estudos e dialogaram por meio de 159 missivas que vieram a público em 2010 por ocasião da publicação do livro *Câmara Cascudo e Mário de Andrade: cartas, 1924-1944*, organizado pelo professor Marcos Antônio de Moraes.

No artigo, ora apresentado, tem-se o recorte de uma pesquisa doutoral defendida em 2016, cujo objeto de análise foram as missivas trocadas por Câmara Cascudo e Mário de Andrade, com as quais se propôs um estudo analítico-interpretativo sobre a construção de como se deu a representação discursiva de Nordeste na correspondência trocada pelos escritores em questão por meio da aplicação das categorias de análise apresentadas pela *Análise Textual dos Discursos*, de Michelle Adam.³

Ler e analisar sob esse viés teórico as missivas trocadas entre os escritores citados é compreender como uma identidade regional, por exemplo, foi evocada por indivíduos oriundos de lugares distintos, no sentido de observar como a cultura regional se encaixa num projeto identitário mais amplo como assim o foi construído no dizer de Pericás e Secco: pelas vozes que se faziam ressoar a partir de 1922, em plena efervescência do movimento Modernista no Brasil.

Cascudo e Mário eram figuras que já se destacavam na agenda cultural e artístico-literária daquela época, a veiculação de suas cartas, embora, após cerca de quase 7 décadas a contar do ano das últimas correspondências, só vem corroborar o quanto foi de singular importância aquele momento da história cultural brasileira, considerando as especificidades e idiosincrasias dos espaços que constituem o território nacional, interessando-nos de modo particular o Nordeste na percepção de Cascudo e Mário, pois inflamados pelo ideário nacionalista do Movimento Modernista, ambos se empenharam em construir – cada um ao seu modo – uma produção bibliográfica na qual os traços de brasilidade latente no território cultural do Brasil se fizessem presentes. A correspondência

³ A narrativa dessa tese começou no ano de 2010, quando da publicação da já mencionada edição crítica *Câmara Cascudo e Mário de Andrade: cartas, 1924-1944*. Dois anos antes, em 2008, houve a realização do ciclo de conferências internacionais de *Análise Textual dos Discursos* e a tradução, para o português, do livro *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse des discours*, do linguista francês Jean-Michel Adam, pelo grupo de pesquisadores das Universidades Federais do Rio Grande do Norte e do Ceará, os quais vêm desenvolvendo uma série de atividades que buscam dar visibilidade à *Análise Textual dos Discursos* no Brasil, como a realização dos Simpósios de *Análise Textual dos Discursos*, além de outras atividades e encontros anuais que fazem parte da agenda do grupo no Brasil. O I Simpósio Internacional *Análise Textual dos Discursos* foi realizado em 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), evento que impulsionou as pesquisas nesse âmbito acadêmico, fortalecendo os grupos já consolidados em 2008 e abrindo novas perspectivas de pesquisa com o aporte teórico da *Análise Textual dos Discursos*, que visa focar os avanços na concepção da relação texto/discurso, propondo uma abordagem em que ambos são pensados de forma articulada. A teoria também apresenta categorias para a descrição, análise e interpretação de textos concretos, aplicáveis em variados gêneros de diferentes domínios discursivos. (NÓBREGA, 2017)

trocada entre eles sinaliza como percebiam a presença do Nordeste na constituição dessa brasilidade.

Nessa direção, o presente artigo traz um recorte de uma investigação mais ampla que se circunscreve no quadro teórico geral da Linguística Textual e, mais especificamente, nos pressupostos da Análise Textual dos Discursos, incluindo-se, ainda, no eixo temático dos Estudos Linguísticos do Texto e nas propostas de pesquisa do grupo ATD/UFRN, ao qual se encontra vinculado, tendo especificamente seu foco de investigação centrado no nível semântico do texto que foca uma das noções exploradas pela teoria de Adam, a saber: a representação discursiva.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A *análise textual dos discursos*, construto teórico proposto pelo linguista francês Jean-Michel Adam, apresenta um novo quadro teórico no campo das ciências da linguagem em que texto e discurso são pensados de forma articulada. Em seu livro *Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos* (2008, 2011), o teórico expõe os elementos-base para se trabalhar com esse tipo de análise textual-discursiva: em síntese, sua proposta é baseada em quatro níveis textuais: nível sequencial-composicional, nível enunciativo, nível semântico e nível argumentativo.

- a) sequencial-composicional: em que os enunciados elementares (a proposição-enunciado ou proposição enunciada) se organizam em períodos para compor as sequências. Estas, por sua vez, se agrupam conforme um plano de texto. Esse nível focaliza a estruturação linear do texto, no qual as sequências desempenham um papel fundamental;
- b) enunciativo, baseado na noção de responsabilidade enunciativa; que corresponde às “vozes” do texto, à sua polifonia.
- c) semântico, apoiado na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáfora, correferências, isotopias, colocações) que remetem ao conteúdo referencial do texto.
- d) argumentativo, embasado nos atos do discurso realizados e na sua contribuição para a orientação argumentativa do texto. (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 152).

Para este estudo, interessa o nível semântico, no qual se encontra a representação discursiva. Ela, a representação discursiva, segundo Adam (2008, 2011), concretiza-se nos enunciados do texto por meio das atividades de referenciação e predicação, estruturadas tipicamente pela junção de um sintagma nominal associado a um sintagma verbal. Segundo Rodrigues; Passeggi; Silva Neto (2010, p. 173), “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”.

Nessa direção, as análises expostas neste artigo estarão centradas exclusivamente na representação discursiva do conteúdo temático que se remeterá aos elementos

caracterizadores do espaço Nordeste. Entretanto, o foco investigativo deste estudo é saber como esse espaço foi construído enquanto uma representação discursiva.

Conforme já dito anteriormente, uma representação discursiva se configura em um enunciado ou proposição-enunciada e nela esta subtendida o discurso e a cadeia discursiva ao qual pertence, de modo que todo discurso está relacionado a um outro, seja como resposta, seja como invocação. Sob esse aspecto, é aceitável a ideia de que uma Rd de Nordeste construída por Mário de Andrade e Câmara Cascudo certamente está implicada por outras noções correntes sobre Nordeste à época em que foram escritas as cartas. Hoje, cabe ao analista do texto interpretar essa Rd sob à luz de categorias analíticas e noções teóricas que lhes darão suporte, tais como as apresentadas pela ATD.

Nessa linha, para este artigo, de modo mais específico, buscou-se investigar quais representações discursivas de Nordeste foram construídas nas cartas de Câmara Cascudo a Mário de Andrade,⁴ utilizando-se como procedimento de análise, as categorias semânticas baseadas nas operações linguístico-discursivas que Adam (2008, 2011) definiu para o período/sequência descritiva já redefinidas e rearticuladas na proposta de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010).

- a) Referenciação: operação de designação e redesignação dos referentes textuais (participantes, no sentido amplo). É responsável pela instauração e recategorização dos objetos-de-discurso. Nesse sentido, inclui mecanismos como a tematização e a anáfora.
- b) Predicação: operação de seleção dos predicados verbais, enquanto designação dos processos: ações, estados e mudança de estado, para ficarmos numa classificação básica. Essa operação é igualmente responsável pelo estabelecimento da relação predicativa, estruturante do enunciado.
- c) Modificação: operação de atribuição de propriedades ou características dos referentes (modificação do referente) e das predicções (modificação do predicado).
- d) Localização: operação de construção de marcos espaciais (localização espacial) e de marcos temporais (localização temporal). Esses marcos podem ser mais ou menos detalhados, conforme o texto.

Para a preparação do corpus que efetivamente se daria às análises, fez-se o mapeamento das sequências temáticas que contivessem termos diretamente ligados à ideia de Nordeste, tais como: “Nordeste” e “Norte”⁵ – que a época ainda incluía ou

⁴ No texto do qual este artigo se originou, tem-se a análise também das cartas de Mário de Andrade enviadas à Câmara Cascudo. Mas por motivos técnicos, optou-se neste artigo apresentar somente as análises das cartas de Câmara Cascudo.

⁵ [...] a referência ao Nordeste, tal qual se concebe na atualidade, só veio a se delinear por volta do início da segunda década do século XX, sob a égide de um discurso que pleiteava recursos financeiros para uma parte do Norte que estava sujeita às estiagens. Até onde se sabe, ainda não se tinha, oficialmente, no Brasil, uma região denominada de Nordeste.

Esse termo, segundo o historiador Albuquerque Júnior (1999, p. 68), “é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas, criado em 1919”. Portanto, de acordo com esse estudioso, o Nordeste, enquanto uma região do Brasil, surgiu a partir de um discurso institucional que buscava chamar a atenção do poder público federal para o problema da seca que afetava uma parte da região Norte. Entretanto, ainda no início da década de 1920, os termos Norte e Nordeste eram usados simultaneamente para

se confundia com Nordeste – e palavras do mesmo campo semântico-nocional, como “sertão”, por exemplo. Ao todo, das 94 cartas de Câmara Cascudo foram selecionadas 26 sequências temáticas e das 65 cartas de Mário de Andrade foram selecionadas 32 sequências, entretanto, para este artigo, das 58 sequências temáticas selecionadas, utilizar-se-á somente as sequências extraídas das cartas de Câmara Cascudo com o objetivo de analisar e interpretar como a articulação de representações discursivas (Rds) constrói uma esquematização do Nordeste como espaço constitutivo da brasilidade.

UMA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE NORDESTE EM RETALHOS DE MISSIVAS

Como já esclarecido anteriormente, o termo Norte também era utilizado, à época da troca de correspondência entre Mário de Andrade e Câmara Cascudo, para se referir ao que hoje é oficialmente designado de Nordeste. Portanto, os termos Norte e Nordeste na comunicação entre os missivistas referenciavam uma mesma localização geográfica e isso pode ser observado nas cartas em que ambos fazem uso desses vocábulos num total de 46 ocorrências de Nordeste (06 em Câmara Cascudo e 40 em Mário de Andrade) e 80 ocorrências de Norte (41 em Câmara Cascudo e 39 em Mário de Andrade).

Nesta seção, proceder-se-á a análise somente de trechos das cartas de Câmara Cascudo, convencionalmente denominados de sequências temáticas, nos quais aparecem o termo Norte e Nordeste, lembrando também “que uma dada representação discursiva pode ser construída em vários pontos do texto, não necessariamente sucessivos” (PASSEGGI et al., p. 268) e que a representação do Nordeste que se configura nas cartas de Câmara se constitui e se conecta a outras representações que aparecem no seu plano textual, tal como a representação de sertão, por exemplo.”

Para efeito de análise, optou-se por partir das categorias semânticas para o texto, descrevendo os elementos que as materializam no contexto e se considerou também as informações contextuais baseadas no conhecimento extralinguístico que se tem do objeto tematizado.

Nas 94 cartas escritas por Câmara Cascudo a Mário de Andrade, apenas em seis delas o termo Nordeste aparece, conforme se verifica nas sequências abaixo selecionadas:

Sequência 01. Remeto um convite para o Primeiro Congresso Regionalista do Nordeste. (MELO, 2010, p.55)

Sequência 02. Não me esquecerei do seu pedido. Mandarei copias do *Lendas e tradições*. E sabe que V. está citado? Pois é. Nas “Lendas de origem portuguesa”

designar uma mesma localização espacial. Segundo Figueira (2011, p. 38), “o espaço que hoje compreende a região Nordeste do Brasil, o mais antigo do país, em termos de ocupação demográfica e econômica, só em 1968, foi fixado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mediante o estabelecimento de uma divisão oficial do território brasileiro”. (conferir tese p. 73). (NÓBREGA, 2016)

(quer dizer europeia) cap. C., do estudo “Lendas do **Nordeste**” transcrevo o final de sua conferência no Automóvel Clube. Recorda-se? (MELO, 2010, p.55)

Sequência 03. Se você vier... Com os diabos! Não há literato que lhe ponha um dedo ou lhe cite um livro. V. vem comer, beber, respirar e ver **Nordeste**. Típico, autêntico, completo. (MELO, 2010, p. 109)

Sequência 04. Gustavo barroso esteve aqui em casa. Passou um dia com a mulher e os garotos. Ficou contente como o diabo porque eu lhe disse que V. considerava os trabalhos dele insubstituíveis para o conhecimento do folclore do **Nordeste** brasileiro. (MELO, 2010, p. 160)

Sequência 05. Andei batendo livros e, na forma do costume, incomodando Paris, Berlim, Lisboa, Madeira, etc. Nada de antecedentes. Todos os cantos de improvisação são acompanhados durante o verso. Há voz e há música instrumental. No **Nordeste** não há. Hoje recebi uma informação de Funchal onde há desafio em quadras, como no velho sertão de outrora. Nada que se pareça com nossos cantadores. Enfim, depois de citar canto amebeu e outras sublimidades, calei-me. Que me diz você sobre o *causo*? Em Minas, São Paulo e Rio Grande do Sul o desafio é acompanhado durante o canto. Constituímos uma curiosa exceção. E de onde teria vindo esse processo? O canto aqui funciona como declamação, quase sem solfa. Este pontinho fixei mais ou menos, mas não foi possível articular a ausência de acompanhamento. É uma criação regional? (MELO, 2010, p.298-299)

Sequência 06. Agora, se me permite, aqui está um “caso”. Estou, como você sabe, traduzindo para a “Brasília” daí, o *Travels in Brasil* de Henry Koster que é ainda o melhor livro que se escreveu sobre o **Nordeste**, como documentação, amplitude e honestidade. (MELO, 2010, p. 307-308)

Observa-se que, em todas as ocorrências, o termo Nordeste apresenta um valor locativo, projetado, sobretudo, pelos aspectos culturais que o caracterizam: em (01) como lugar de um evento; em (02,) (04), (05) e (06) pela produção bibliográfica atinente a lendas, ao folclore, à música e aos instrumentos musicais relacionada àquele espaço. Em todas essas ocorrências, a cultura ganha relevante destaque na projeção da Rd de Nordeste no discurso de Câmara Cascudo.

Nessa direção, poder-se-ia dizer que a operação de modificação em (3), ao alterar o sentido do referente Nordeste com os qualificativos “típico”, “autêntico” e “completo”, constroem uma representação discursiva de Nordeste em torno da ideia de legitimidade e autenticidade, projetando, em síntese, a melhor e mais precisa definição do que representava discursivamente os elementos da cultura do Nordeste no cenário brasileiro para Câmara Cascudo, ou seja, tem-se nesse enunciado a Rd de Nordeste como espaço de uma cultura legítima e autêntica, constitutiva da brasilidade, conforme se constata também em carta de 21 de maio de 1975 “(...) O vaqueiro legítimo, um cardeiro autêntico(...)” e uma outra de 10 de dezembro de 1928 “(...) Arranjei uma vaquejada típica (...)” em que a presença dos modificadores *legítimo*, *autêntico* e *típico* reforça essa ideia de singularidade aos elementos da cultura nordestina.

Ainda em (03), a predicação paralelística “V. vem comer, beber, respirar e ver Nordeste” conota os efeitos de sentido que tais verbos expressam no sentido de

que a cultura nordestina se caracteriza pelo conjunto de sensações que podem ser experimentadas pela gustação, pelo olfato e pela visão, conforme se verifica, a seguir:

Sequência 07. Venha ver estas coisas. Casas, vaqueiros, lobisomens, matutos, anedoteiros, capitães-mores, jornais – dentes-de-cação, autos Fordes... venha! E as igrejas da Bahia e Recife e Olinda... Tanta coisa. (MELO, 2010, p.41)

Sequência 08. Receba e mire o Rio G. do Norte. O vaqueiro legítimo, um cardeiros autêntico e virgem de filmes e a Fortaleza dos Santos Reis Magos cuja história V. encontrará no livreco que lhe mandei e que escrevi. (MELO, 2010, p.48)

Sequência 09. Perdoe V. o papel. Estou no meio de vaqueiros e cantadores. Não há luz elétrica. A coisa que lembra, e detestavelmente, o progresso, é o meu Ford que está parado debaixo do telheiro. Não posso mandar-lhe fotografia dessa terra admirável. Deus inda há de fazê-lo vir até aqui para que V. fique sertanejo toda vida e mais seis meses. E que sensação de paz... à mesa de jantar sentamo-nos 30 pessoas. Os criados, vaqueiros, tangedores, os convidados, a gente de fora e o curador de rasto ficaram reunidos. Antes do prato de peixe, d'água do açude, o dono da casa rezou e aqueles homens se ergueram rezando também... E que noitada!... E as "prosas". Quanta coisa linda... Se V. estivesse aqui ouvindo o cantador e as histórias dos vaqueiros. E os cigarrões de palha e a tigela de café com rapadura do Cariri? (MELO, 2010, p.60)

Sequência 10. Fiquei desolado sobre a sua não vinda. Tantos planos... já estava o quarto separado e um programa estupendo de ver-se. V. verá Natal mesmo, o homem e a terra vermelha do Sertão tal qual vivem. (MELO, 2010, p.55)

Sequência 11. Aqui em nosso Rio Grande V. visitará comodamente tudo que se fizer. Arranjei uma vaquejada típica. (MELO, 2010, p. 150-151)

De (7) a (11), consoante discutido em Lima (2009) e Lima e Feltes (2013), tem-se sequências que, embora não apresentem uma referência explícita ao Nordeste, é possível constatar a apresentação, ao alocutário, da descrição de fatos, acontecimentos e paisagens que evocam cenários típicos desse espaço, ancorados, por exemplo, em expressões referenciais que, no contexto das cartas em estudo, podem ser comumente associadas a denominações de tipos, de práticas ou de artefatos culturais e gastronômicos pertinentes a esse espaço, como as ocorrências na sequência (07): vaqueiros, lobisomens, matutos, anedoteiros, capitães-mores, jornais – dentes-de-cação, igrejas da Bahia, de Recife e Olinda, mosaico, obras de talha, anjinhos bochechudos, cadeira de mogno, jacarandás; e na sequência (08): vaqueiro, cardeiro, Fortaleza dos Reis Magos; em (09), prato de peixe, d'água do açude, cigarrões de palha, tigela de café com rapadura do Cariri; em (10); o homem e a terra do sertão; em (11), a vaquejada.

As predicções que se constroem em torno de verbos e locuções verbais no imperativo: "Venha ver" (7), "Receba e mire" (8), ao denotarem mais do que um convite e sim uma obrigação, um dever, revelam o quanto a cultura desse espaço representava para Câmara Cascudo: algo que deveria ser conhecido por pessoas influentes de outras regiões do Brasil, assim como o era Mário de Andrade para o potiguar àquela época dos

acontecimentos culturais no eixo Rio-São Paulo. Assim, demonstra-se, por meio dessas predicacões, o empenho do folclorista potiguar em trazer o intelectual paulista para conhecer esse Nordeste que também está projetado nos elementos visuais olfativos e gustativos de práticas culturais sugeridas pelos cenários descritos em suas cartas.

Assim, no conjunto dessas cartas enviadas a Mário de Andrade, é possível averiguarmos uma Rd de Nordeste vinculada à valorização do elemento popular, das tradições e costumes, mais especificamente, relacionados ao homem sertanejo, como no cenário que Câmara Cascudo descreve em carta, datada em 4 de setembro de 1925 “[...] A coisa que lembra, e detestavelmente, o progresso, é o meu Ford que está parado debaixo do telheiro [...]” (MELO, 2010, p. 60); o modificador verbal “detestavelmente” impregna ao ato de lembrar uma sensação de desprazer no sentido de recusar o progresso que está chegando às terras potiguares em detrimento da manutenção de uma sociabilidade arraigada a práticas sertanejas (“estou no meio de vaqueiros e cantadores”), como as descritas na sequência abaixo:

Sequência 12. E que sensação de paz... à mesa de jantar sentamo-nos 30 pessoas. Os criados, vaqueiros, tangedores, os convidados, a gente de fora e o curador de rasto ficaram reunidos. Antes do prato de peixe, d'água do açude, o dono da casa rezou e aqueles homens se ergueram rezando também... E que noitada!... E as “prosas”. Quanta coisa linda... Se V. estivesse aqui ouvindo o cantador e as histórias dos vaqueiros. E os cigarrões de palha e a tigela de café com rapadura do Cariri? (MELO, 2010, p. 60)

A vivência de um costume típico da cultura sertaneja, descrita no enunciado da carta acima, talvez seja uma das razões que motivaram Câmara Cascudo a atribuir, na mesma carta, por meio da operação de modificação, o qualificativo “admirável” ao referente “terra”, que antecede essa descrição. O substantivo “terra”, em um processo anafórico, pode ser analisado como retomada da expressão locativa “no meio de vaqueiros e cantadores”, e, nesse sentido, pode-se dizer que se está diante de um processo de designação e redesignação referencial: no meio de vaqueiros e cantadores > terra admirável. Portanto, estar no meio de vaqueiros e cantadores é estar em uma terra admirável.

O cenário que se apresenta, em seguida, para essa “terra admirável”, isto é, para a terra de vaqueiros e cantadores, evoca cenas tipicamente nordestinas, conforme já foi mencionado. Todavia, é preciso ressaltar que, na maioria das vezes, essas cenas nordestinas são também cenas do sertão. Desse modo, tem-se uma Rd de Nordeste bastante conectada à Rd de sertão.

Em estudo realizado por Passeggi (2012), verificou-se que o vocábulo sertão aparece em 15 cartas de Câmara Cascudo, registrando 23 repetições. Portanto, registram-se mais ocorrências do termo sertão do que do próprio termo Nordeste.

Essa recorrência é, sem dúvida, sintomática para a Rd ora analisada, uma vez que o sertão ao qual se faz referência é o sertão de uma região específica: O Nordeste.

Entretanto, o sertão nordestino de Câmara Cascudo não é o *sertão*, mas é um *sertão* específico tal qual ele apresenta no poema *Não gosto de sertão verde*, anexo a uma das cartas enviadas a Mário.

Não gosto de sertão verde

Não gosto de sertão verde,

Sertão de violeiro e de açude cheio,

Sertão de rio descendo,

l

e

n

t

o

largo, limpo.

Sertão de sambas na latada,

harmônio, bailes e algodão,

Sertão de canjica e de fogueira

Capelinha de melão é de S. João,

Sertão de poço da ingazeira

onde a piranha rosna feito cachorro

e a tainha sombreia de negro n'água quieta,

onde as moças se despem

d

e

v

a

g

a

r

Prefiro o sertão vermelho, bruto, bravo,
com o couro da terra furado pelos serrotes hirtos, altos, secos, híspidos
e a terra é cinza poalhando um sol de cobre
e uma luz oleosa e mole

e
s
c
o
r
r
e

como óleo amarelo de lâmpada de igreja.

(Câmara Cascudo)

Esse sertão é construído, discursivamente em suas cartas a Mário de Andrade, como um espaço que precisa resistir às influências externas, configurando-se preso às tradições, marcado por um sertão vermelho, dos cantadores e aboiadores, conforme se verifica nas sequências em que por meio da operação de (re)tematização um mesmo espaço inicialmente designado “sertão” é redesignado de “Norte” e, posteriormente, “Nordeste”.

Sequência 13. Se o sr. Gui quisesse reconstruir *devia conhecer* uma raça que ainda não está cantada e sim fixada - o sertanejo [...] porque o **sertão** está morrendo engolido pelos açudes, pisado pelo Ford, cego pela lâmpada elétrica”. [...]

A casa grande derribou-se. Agora inaugura-se o estilo bolo de noiva com requififes e pendurucalhos nas paredes. Vaqueiros? Sumiram-se. Estamos comprando zebu, caracu, hareford etc. Bicho de comer em cocho e beber parado. Não sabe ouvir aboio nem corre no fechado da caatinga. Morre a vaquejada e com ela duzentos anos de alegria despreocupada e afoita. E é pena que o sr. Gui, vindo ao **Norte**, fique nas unhas de meninas recitadeiras e de garotos mastigadores de pós de arroz...

Se V. [você] vier... Com os diabos! Não há literato que lhe ponha um dedo ou lhe cite um livro. V. vem comer, beber, respirar e ver **Nordeste**. Típico. Autêntico. Completo. (MELO, 2010, p. 111-112)

Em (13), a predicação com o verbo “dever”, funcionando como auxiliar modal de “conhecer”, marca a obrigatoriedade de se atribuir ao sertão o valor que lhe foi confiscado no que diz respeito à questão da brasilidade. Nessa direção, a retomatização é uma categoria relevante para a construção da Rd de Nordeste enquanto espaço autêntico

de brasilidade, uma vez que o objeto discursivo “sertão” é atualizado a partir de duas designações: **Norte e Nordeste**. Desse modo, tem-se uma cadeia referencial na qual as nomenclaturas “sertão>norte>nordeste são utilizadas para se referir a um mesmo espaço.

Esse processo corrobora a tese de que a “típica, autêntica e completa” brasilidade do Nordeste no discurso de Câmara Cascudo, encontra-se fixada no sertão, que estava ameaçado pelo sopro da modernidade. Paradoxalmente, essa ameaça, naturalmente, instiga o processo de preservação desse espaço. Observe, por exemplo, como essa realidade se constrói através da operação de analogia, extraída da seguinte carta:

Sequência 14. O sertão está morrendo de progresso e os termos bons e saborosos vêm à tona como náufragos teimosos. (MELO, 2010, p. 116-118)

A relação de analogia, realizada com a presença do conector “como”, permite destacar os atributos positivos do sertão, colocando-os em relação com o objeto “náufragos teimosos”. Nessa assimilação metafórica, o elemento comparativo “náufragos”, que contém em si a ideia de sobreviventes, é modificado semanticamente pelo qualificativo “teimosos”, reforçando a ideia de resistência sugerida na passagem “os termos bons e saboroso vêm à tona”. Essa resistência é, discursivamente, marcada por meio dos modificadores qualificativos “bons e saborosos” e pelo modificador modal “à tona”, relacionados, respectivamente, ao referente “termos” e ao verbo “vem”.

Assim, instaura-se, no discurso de Câmara Cascudo, com bastante força significativa para a construção da Rd de Nordeste enquanto espaço de brasilidade, a isotopia do “sertão que morre” a partir de duas predicções que, até do ponto de vista estrutural, são idênticas: “[...] o sertão **está morrendo** engolido pelos açudes, pisado pelo Ford, cego pela lâmpada elétrica” e “O sertão **está morrendo** de progresso e os termos bons e saborosos vêm à tona como náufragos teimosos”.

A essas predicções, de teor metafórico, juntam-se ainda as predicções dos enunciados que constam também na sequência 13: “A casa grande derrubou-se”; “Vaqueiros? Sumiram-se.”; “Morre a vaquejada”, cujos verbos fazem emergir o sentimento de que a cultura sertaneja está desaparecendo e, no seu lugar, uma outra – não autêntica e muito menos típica – está ameaçando-a.

Os efeitos de sentido gerados por tais predicções, nos contextos em que aparecem, colaboram de forma incisiva para a construção de uma Rd de Nordeste atrelada à concepção de que o sertão nordestino é um espaço culturalmente importante para a constituição da brasilidade que se buscava nos movimentos artístico-culturais daquele período, pois à ideia de morte instaurada se projeta outra: a ideia de resistência das tradições ligadas às práticas sertanejas que devem ser perpetuadas no discurso

constitutivo da brasilidade, ou seja, a percepção de que o progresso está minando o sertão, aciona um desejo de manutenção dessa cultura, seja por meio da linguagem, da culinária ou do aspecto natural ou arquitetônico, conforme já mencionado neste tópico.

Portanto, a Rd de Nordeste como espaço cultural autêntico e legítimo, construtor da ideia de brasilidade, será tomada como uma Rd mais ampla que, simultaneamente, comporta e é construída por Rds mais pontuais que tomam o Nordeste como espaço do folclore, das tradições e dos costumes do sertão avesso ao sopro de modernidade que pairava àquela época da história cultural brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o postulado de que todo texto constrói uma representação discursiva dos temas e assuntos tratados, os resultados apontam para a construção mais ampla de uma Rd de Nordeste como espaço constitutivo da brasilidade. Nesse sentido, constatou-se que nas cartas de Câmara Cascudo enviadas a Mário de Andrade o Nordeste se projeta como um lugar preso às manifestações folclóricas e às tradições que, ao lampejo de uma ameaça, reage preservando sua cultura “autêntica” e “legítima”, forjada, na linguagem, na culinária, nos aspectos naturais ou arquitetônicos do homem nordestino; mas, sobretudo, nas relações de sociabilidade do sertanejo, que, segundo Câmara Cascudo, é uma raça fixada, embora ainda não cantada (conhecida, enaltecida).

Em relação às categorias responsáveis pela projeção da análise e interpretação que foram expostas neste artigo, os resultados indicam que a Rd de Nordeste como espaço cultural constitutivo da brasilidade foi construída no discurso de Câmara Cascudo utilizando-se das operações linguística-discursivas de retomatização, de predicação, do uso de modificadores e da evocação de cenas nordestinas por meio de expressões referenciais para a construção da Rd de Nordeste como espaço cultural constitutivo de brasilidade. É pela retomatização que se realiza a alquimia de conectar uma representação mais restrita: a de sertão, à representação mais ampla de Nordeste, tomando aquela como uma das bases constitutivas para a construção desta. Com os modificadores, as expressões referenciais evocativas e as predicações, configurou-se a projeção de uma representação de brasilidade marcada por traços de autenticidade e legitimidade como foi possível constatar nas análises e interpretações realizadas. Destaca-se ainda a isotopia do “sertão que morre” como uma estratégia discursiva que reforça a tese de que a Rd de Nordeste é constituída com base também na Rd de sertão.

Acredita-se que o conteúdo posto como resultado da análise e interpretação da Rd de Nordeste nos moldes apresentados neste artigo vem também colaborar com as

pesquisas culturais quando se quer refletir sobre a relevante contribuição do Nordeste para a constituição da brasilidade segundo a ótica de um dos seus mais representativos nomes que é, sem dúvida, o de Câmara Cascudo por ser considerado como um dos pensadores que colaborou para construir um panorama da história e do pensamento cultural do Brasil do século XX, chegando a figurar na coletânea de L. Secco e L. B. Pericás (2014), livro que reúne 27 estudos e ensaios escritos por reconhecidos 102 especialistas acadêmicos que, dentre diversos nomes, incluíram o de Câmara Cascudo como também um intérprete da história e da cultura no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michele. **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Silvana Maria Calixto. **Entre os domínios da metáfora e metonímia: um estudo de processos de recategorização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. 204p.

_____; FELTES, Heloisa Pedrosa Moraes. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Org.) **Referenciação: teórica e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MELO, Veríssimo de. **Cartas de Mário de Andrade a Luís da Câmara Cascudo**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

NÓBREGA, Cristiane Maria Praxedes de Souza. **Representações discursivas de Nordeste nas cartas trocadas entre Câmara Cascudo e Mário de Andrade**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NÓBREGA, C. M. P de S. A construção metodológica da representação discursiva de Nordeste em cartas pessoais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 235-250, maio/agosto. 2017.

PASSEGGI, Luís. A conceptualização do sertão nas cartas de Câmara Cascudo e Mário de Andrade (1924-1944): um estudo de semântica cognitiva. In: MARTINS, Marcos Antônio; TAVARES, Maria Alice. **História do português brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo e Mário de Andrade – 1924 a 1944**. Natal: EDUFRN, 2012. p. 295-309.

RODRIGUES, Maria das Graças; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes. “Voltarei o povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute; MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares et al. Planos de texto e representações discursivas: a seção de abertura em processo-crime. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 240-255.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SECCO, Lincoln; PÉRICAS, Luiz Bernardo. **Intérpretes do Brasil**: clássicos, rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo, 2014.

CAPÍTULO 12

METÁFORAS EM LIBRAS

Data de submissão: 08/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Walkíria Neiva Praça

UnB – Universidade de Brasília
Brasília- DF

<http://lattes.cnpq.br/7251034966753077>

Adriana Dias Sambranel de Araujo

UnB – Universidade de Brasília
Brasília – DF

<http://lattes.cnpq.br/8800147412920491>

RESUMO: As metáforas, em qualquer língua, são expressões calcadas na cultura do povo que as constroem, independentemente se é em uma língua falada ou uma língua de sinais. As metáforas são fruto de construções que envolvem dois ou mais domínios de conhecimento. Desta forma, o objetivo do presente estudo é analisar as metáforas construídas em Libras – Língua Brasileira de Sinais. A metodologia utilizada foi tanto qualitativa quanto quantitativa, por meio de análise de vídeos e entrevistas gravados com surdos que se dispuseram a colaborar com o estudo. Os resultados alcançados demonstraram que os aspectos visoespaciais

da Libras não só constroem metáforas, como também impactam nos aspectos gramaticais dessa língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Cérebro. Cultura. Metáfora. Libras.

METHAPHORS IN LIBRAS

ABSTRACT: Metaphors are expressions based on the culture of the people that build them in any language, spoken or sign language, being the result of constructions that involve two or more fields of knowledge. Thus, the objective of the present study is to analyze the metaphors constructed in Libras - Brazilian Sign Language. The methodology used was both qualitative and quantitative, through the analysis of videos and interviews recorded with deaf people who were accepted to collaborate with the present study. The results achieved demonstrated that the visuospatial aspects of Libras not only build metaphors, but also impact the grammatical aspects of this sign language.

KEYWORDS: Brain. Culture. Methaphor. Libras.

1- INTRODUÇÃO

Metáforas são construções linguísticas complexas que impõem a compreensão e

o entrelaçamento de vários domínios de conhecimento. Não basta identificar o léxico envolvido nelas, mas há que se estar inserido numa cultura a que elas fazem referência. A Libras – Língua Brasileira de Sinais usada por surdos brasileiros foi apontada como incapaz de construí-las. Demonstraremos que o que faz das metáforas algo complexo é a associação de domínios de conhecimento distintos entre si, sempre atrelados à cultura independentemente da língua utilizada. Por exemplo, a palavra doce está no domínio do paladar, sendo entendido como algo bom, mas pode ser transferido para o domínio do afeto no Brasil ou nos Estados Unidos. Para exemplificar, Ponterotto (1994) sugere expressões como *você é um doce*, em português; ou, em inglês, *you are sweet*, que são interpretadas como uma característica positiva da pessoa. Contudo, ainda segundo o autor, não se pode esquecer que, em japonês, doce é algo negativo, ruim, por isso metáforas do tipo *Aitsu-wa amai* significam o garoto é *imaturado, mimado*. Daí o entendimento de que os itens lexicais garoto e doce apontam para uma crítica à pessoa em questão, enquanto em língua portuguesa e inglesa denotam um elogio.

Assim, pode-se depreender que, para se decodificar aquilo que é expresso por uma metáfora, faz-se necessário estar inserido em uma cultura, pois as metáforas exigem interpretação e decifração e não podem ser traduzidas numa linguagem objetiva, tendo em vista que o significado criado por uma metáfora é sempre maior do que a soma de suas partes. As experiências culturais são únicas e resultam em um entendimento particular que extrapola o que foi dito. A cultura é a responsável pela internalização de padrões que são mediados por meio da nossa experiência vivida e compartilhada enquanto sociedade.

Cultura e metáfora serão tratadas separadamente neste estudo por fins didáticos, mas sem perder de vista que estão simbioticamente relacionados. Desta maneira, podemos afirmar que surdos e não-surdos, caso esteja preservada a capacidade cognitiva de ambos, são capazes de metaforizar dentro de sua cultura. Portanto, não só trataremos sobre as metáforas como uma habilidade cultural de qualquer língua, como também abordaremos acerca de algumas implicações gramaticais delas decorrentes nas línguas visoespaciais.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na seção 2, abordamos o entrelaçamento entre metáforas e cultura, além dos tipos de metáforas identificados por Lakoff e Johnson (2003). Já na seção 3, discutimos as metáforas em Libras. Por sua vez, na seção 4, tratamos das implicações gramaticais da metáfora na Libras. A seção 5 é destinada às considerações finais.

2- CULTURA E METÁFORAS

Entre tantas expressões do pensamento, encontramos as metáforas. A linguagem figurada de uma comunidade é “*uma reflexão dos padrões convencionais do pensamento daquela comunidade ou de uma visão de mundo*” (BOERS, 2003, p. 256). Em outras palavras, uma das formas de uma comunidade refletir e reproduzir suas visões de mundo é por meio das metáforas, que, por sua vez, envolvem o arcabouço cultural de cada povo. Cultura é

Tudo o que é aprendido, transmitido, herdado de geração em geração, através das ações humanas, quase sempre se estabelece mediante uma interação corpo a corpo, usando para tanto uma comunicação linguística. A cultura se aprende dos pais e outros membros da comunidade, assim como várias formas materiais, como livros e programas de televisão. Não se nasce com uma cultura, sem que se tenha a habilidade de adquiri-la por meio de observação, imitação, tentativa e erro. (OSWALT, 1986, p.25)

Essa definição de Oswalt (1986) afirma que a cultura é aprendida dos pais e dos membros da comunidade. Observamos que este sentido nos faz refletir sobre os surdos terem geralmente perto de si pessoas que não compartilham com eles a língua de sinais. Desta forma, a interação corpo a corpo capaz de transferir as informações fica comprometida. Por isso é tão importante que os responsáveis por uma criança surda ofereçam a ela uma língua que se realize pelo canal visual, porque a língua, segundo Duranti (2000) é um recurso da cultura e a fala é uma prática cultural.

Além do conceito que apresentamos acima, trazemos vários outros defendidos por Duranti (2000), em virtude de haver controvérsias sobre as definições de cultura. Para o autor, a cultura pode ser definida como conhecimento de mundo, a partir do qual as pessoas de uma comunidade devem compartilhar certos modelos de pensamento, modos de entender o mundo, de fazer inferências e predições.

Outra definição proposta pelo autor apresenta a cultura como comunicação, ou seja, nela se encontra um sistema de signos. Esta é uma visão semiótica da cultura, uma vez que se preocupa com a forma de representar o mundo, um modo de dar sentido a realidade objetiva por meio de histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e espetáculos.

A cultura pode ser conceituada ainda como um sistema de mediação. As ferramentas seriam por definição objetos de mediação, pois se interpõem entre o usuário e objeto, entendendo-se objeto como qualquer coisa que os seres humanos utilizem para controlar o lugar onde vivem e produzem recursos. Por essa definição, os meios estão sempre *entre*: entre pessoas consigo mesmas (um pensamento); entre as pessoas e o tempo (guarda-chuva), entre as pessoas e os objetos físicos (um martelo) e até pessoas

entre si (um enunciado). A cultura organiza o uso das ferramentas para desenvolver atividades específicas como uma casa, ou o planejamento para o futuro.

Também pode ser definida como um sistema de práticas. Nossa compreensão abstrata, conceitual, teórica do mundo não existe, sem que se derive da nossa imersão em outros pressupostos existenciais, a partir dos quais pragmaticamente usamos os objetos ou experimentamos situações dentro de um determinado contexto.

O último conceito proposto por Duranti (2000) apresenta a cultura como um sistema de participação, que se relaciona como um sistema de práticas, e se baseia na suposição de que a comunicação verbal, como qualquer ação no mundo, é de natureza inerentemente social, coletiva e participativa. Esta noção é útil para se observar o funcionamento da língua no mundo real, porque usar uma língua significa poder participar das interações com o mundo que é sempre maior do que nós, falantes individuais. Nesse sentido, mais uma vez, precisamos compreender a importância das línguas de sinais, pois somente este sistema pode garantir aos surdos a participação efetiva na sociedade em que vive.

Como vimos, a cultura é um assunto complexo, mas é fato que os surdos e não-surdos estão inseridos de alguma forma dentro de um contexto que os fazem generalizar, perceber o mundo em termos de protótipos, de experiências e ainda expressá-los, sendo a língua um dos aportes da cultura. Não se pode negar a relação entre cultura e língua. Segundo Duranti (2000, p. 28) *“conhecer uma cultura é como conhecer uma língua e descrever uma cultura é como descrever uma língua.”* Ressaltamos que a língua estabelece práticas discursivas entre indivíduos e grupos e com isso forma-se a cultura. Essa interação que se realiza por meio da língua é onde fica patente a cognição humana.

Por exemplo, se fecharmos os olhos, podemos pensar em qualquer objeto sem que para isso ele esteja perto de nós. Algumas informações guardadas na memória (cultura) são suficientes para que possamos representar tudo o que nos vem à mente (cognição), seja usando uma imagem, palavras ou mesmo internamente (língua), uma vez que podemos apenas pensar em algo sem necessariamente ter que expressar esse pensamento. A *“interação entre as construções linguísticas abstratas e palavras individuais concretas cria novas e poderosas possibilidades para construções de elementos derivacionais, analógicos e metafóricos”* (TOMASSELO, 1999, p. 157).

Sobre o viés metafórico, Lakoff e Johnson (2003), afirmam que:

... a metáfora não é apenas uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras. Argumentaremos que, pelo contrário, os processos de pensamento humano são amplamente metafóricos. É isso que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceitual humano é metaforicamente estruturado e definido. Metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente

Uma expressão como *este copo* provoca o desenho, a imaginação dele na mente que será acessada entre o emissor e o receptor. Da mesma forma, as metáforas não são apenas estruturas individuais que se formam na mente dos falantes, mas antes se apoiam nos modelos culturais subjacentes ao discurso. Entendemos modelos culturais como a representação de visão de mundo de uma comunidade. Para Lakoff e Johnson (2003) seria errôneo pensar que a expressão *tempo é dinheiro*, por exemplo, seria interpretada do mesmo jeito em diferentes culturas.

Na cultura americana, o tempo é uma mercadoria valiosa. O dinheiro é um recurso limitado que usamos para atingir nossos objetivos. Sabemos que, na cultura ocidental, trabalho é pago com dinheiro, envolvido nisso o tempo que gastamos para realizá-lo que, por fim, é precisamente quantificado. É comum que alguns serviços sejam pagos por hora, semana ou ano. Então, dizer tempo é dinheiro pode se refletir na cultura de várias maneiras, como por exemplo: *“Você está gastando o meu tempo. Vamos investir muito tempo nisso. Obrigado pelo seu tempo. Fazer desse modo economiza tempo. Desperdicei meu tempo com esse trabalho”*. (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p.50). O tempo passa a ser uma moeda valiosa. Nas sociedades industrializadas modernas, o tempo se registra como algo que podemos desperdiçar, investir, economizar, etc.

Esse tipo de metáfora, segundo os autores, são chamadas de metáforas estruturais, definindo-as como aquelas que envolvem mais de um domínio de conhecimento. Além dessas metáforas estruturais, apontam mais dois tipos de metáforas: a orientacional e a ontológica. As metáforas orientacionais levam em conta o espaço, como em cima, embaixo, à frente... e as ontológicas se relacionam com a nossa percepção corriqueira das coisas, como as quantidades, por exemplo. Uma e outra têm base em nossa experiência física e cultural.

Para demonstrar essa afirmação, vamos considerar a posição do nosso corpo, e perceber as metáforas que envolvem posições à esquerda e à direita, sendo “bom” para a direita e “ruim” para a esquerda. Desta forma, seremos capazes de analisar uma metáfora orientacional, como a que se segue no *Poema de Sete Faces* de Carlos Drummond de Andrade, quando diz o autor:

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida. (Carlos Drummond de Andrade, 1964, p. 53)

A expressão francesa ‘gauche’ se traduz em língua portuguesa como ‘esquerdo’. Sendo destra a maioria da população no Brasil, infere-se que o lado esquerdo tende a ser

o lado mais fraco, o lado menos usado. *O fato de o autor dizer: anjo torto e Vai, Carlos! ser gauche* evoca a nossa capacidade de orientação entre reto e torto, entre direito e esquerdo, cuja metáfora pode ser interpretada como a decadência da vida do indivíduo.

Além das metáforas orientacionais, Lakoff e Johnson (2003) acrescentam as metáforas ontológicas das quais participam nossas experiências com objetos físicos, ou seja, estão envolvidas as maneiras de visualizar eventos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias. Com base na definição dos autores, apresentamos alguns exemplos corriqueiros no Brasil:

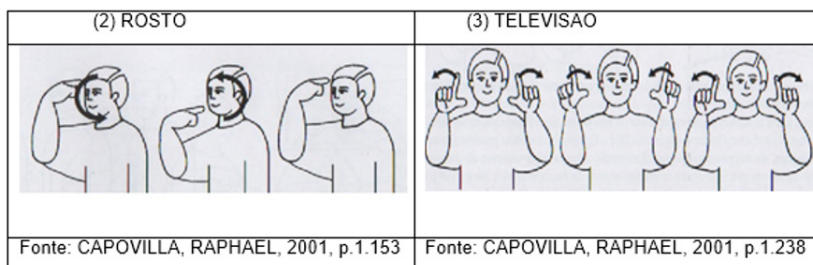
- a) Estou cheio de fome.
- b) Fiquei com tanta raiva.
- c) Sua energia está muito pesada.

Perceba nesses exemplos que os termos *fome, raiva e energia* foram quantificados. Com essas metáforas ontológicas, igualamos as nossas experiências a entidades ou substâncias, por isso tendemos a categorizá-las, agrupá-las ou quantificá-las. Como nosso estudo se volta para as metáforas em Libras, demonstraremos que metáforas estruturais, ontológicas ou orientacionais são também correntes nessa língua.

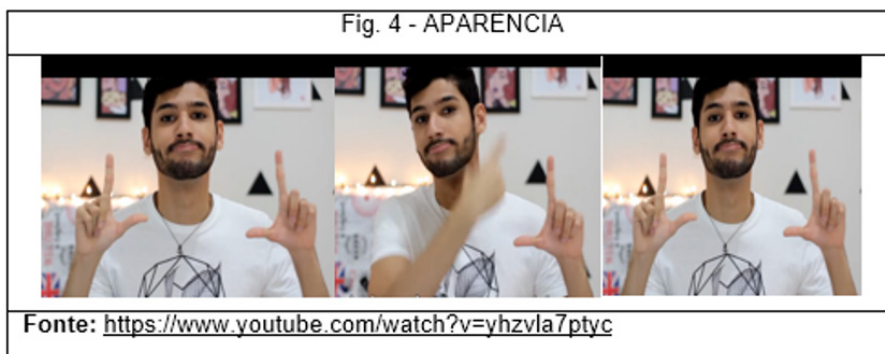
3- METÁFORAS EM LIBRAS

Segundo Silva Júnior (2018) é comum vermos as pessoas dizendo que a Libras não tem metáforas, pois elas são impossíveis nas línguas de sinais. Nosso objetivo então é contribuir demonstrando que as metáforas não são privilégio das línguas orais, mas fazem parte de uma dinâmica entre mente e cultura presente em qualquer língua.

Como já tratamos de três tipos de metáforas na seção anterior, vamos agora exemplificá-las em Libras, começando com a metáfora estrutural, assim chamada por envolver mais de um domínio de conhecimento, usando o sinal referente à *aparência* dentro do seguinte contexto: “... *alguns surdos se relacionam (namoram) com os ouvintes por uma mera questão de aparência*”. Essa oração consta de um vídeo encontrado no Youtube, uma plataforma de compartilhamento de vídeos. O sinal para ‘aparência’ foi feito com a conjugação do sinal de ‘rosto + televisão’.



Para dizer 'aparência' há um enquadramento (fig. 3) feito na região do rosto com ambas as mãos, depois um movimento circular realizado em frente ao rosto (fig 2), terminando novamente no enquadramento que está relacionado à televisão, meio que procura, de forma geral, mostrar a beleza. Nela as pessoas e as coisas não são mostradas necessariamente como são, pois, no contexto de TV, a imagem é veiculada para ser apreciada, como mostra a figura a seguir.



O sinal ilustrado na figura 4 está sendo realizado pelo *Youtuber* Léo Viturinno que se apresenta como professor universitário, surdo, usuário de Libras e oralizado. Em uma de suas postagens cujo título é *Surdo não pode namorar ouvinte!* ele usa o sinal de 'aparência', cujo sentido está ligado à dissimulação. Desta forma, o domínio captado pela visão e o domínio captado pelos sentimentos se entrelaçam para construir essa metáfora estrutural.

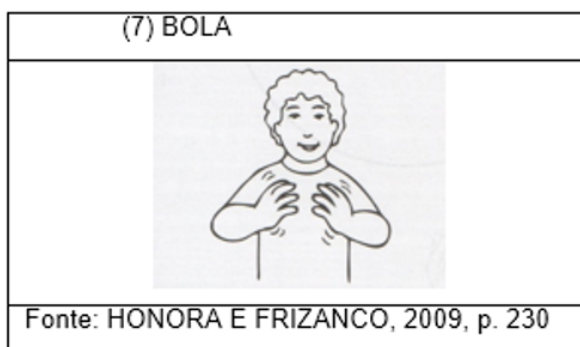
Já as metáforas orientacionais são exemplificadas em Libras a partir da interpretação que se dá ao movimento impresso no sinal. Se para cima, a decodificação é de algo positivo, se para baixo, o sentido será negativo.

(5) MELHOR	(6) PIOR
Fonte: CAPOVILLA E RAPHAEL, 2001, p. 886	Fonte: CAPOVILLA E RAPHAEL, 2001, p. 1048

Na figura 5 o sentido positivo é transmitido pelo movimento ascendente do sinal. Por outro lado, no sinal ilustrado pela figura 6, o sentido negativo é expresso pela direção que o sinal assume, ou seja, os sinais que carregam o sentido negativo costumam ser realizados na direção para baixo. Em sentido espacial, (orientação) há no Brasil um

traço cultural que identifica como positivas as palavras com ideias ou com movimentos ascendentes. Essa prática nos leva a assumir que a positividade inerente ao conceito provoca expressões ascendentes, ao passo que a negatividade nos remete para a direção descendente.

No que diz respeito às metáforas ontológicas, os melhores exemplos estão entre os sinais icônicos, pois cognitivamente evocam significados. Martelotta (2018, p. 72.) afirma que *“a iconicidade fundamenta-se na ideia de uma motivação que se reflete na estrutura das palavras, indicando uma espécie de relação natural entre os elementos linguísticos e os sentidos por eles expressos”*. O autor afirma ainda que iconicidade encerra em si uma natureza imagística. O sinal icônico ‘bola’, por exemplo, é construído com ambas as mãos em forma de C, com os dedos afastados, uma de frente para a outra, reproduzindo o formato de uma bola.



Na figura 7 se registra a ideia de algo esférico, pois a nossa experiência percebe a bola neste formato, sendo por isso ‘bola’ um vocábulo icônico. Por isso, nesse sentido, afirmamos que os sinais icônicos se definem como metáforas ontológicas da vida cotidiana dos brasileiros entre os quais estão os surdos que se comunicam por meio da Libras. Segundo Martelotta (2018)

[...] observando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística, o princípio da iconicidade tornou-se fundamental para a observação e interpretação da relação entre forma e função e para a concepção da gramática das línguas. Sendo assim, a iconicidade não se manifesta apenas na relação entre a forma e o sentido das palavras, mas também na estrutura da frase ou mesmo do texto. (MARTELOTTA, 2018, P. 81.)

Parafraseando o autor, não só iconicidade, mas também as metáforas podem ser observadas na estrutura da frase ou mesmo do texto, o que torna a Libras e as línguas de sinais, de maneira geral, um campo fecundo para se pesquisar o tema, pois línguas visoespaciais são eivadas de metáforas por serem visuais e, conseqüentemente, exigirem conexões mentais que justifiquem dar orientação a um sinal, ou remetê-lo às mais diversas

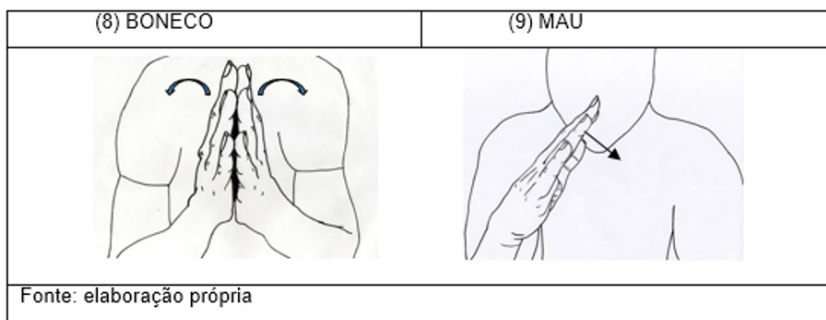
áreas de conhecimento seja corporal, social ou cultural. Essas conexões mentais que as línguas visuais reivindicam impactam diretamente em sua gramática, como veremos a seguir.

4- O CARÁTER GRAMATICAL DAS METÁFORAS NA LIBRAS

As metáforas influem diretamente no número de termos que compõem os predicados em Libras, pois, sendo esta uma língua visual, muitos conceitos podem estar agregados a um único sinal. Assim, vamos analisar alguns aspectos gramaticais, como os predicados, e de que forma as metáforas os influenciam. Adotamos a definição de predicado proposta por Gonçalves *et al* (2007). Para os autores há dois tipos de predicado: o lexical e o gramatical.

O predicado ser lexical identifica categorias prototípicas cujas propriedades fazem referência a dados do universo bio-psíquico-social, designando entidades, ações, processos, estados e qualidades, enquanto o predicado ser gramatical identifica categorias prototípicas, cujas propriedades cuidam de organizar, no discurso, elementos de conteúdo por ligarem palavras, orações e partes do texto, marcando estratégias interativas na codificação de noções como tempo, aspecto, modo, modalidade, etc.(GONÇALVES e tal. 2007 p. 17)

No que diz respeito ao predicado lexical, escolhemos aquele que em Libras indica um estado. Pedimos aos colaboradores de nossa pesquisa que sinalizassem a oração ilustrada abaixo. Para resguardar as suas identidades, transformamos a imagem da sinalização em desenhos.

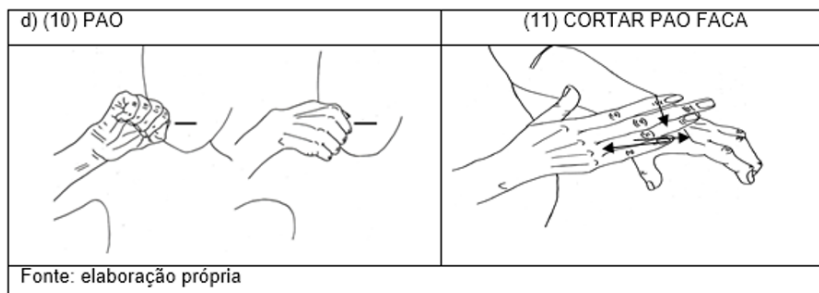


A figura 9 se encontra no âmbito das metáforas orientacionais, uma vez que a direção do sinal é para baixo, como afirmam Lakoff e Jonhson (2003). Os autores entendem que o sentido negativo assume a orientação para baixo e o positivo a orientação para cima. O sinal referente a *mau* (fig. 9) marca a característica negativa com um movimento descendente, como demonstra a seta. Além disso, a junção das figuras 8 e 9 são traduzidas para a língua portuguesa como 'o boneco é mau', mas, em virtude de

a língua usar o canal visual, o verbo de ligação ou verbo copulativo é – usado na língua portuguesa, se faz desnecessário em Libras. Uma das hipóteses para a ausência da cópula seria o fato de a Libras marcar o tempo verbal sintaticamente, isto é, existe um item lexical para referenciar o passado e o futuro, diferentemente da língua portuguesa que o faz morfológicamente (é, era, foi). Caso não haja referência sintática de passado ou futuro, infere-se que o enunciado se encontra em tempo presente. Disso derivamos outra hipótese: o imediatismo visual que a língua oferece, ou seja, como a língua não precisa marcar morfológicamente o tempo, a presença de um verbo cuja função seja ligar os termos seria redundante, uma vez que ela os liga visualmente.

Quanto aos predicados gramaticais, apresentamos a mesma sentença em três línguas orais distintas, a saber, a língua portuguesa, a inglesa e a alemã respectivamente, e depois em Libras. Assim, vejamos:

- a) O pão é cortado com a faca.
- b) *The bread is cut with the knife.*
- c) *Das Brot wird gerade mit dem Messer geschnitten*



Primeiramente consideramos a figura 11 uma metáfora ontológica, pois nela vemos a nossa experiência diária ao usarmos uma faca. A mão direita fica aberta, com os dedos unidos, desenhando uma trajetória descendente, introduzindo iconicamente a ideia de um objeto cortante, cujo movimento preconiza o verbo, o que faz com que a Libras necessite de apenas 1 termo para expressar o predicado, enquanto a língua portuguesa (a) e a inglesa (b) o compõem com 5 termos, e a alemã com 6, como demonstrado em (c). Além disso, há ainda uma economia linguística que se apresenta na medida em que os articuladores estão jungidos, fazendo com que a transmissão e apreensão da mensagem seja realizada de maneira mais rápida.

No que diz respeito à sintaxe, comparando as figuras 10 e 11, percebe-se uma alteração da configuração de mão, cujo objetivo é acomodar sintaticamente o termo ‘pão’, pois o verbo ‘cortar’ tem valência dois, para o qual se apresentam como argumentos o pão e a faca. Nas línguas orais, a ordem canônica se dá colocando o verbo entre os argumentos,

diferentemente da Libras que os realiza simultânea e iconicamente, como se vê na figura 11. Entendendo que a iconicidade é também uma metáfora, toda a sentença é metafórica na medida em que os sinais nos remetem à situação real. Essa é a característica que faz com que as línguas de sinais se diferenciem das orais. Enquanto estas organizam seus termos sequencialmente, ou seja, um termo após o outro, as línguas de sinais os sobrepõem, isto é, organiza-os simultaneamente. Isso justifica a dificuldade de se determinar a ordem canônica das línguas de sinais como afirmam Quadros e Karnopp (2007): *“A língua de sinais brasileira apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras. Portanto, determinar a sua ordem canônica não é trivial.”* (QUADROS e KARNOPP, 2007. p. 135)

Estando os termos sintáticos sobrepostos, resta-nos ainda observar o viés semântico. Perceba que mentalmente a mão esquerda em forma de C, presente na figura 11, se refere a um pão, a partir de uma retomada anafórica indicada previamente na figura 10. Quanto ao objeto cortante, o entendimento se dá pelo movimento impresso na configuração de mão, levando-nos a entender que é ele quem corta o pão.

Resumidamente, das metáforas em Libras decorre que:

- a) O movimento que sugere o verbo fica atrelado ao sujeito, uma vez que é o responsável por realizar a ação.
- b) A configuração de mão sofre mudanças para possibilitar a organização sintática.
- c) A iconicidade permite a sobreposição dos termos, que redundam numa interpretação semântica, como se estivéssemos diante de um quadro.
- d) Há simultaneidade de ocorrência dos termos.
- e) Vários termos podem ser usados ao mesmo tempo, o que gera economia linguística, e conseqüente celeridade quanto à transmissão e apreensão da mensagem.

Metáforas em Libras ocorrem em virtude de, em primeiro lugar, os principais utentes possuírem funções cerebrais em perfeito funcionamento, como criatividade e capacidade de fazer associações entre domínios diferentes de conhecimento. Em segundo lugar, porque estão imersos em uma determinada cultura que lhes norteia a visão de mundo. Ao mesmo tempo, corroborando com estudos sobre a complexidade da língua de sinais (Ferreira 1995; Quadros e Karnopp 2007; Cuxac 2001), as metáforas revelam aspectos gramaticais como alguns desses que foram abordados neste estudo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua de sinais está para os surdos assim como a língua oral está para os não-surdos. Desta forma, as línguas visoespaciais constroem sentenças denominadas

metáforas, sendo estas uma das formas mais complexas de quaisquer línguas, pois envolvem mais de um domínio de conhecimento.

Além disso, as línguas de sinais transcendem os termos lexicais e constroem sentenças, períodos, textos, sobrepondo-os, retomando-os, apoiando-se na cultura em que estão inseridas, o que justifica, por exemplo, no Brasil, o sinal referente à sexta-feira fazer alusão ao peixe. Isso se deve à influência histórico-jesuítica, cuja figura central é Jesus Cristo. Culturalmente este alimento é consumido em respeito a seu sacrifício que, de acordo com a história, ocorreu numa sexta-feira. Essa metáfora criada entre o sacrifício de Cristo e o dia em que ele ocorre, associado ao alimento é uma entre tantas que fascinam muitos pesquisadores.

Cultura e língua em Libras, quando se misturam a fim de criar metáforas, trazem consigo aspectos gramaticais possíveis somente nas línguas visoespaciais como simultaneidade e sobreposição de termos que impactam na sintaxe, na morfologia e na semântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

BOERS, F. **Applied Linguistics Perspectives on Cross-Cultural Variation in Conceptual Metaphor**, *Metaphor and Symbol*, 18: 4, 231-238, DOI: 10.1207 / S15327868MS1804_1, 2003.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Vol. I e II. São Paulo: Edusp, 2001

CUXAC, Christian. **Les Langues des signes: une perspective sémiogénétique**. Paris. Aile, 2001.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge U. Press, 2000.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. R.J.: Tempo Brasileiro, 1995.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C.; CARVALHO, C. S. **Tratado geral sobre gramaticalização**. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; GONÇALVES, S. C. L. (Orgs.). **Introdução à gramaticalização**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda cultural, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Cetras, 2003.

MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

OSWALT, W. H. **Life Cycles and lifeways: introduction to cultural anthropology**. Califórnia: Mayfield, 1986.

PONTEROTTO, D. **Metaphors we can learn by**. *Forum*, v. 32, n.3, p.2-7, 1994.

QUADROS, Ronice Müller. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

SILVA J.; D. R. C. **Metáfora em Libras**: um estudo de léxico. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of Human Cognition**. Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1999.

CAPÍTULO 13

LA SINGULAR RELACIÓN YO-TÚ COMO SUPUESTO DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Saúl Mauricio Niveyro Linares

Dirección: Arturo Frondizi 1350,
Resistencia, Chaco,
República Argentina.
Teléfono: +54-0362-4435470
Correo: mausaulin@gmail.com

RESUMEN: El objeto del trabajo consiste en indagar, reflexionar y precisar los supuestos relevantes de la experiencia hermenéutica desde el enfoque filosófico gadameriano. Según su autor, tanto la experiencia del yo-tú, como la hermenéutica, requieren de la conciencia interpretativa. La intencionalidad estará centrada entonces, en ahondar en el sentido de los supuestos señalados como necesarios, tanto para la comprensión de la tradición y de la obra de arte, como para la potencia de las preguntas.

PALABRAS CLAVE: Experiencia, enfoque, hermenéutica, arte, acontecimiento.

THE SINGULAR ME-YOU RELATIONSHIP AS AN ASSUMPTION OF THE HERMENEUTIC EXPERIENCE

ABSTRACT: The aim of this work consists of inquiring, reflecting and specifying the relevant assumptions of the hermeneutic experience from the philosophical gadamerian approach. According to its author, both the me-you relationship and the hermeneutics call for the interpretive awareness. The intentionality will then be centered in delving in the sense of the assumptions indicated as necessary both for the understandment of tradition and artwork, as for the power of the questions.

KEYWORDS: experience, approach, hermeneutics, art, event.

El objeto del trabajo consiste en indagar, reflexionar y precisar los supuestos relevantes de la experiencia hermenéutica propuestos por Gadamer.

La temática se enmarca en el II Congreso Internacional de Artes 2018 llevado en Resistencia en la FADyCC, UNNE, cuyo tema inspirador y convocante es la conjunción: límites y fronteras. Las identificaciones de los supuestos relevantes de la experiencia

hermenéutica señalará precisamente, determinados límites del enfoque gadameriano¹ luego de haber indagado y reflexionado sobre las bases sobre en que se erige.

Para comprender el texto (los textos) de Gadamer, sin duda se requiere conocer el horizonte desde donde piensa y exhibe su teoría. Todo horizonte, tal como él lo manifiesta, depende de la situación.² Desde luego que no se trata de cualquier horizonte, sino solamente de aquel que se encuentra dentro de la comprensión histórica. Gadamer afirma que la conciencia histórica tiene una pretensión de ver el pasado en su propio ser.³ Sin dudas, es una empresa, con marcadas pretensiones ontológicas y un fuerte matiz romántico a la vez. Sin embargo, se concuerda con él en que, quien omita la mencionada tarea, está expuesto a una serie de malos-entendidos. Todo lo explicitado obedece al fin de intentar sentar las bases para la comprensión de la singular relación yo-tú, como supuesto de la experiencia hermenéutica.

Posteriormente se indaga sobre los límites de la experiencia hermenéutica gadameriana.

Es, sin embargo, arriesgado para todo aquel investigador que pretenda aportar un grano de arena en el devenir de la tradición hermenéutica, pasar por alto esta revisión, pese a ser una empresa de por sí endeble y dada la situación de la contemporaneidad. Al mismo tiempo, es compleja, perpleja ya que ostenta nuevamente, ser la posibilidad de todas las posibilidades, desplegada en su concepto fácticamente puesto en funcionamiento: el de la globalización. Precisamente la indagación de los supuestos llevará a identificar límites y fronteras del enfoque gadameriano.

El procedimiento que subyace al artículo, involucra el de la pregunta y la respuesta⁴, como así también, la tarea con los conceptos propios de la filosofía.⁵ Según su autor, tanto la experiencia del yo-tu, como la experiencia hermenéutica, requieren de la conciencia interpretativa. La intencionalidad estará centrada entonces, en ahondar en el sentido de los supuestos señalados como necesarios para la comprensión de la tradición, de la obra de arte, como para la potencia de las preguntas.

Ante la pregunta acerca de cuál es la lógica interpretativa que se empleará con los escritos de Gadamer, la respuesta es: se empleará la lógica de la pregunta y la respuesta, porque como dice el mismo autor: "... el fenómeno hermenéutico encierra en sí, el carácter original de la conversación y la estructura de pregunta y respuesta."⁶

¹ Para mayor profundización cf. mi tesis doctoral Niveyro Linares, S.M. (2017). *Los límites de la hermenéutica gadameriana para la comprensión de singulares artefactos artísticos contemporáneos*. (Tesis doctoral), Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.

² Cf. *Ibíd.*, p. 372.

³ Cf. *Ibíd.*, p. 373.

⁴ *Ibíd.* p.p. 439-458.

⁵ Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme, pp.81-93.

⁶ GADAMER, H. (2005). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme, p. 447.

A partir de allí, los objetivos propuestos son: Primero, caracterizar detalladamente el supuesto de la tradición. Segundo, indagar el supuesto del principio de la historia efectual. Tercero, indagar el supuesto de la conciencia interpretativa necesaria para comprender la experiencia hermenéutica. Cuarto, desarrollar la singular relación yo-tú como supuesto de la experiencia hermenéutica. Quinto, realizar una crítica y conclusiones. Estos objetivos también señalan la estructura del artículo.

I. Supuesto de la tradición cabe circunscribirse a dos oposiciones que realiza Gadamer respecto de la razón frente a la tradición Ilustrada y frente a la tradición historicista para luego rehabilitar la tradición romántica con modificaciones contemporáneas. En la ilustración, el concepto de tradición se opone al de razón⁷, puesto que su naturaleza es abstracta y revolucionaria⁸ y esas cualidades emergen respecto del verticalismo y dogmatismo propio de la tradición proveniente de la Edad Media. Sin embargo, sostiene Gadamer, esa razón sigue siendo pre-juiciosa y su pre-juicio matriz es sentir fe en la razón absoluta, es decir, la convicción de poder desligarse de todo pre-juicio. El procedimiento, si bien sirve para desprenderse del criterio de validación propia la tradición de la Edad Media, se funda en sí mismo como un pre-juicio e inicia en ese momento una tradición, cuyos pre-juicios instituyentes son la posibilidad de pensar a partir de la razón, independientemente del tiempo y del espacio. Es decir, una razón que apela a la trascendentalidad. Gadamer critica a la subjetividad al des-crear de su auto-suficiencia y afirma que los pre-juicios individuales están en la corriente de la vida histórica constituida por pre-juicios operantes antes de que el sujeto naciera y operante en el sujeto viviente, afirmando que ellos constituyen, la realidad histórica de su ser.⁹ Esgrimida esta razón, para Gadamer, se hace necesario rehabilitar la tradición y la autoridad propuestas por el Romanticismo. Es aquí que debe tomar su posición respecto de la tradición historicista y sus pretensiones de objetividad. Gadamer critica especialmente el supuesto que opera como punto de partida de la auto-reflexión y de la auto-biografía, propuesta por el historicismo, puesto que estas dos acciones no tienen en cuenta los pre-juicios que le anteceden y afirma que un ser humano no se comprende a partir de sus vivencias, puesto que los pre-juicios son más que sus juicios individuales. Ontológicamente, los ubica en el estrato de la realidad histórica de su ser.¹⁰ A partir de ello, se infiere que no es el ser humano constitutivo de la historia, sino que todo ser humano al nacer, se encuentra en la corriente-vital-de-los-prejuicios-históricos.

⁷ Cf. *Ibid.*, p. 343.

⁸ Cf. *Ibid.*, p. 349.

⁹ Cf. *Ibid.*, p. 344.

¹⁰ *Ibid.*

La 'tradicición' significa para Gadamer estar sometido, tanto a pre-juicios que anteceden al nacer el ser humano, como así también a la limitación de la libertad. Ambos rasgos sirven a la conciencia histórica y a la posibilidad del conocimiento histórico.¹¹ Para Gadamer, dentro de la tradición funciona la razón histórica. En cuanto a su dinámica lo diferencia, tanto del historicismo como de la Ilustración, dado que el primero está asentado en la pretensión de objetividad inherente a su metodología y la segunda, basada en la fe en la razón. Es decir, que a la razón histórica se la comprende dentro de la tradición puesto que "la esencia general de la tradición es que sólo hace posible el conocimiento histórico aquello que se conserva del pasado como lo no pasado".¹²

La 'tradicición' es esencialmente conservación.¹³ Lo-no-pasado no sólo permite que la tradición perviva, sino permite el conocimiento histórico. Afirma Gadamer, "la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia."¹⁴ Y consecuentemente, los seres humanos, quienes creen en una tradición, requieren de una frecuencia sostenida en el tiempo de afirmación, sumisión y cultivo.¹⁵ Ese es el modo de 'conservación', ésta "es un acto de la razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí."¹⁶ Como bien se sabe, la conservación se opone a la transformación y a la innovación. Sin embargo, Gadamer sostiene, que pese a los cambios revolucionarios, se conserva mucho más de lo que uno podría suponer.¹⁷ Así, la tradición está constituida por momentos de historia y de libertad, es decir, conservación e innovación generando nuevas formas de validez¹⁸ y en consecuencia, nuevas formas de autoridad. Gadamer, al erigirse en oposición a la Ilustración, comienza a concebir a la 'tradicición' como lugar de toda discusión racional y temporal, siendo que la tradición ilustrada se constituía sobre la base de un pre-juicio explicitado en una pretensión exagerada de ser puramente racional y a-temporal. Esta a-temporalidad se inflamaba de suficiente jactancia, como para que los ilustrados fueran depositarios de ese tipo de razón y estar situados por sobre 'la situación', entendiéndola como aquella "...que representa una posición que limita las posibilidades de ver."¹⁹ La razón ilustrada, dado esos supuestos, carecía de situación, lo cual implicaba a su vez la a-posicionalidad que i-limitaba el ver. Así, se proponía como una racionalidad extrema: la de ver todo y por sobre la situación. Además, si se considera al 'horizonte' como "el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto."²⁰ La

¹¹ Cf. *Ibid.*, p. 343.

¹² *Ibid.*, p. 349.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 349.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, 349.

¹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 349.

¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 350.

¹⁹ *Ibid.*, p. 372.

²⁰ *Ibid.*

a-historicidad de la racionalidad ilustrada implicaba la a-posicionalidad y la in-existencia de un determinado punto, es así que Gadamer, ante el extremo del pre-juicio ilustrado, también extrema sus recaudos.

‘La tradición’ es un lugar de discusión racional en donde se requiere de una situación y su consecuente horizonte. Es temporal y en consecuencia, la situación limita las posibilidades de ver, al mismo tiempo que posibilita el horizonte puesto que supone la existencia de un punto, perspectiva desde la cual permita pararse para ver. Hay un punto que no es un punto 0 (cero) o el a-punto, sino que está anclado en la situación que a su vez, se ubica en el devenir del tiempo cualificado y caracterizado por el hombre, especialmente aquel que hace y escribe historia. Entonces, Gadamer sigue sosteniendo la idea y las pretensiones de racionalidad ya no connotadas por cualidades extremas, sino cualificadas desde la moderación, porque sólo en la tradición se trasmite el sentido, que para Gadamer, cuya forma privilegiada de mostrarse, es la escritura. Entonces, la tradición funciona como una condición de posibilidad real para que todo discurso opere. Sin embargo, se observa nuevamente un límite en esta concepción sobre la tradición, porque condiciona al horizonte. Si bien se halla aquí una demarcación, también se señala la posibilidad de percibir en diferentes instancias, sin la ligadura y el reduccionismo a la tradición.

II. Principio de la historia efectual. Según Gadamer, el interés histórico se orienta, tanto a fenómenos como a obras transmitidas y al efecto de los mismos en la historia. Esto, sin duda, supone la condición de que para que haya efectos, debe haber causas que lo provoquen. Una de las exigencias teóricas de la historia-efectual, consiste en que a la hora de extraer, tanto a la tradición como a la obra de los claroscuros inherentes a la tradición y a la historiografía, la conciencia histórica debe tener presente la exigencia del planteamiento histórico-efectual que se dirige a la conciencia metódica de la misma.²¹

Posteriormente, Gadamer afirma que se trata de una exigencia teórica en la que la conciencia histórica debe hacerse consciente de la inmediatez con la que se orienta. En este sentido, no resulta necesario desplegar un planteamiento de la historia efectual equivalente al de la comprensión de la obra.²² Pero sí reconocer y darse cuenta de que lo subyacente es de modo im-perceptible a la conciencia histórica. Sin embargo, es la operación del planteamiento histórico-efectual, cuyo interés está dirigido no a la investigación, sino a la conciencia metódica de la investigación. Además de darse cuenta del planteamiento subterráneo, la conciencia histórica debe darse cuenta de que “... los resultados de la historia efectual operan en toda comprensión, sea o no consciente de

²¹ *Ibid.*, p. 370.

²² *Ibid.*, pp. 370 - 371.

ello.”²³ Los efectos de la historia-efectual determinan a la distancia histórica; a su vez, ésta determina la situación hermenéutica general y así, el fenómeno histórico que se intenta comprender. En ese sentido, puede afirmarse que los efectos de la historia-efectual determinan por adelantado al mismo objetivismo histórico entre los que se encuentra, como uno de los requisitos, la distancia histórica. Y lo hace puesto que determinan, al mismo tiempo, qué es lo problemático y cuál es el objeto de investigación.

III. Supuesto de la conciencia interpretativa. El mismo Gadamer dice, “El pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica, forma parte del horizonte móvil desde el que vive la vida humana y que determina a ésta como su origen y su tradición”²⁴, por lo tanto, es una exigencia hermenéutica ineludible. ‘Alcanzar el horizonte’ es ver más allá en el caso que compete a quien escribe, de los prejuicios y patrones contemporáneos, es sin duda un esfuerzo de distanciamiento, digno de ser respetado en un período de plena caída de los fundamentos, pleno descreimiento de los grandes relatos y ante la perplejidad de los vínculos entre seres humanos. La tradición habla desde el horizonte histórico, es decir, desde este modo de racionalidad; si bien se reconoce, que no sólo lo hace a través del texto, sino que también se muestra en obras artísticas, se vive en las costumbres, se siente en el interior del ser humano y se percibe en otros objetos, sean estos artísticos o no, en los movimientos y gestos de los cuerpos de los seres humanos de una región, en las fragancias de las comidas típicas, se la percibe en la arquitectura, en sus esculturas.

Llevar adelante la tarea de la comprensión histórica tiene, según Gadamer, los siguientes requisitos. Primero, comprender en cada caso el horizonte histórico; segundo, representarse así lo que uno quiere comprender en sus verdaderas raíces; y tercero, intentar ponerse en el lugar del otro y de lo otro para poder de este modo, entenderlo. Sin dudas, estas pretensiones fueron formuladas en épocas en donde, a la luz de los escritos históricos, había efectos de una fuerte discusión entre el neo-kantismo y el historicismo, ambos con marcados intereses sobre la fuente y el método del conocimiento objetivo, intencionalidades que en la contemporaneidad, están notablemente difuminadas. Gadamer dice: “Ocurre como en el diálogo que mantenemos con alguien con el único propósito de llegar a conocerle, esto es, de hacernos idea de su posición y horizonte.”²⁵ Ahora bien, este recaudo requiere de un señalamiento más: si bien se trata de ir hacia el pasado con el fin de reconocer la posición y el horizonte del otro - esto afirma Gadamer - no implica que uno llega a comulgar con el pensamiento del otro. El otro, en este caso Gadamer, se hace comprensible no sólo en sus opiniones, sino en sus mostraciones, en

²³ Ibid., p. 371.

²⁴ Gadamer I, op. cit. p.375.

²⁵ Cf. Ibid., p. 372.

sus vivencias y en sus sensaciones. Una de las tesis de Gadamer afirma: “La movilidad histórica de la existencia humana estriba precisamente en que no hay una vinculación absoluta a una determinada posición. En este sentido, tampoco hay horizontes realmente cerrados.”²⁶ Esta tesis, señala que si bien se reconoce moderno apelando a la verdad, a la objetividad, al fundamento y a la idea de alcanzar el horizonte correcto, se da cuenta de que la historicidad hace inviable la posibilidad de cerrar la situación a determinadas posibilidades y reconoce que, en virtud de esta movilidad histórica, tampoco es posible cerrar el ámbito de visión que permite cierta situación, desde determinado punto conferido por el horizonte. Por el contrario, Gadamer afirma que “El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. Se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado, del que vive toda vida humana, está ahí, bajo la forma de la tradición y se encuentra en un perpetuo movimiento.”²⁷ El recorrido que se muestra posteriormente, es precisamente, ese intento de desplazarse al horizonte del pasado, bajo la forma de tradición. Sin duda, se reconoce la transitoriedad de la forma presentada puesto que el horizonte histórico -aceptando curiosamente los pre-judicios que podrían suscitarse- se encuentra en perpetuo movimiento. Ante esto, Gadamer sostiene que “No es la conciencia histórica la que pone en movimiento al horizonte limitador; sino que en la conciencia histórica este movimiento se hace consciente de sí mismo.”²⁸ La ‘conciencia histórica’ es aquella instancia dentro de la tradición que toma conciencia de la movilidad del horizonte y de la ampliación de las posibilidades de la situación. Desde luego que para esa toma de conciencia hace falta una conciencia de la conciencia histórica, con el objeto de reconocer que en esto de retrotraerse al pasado hay elementos de ficción, en donde interviene el fingir²⁹ y donde interviene el ‘simulacro’ de ir hacia un pasado que en realidad ya no está, se simula que el pasado está cuando en realidad es inasequible y sólo se puede comprender en la medida que la tradición muestre aquello que puede conservarse del mismísimo pasado y que no lo muestra allí, sino en el mismísimo presente. Desde luego, que toda realidad está antecedida por la interpretación.

Esto, sin duda, propone dos problemas metodológicos, a saber: ¿cómo acceder al hecho cuando sólo hay interpretaciones? Y, ¿cómo acceder al pasado cuando ya no está? El pasado se muestra desde el mismo presente y no se piensa como Gádamer, no se muestra solamente desde el texto, sino también a través de la arquitectura, la pintura, los artefactos de uso cotidiano, el arte funerario, indumentarias, hábitos, costumbres, la percepción de las fragancias, de los olores, los gestos corporales, las

²⁶ *Ibid.*, p. 374.

²⁷ *Ibid.*, p. 375.

²⁸ *Ibid.*, p. 375.

²⁹ Cf. el concepto en BRAUDILLAR J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Kairós, p. 12.

afecciones explicitadas, por nombrar algunas modalidades de mostración de la tradición. El señalamiento de las diferentes manifestaciones en la tradición, para nada desacredita el quehacer de los hombres que hacen historia, sólo es un señalamiento en épocas posteriores al período en donde lo corrosivo del devenir consumió la adherencia, por parte de los seres humanos a los conceptos de verdad, objetividad, fundamento y realidad, sostenida en todo el periodo moderno. Pensar lo contemporáneo desde la mismísima contemporaneidad y atreverse a revisar sobre la base de algunos criterios relevantes el pasado, como lo explicita Gadamer, es una tarea cuyo valor radica en que "...comprender una tradición, requiere sin duda un horizonte histórico."

El problema de investigar los supuestos de la experiencia hermenéutica requiere teorizar sobre la historicidad de la comprensión como principio hermenéutico fundamental³⁰, es por esa razón que Gadamer conceptualiza la depreciación de los prejuicios de la Ilustración³¹ con el objeto de rehabilitar las nociones de autoridad y tradición como pre-juicios que condicionan la comprensión. La 'conciencia de la historia efectual' es conciencia de la situación hermenéutica. Y lo característico de esta situación es que quien interpreta no se encuentra frente a ella. Sobre la base de estos tres supuestos se está en condiciones de comprender la experiencia hermenéutica.

IV. La experiencia hermenéutica. Primera tesis de Gadamer. "La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma"³²

La persona experimentada lo es en virtud de que ha pasado por vivencias y gracias a ello está abierta a nuevas posibilidades. La consumación de la experiencia no está en una persona que lo sabe todo y lo sabe mejor que todos³³, sino que el ser humano que ha hecho experiencias es alguien no dogmático, que abre ese aprendizaje y lo capacita para nuevas experiencias. "La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias."³⁴ No hay experiencia absoluta y no hay saber absoluto.

Segunda tesis de Gadamer "Toda experiencia que merezca este nombre se ha cruzado en el camino de alguna expectativa. El ser histórico del hombre contiene así como momento esencial, una negatividad fundamental que aparece en esta referencia esencial de la experiencia y el buen juicio."³⁵

Gadamer afirma que las experiencias defraudan a las expectativas y en ese sentido sólo las percibe como dolorosas y el sólo modo de adquirirlas es precisamente

³⁰ Cf. especialmente Gadamer I, Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica, pp. 331- 377.

³¹ Cf. Gadamer I, pp. 338-344.

³² Gadamer I, p. 432.

³³ *Ibid.*, p. 431.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*, p. 432.

a través de las decepciones,³⁶ y es por esa razón que pone como momento esencial esta negatividad fundamental refiriéndose a la experiencia en su conjunto. Esta es la experiencia que constantemente tiene que ser adquirida y que a nadie le puede ser ahorrada. Es aquí algo que forma parte de la esencia histórica del hombre”.³⁷

La tercera tesis de Gadamer afirma: “La verdadera experiencia es aquélla en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentran su límite, el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora.”³⁸

Gadamer adhiere a la concepción de que se hace experiencia por el padecimiento, por el dolor, es de este modo que el ser humano se hace sabio y en virtud del daño, el dolor, la decepción se llega a conocer las cosas. Siguiendo esta interpretación, el modo de aprender propuesto es el de la percepción de los límites del ser hombre y señala que se trata de una barrera infranqueable en la que no se puede superar aquello que nos separa de lo divino. El hombre experimentado reconoce el valor de verdad de la experiencia: es consciente de la finitud humana y este valor de verdad implica que se da cuenta de que no es señor del tiempo ni del futuro, conoce los límites de la pre-visión y conoce los límites de la inseguridad de todo plan.

Se señalan a continuación determinados resultados de la experiencia. Primero, no tiene su fin, puesto que toda experiencia tiene referencia a otra; no se puede acceder a una forma suprema de saber aunque sí se adquiere un saber humano; la experiencia auténtica ayuda a conocer lo que es, pero también ayuda a conocer lo infranqueable, lo inaccesible, lo impracticable. El ser humano al reconocer su finitud accede a la experiencia de su propia historicidad³⁹ y esta toma de conciencia le permite acceder a la experiencia auténtica.

Segundo resultado de la experiencia es que no hay retorno, no hay ciclicidad, por lo tanto, si la experiencia no vuelve, no se la puede repetir. Nada retorna y siempre se vive lo nuevo.⁴⁰

Tercer resultado. ‘Conocer lo que hay’ significa para Gadamer “...percibir los límites dentro de los cuales hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes; o más fundamentalmente, que toda expectativa y toda planificación de los seres finitos es a su vez, finita y limitada.”⁴¹

V. Experiencia de yo-tú. Gadamer afirma que la verdadera experiencia es la de la propia historicidad. Y una auténtica forma, como lo es la conciencia de la historia efectual,

³⁶ Cf. *ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Gadamer I, p. 433.

³⁹ Cf. *Ibid.*

⁴⁰ Cf. *Ibid.*

⁴¹ Gadamer I, p. 434.

debe reflejar su estructura general, por esa razón, es necesario buscar en la experiencia hermenéutica los modos dados por la estructura general, en tanto reflejo.⁴² Además agrega, que el objeto mismo de la experiencia tiene el mismo carácter de persona, por lo tanto, es un fenómeno moral y también lo es el saber adquirido en esta experiencia que es la comprensión del otro.⁴³ En consecuencia, se describirán los modos de experimentar el tú y su correlación con los de la experiencia hermenéutica.

Primer modo de experimentar y comprender el tú. Gadamer parte de que se puede conocer al otro como cualquier proceso característico de la experiencia. Este conocimiento de gentes dice, parte de la observación a otros seres humanos con el fin de detectar elementos típicos. El resultado de esta experiencia es la adquisición de una capacidad de pre-visión sobre el otro, en virtud de las regularidades encontradas. Dado que la experiencia del tú es un fenómeno moral, Gadamer adhiriendo a Kant, coincide en que el otro debe ser considerado un fin en sí mismo y jamás debe ser utilizado como medio para lograr nuestros fines, es decir: opta por un saber moral que es en sí valioso.⁴⁴

Primer modo de la experiencia hermenéutica. La correlación que se presenta en esta primera instancia es la siguiente: el método de las ciencias del espíritu era un cliché de la metodología de las ciencias naturales. Éstas y también aquellas, tenían fe ingenua en el método, la objetividad y la verdad. Es así como las ciencias del espíritu comprenden a la tradición como un objeto al que pueden acceder sin afecciones y pueden adquirir los contenidos del mismo, prescindiendo de los momentos subjetivos. A partir de allí, y dada esas ingenuidades, pueden reconocer lo típico y regular que se presenta en la tradición e inducir de lo observado, una regla general. De esta manera, la experiencia hermenéutica está hecha a imagen y semejanza de la versión metodológica de las ciencias naturales.⁴⁵

Segundo modo de experimentar y comprender el tú. Dice Gadamer: “Una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que éste es reconocido como persona, pero que a pesar de incluirla en la experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a sí mismo.”⁴⁶

Las características que propone son primero, toda relación entre el yo y el tú es aparente, puesto que, si el tú es reconocido como persona, no puede más que hacerlo desde un yo. En ese sentido puede afirmarse que no es una relación inmediata, sino que está mediatizada por la reflexión. El yo pretende conocer al tú en sus pretensiones y es allí cuando el tú no puede conocer directamente al yo, puesto que pierde la inmediatez

⁴² Ibid., p. 434.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Cf. Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid, España: Aula XXI Santillana, p.p. 26-27.

⁴⁵ Ibid., p. 435.

⁴⁶ Ibid.

por las pretensiones del yo. Si se entiende a la 'conciencia' como el darse cuenta de, y a la 'reflexión' como "... *una intentio obliqua*, un acto por el que el sujeto se convierte en objeto de sí mismo..."⁴⁷, entonces ambos se comprenden el uno al otro desde lo anticipado y aprendido, inherentes a la posición y conciencia de cada cual. Segundo, la base de la historicidad de las relaciones vitales consiste en la lucha por el reconocimiento mutuo.⁴⁸

Tercero, Gadamer dice: "...la autoconciencia consiste justamente en sustraerse a la dialéctica de la reciprocidad, salirse reflexivamente de esta relación con el otro y hacerse así inasequible para él."⁴⁹ Luego aclara, si el yo se sale de este modo, altera y destruye la vincularidad moral con el tú.⁵⁰

Segundo modo de la experiencia hermenéutica. Primero. En la analogía entre la experiencia del yo-tú y la experiencia hermenéutica, el tú corresponde a la 'conciencia histórica'. Esta tiene información de la alteridad del pasado y de la alteridad del otro. No busca regularidades como lo hace la ciencia, muy por el contrario, busca un algo que se presente como históricamente único. Segundo. En la base de la experiencia hermenéutica está la propia historicidad y la comprensión de que la tradición, lejos de limitar el conocimiento, lo posibilita,⁵¹ por ello la necesidad de mantenerse en una relación vital con ella. Tercero. Ahora bien, quien pretende sustraerse del condicionamiento de los pre-juicios, cae en la apariencia dialéctica, porque en realidad no está pretendiendo tener información de la alteridad del otro y del pasado, sino que está buscando convertirse en señor de la historia, se está buscando un saber absoluto⁵² no afectado por las coordenadas espacio temporales. Y la tesis de Gadamer dice: "... el que sale reflexivamente de la relación vital con la tradición, destruye el sentido de ésta."⁵³ Este fue el caso de la Ilustración que fundó la objetividad de su procedimiento en la seguridad basada en la supuesta falta de pre-juicios.

Tercer modo de experimentar y comprender el tú. Quien experimente realmente al tú como tú, requiere conocer sus pretensiones y reconocerlo al dejarse decir algo por él. El tipo de apertura hacia el otro consiste precisamente en "...estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra de mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí."⁵⁴

Tercer modo de la experiencia hermenéutica. Quien experimente realmente la tradición en tanto tradición, requiere conocer sus pretensiones y reconocerla al dejarme decir algo por ella. El tipo de apertura que se solicita, consistirá en reconocer que tiene

⁴⁷ Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos, p. 45.

⁴⁸ Cf. Gadamer I, p. 436.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Cf. Ibid., p. 437.

⁵¹ Cf. Ibid.

⁵² Cf. Ibid.

⁵³ Ibid., p. 437.

⁵⁴ Ibid., p. 438.

algo que decir, percibir la pretensión de verdad que emerge desde ella. “La conciencia hermenéutica tiene su consumación, no en la certidumbre metodológica sobre sí misma, sino en la apertura a la experiencia que caracteriza al hombre experimentado frente al dogmático.”⁵⁵

Para cerrar, se requiere hacer algunas críticas y meta-críticas a la concepción gadameriana de experiencia.

Crítica al supuesto central de la experiencia hermenéutica. Se hace esta crítica reconociendo primero que Gadamer, al hacer corresponder la experiencia del yo-tú con la experiencia hermenéutica, desde luego no comprende la fragilidad y lo fragilizado de esta relación en los finales del siglo XX, comienzos del siglo XXI. Reconociendo que se realiza una crítica focalizada, en donde las afirmaciones dogmáticas no deberían tener lugar y si lo tuvieran, se estaría cayendo en los errores que ya se cometieron en la edad media, en la edad moderna y en el mismo Gadamer, quien criticando, comete el error de convertirse en aquello que se critica, entonces es necesario adosar una ‘instancia meta-crítica’, que consiste en que aquel que esté criticando, critique incluso a la crítica. Desde allí, la adhesión de comprender a las afirmaciones con carácter transitorio, sólo se está hablando desde las fronteras y límites de finales del siglo XX, comienzos del siglo XXI y desde ese periodo histórico, se aborda un pasado cuyas características son de naturaleza epocal diferente.

Crítica al segundo modo de la experiencia del tú. Dice Gadamer que el tú es reconocido como persona y siempre tiene referencia a un ‘yo’, entendido éste como sí mismo. En esta relación explicitada de este modo, pueden discernirse básicamente dos dimensiones: una de orden moral y otra de orden antropológico. Sigue agregando Gadamer, respecto de la experiencia yo-tú, que en ella se dan pretensiones y contra-pretensiones en donde el ‘yo’ “...mantiene la del conocer por sí mismo la pretensión del otro e incluso, conocerla mejor que él mismo.”⁵⁶ Y es en el paso por el yo, en el que la contra-pretensión del ‘tú’ “...pierde la inmediatez con que orienta sus pretensiones hacia uno.”⁵⁷ En esta ida y vuelta de pretensiones y contra-pretensiones, en esta historicidad, Gadamer dice que los seres humanos buscan el reconocimiento del otro.

En el orden antropológico, el límite se percibe a la luz del supuesto que Gadamer deja traslucir en el fondo de esta concepción: su adhesión a la correspondencia plena entre el yo y el tú, erigiendolo también como modelo propio del formato tradicional de la cultura occidental. Cabe además señalar, el aspecto de que si el otro (el tú) no reconoce al yo, el yo no existe.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 438 - 439.

⁵⁶ Gadamer I, *op. cit.*, p. 436.

⁵⁷ *Ibid.*

Crítica al tercer modo de la experiencia del tú. Dice Gadamer que lo que importa es experimentar al tú como realmente tú, es decir, verlo en sus propias pretensiones y aprender a escuchar, es decir, dejarlo hablar si tiene algo por decir.⁵⁸ Agrega que si no hay apertura, no hay vínculo. Entiéndase por ‘apertura’ aquella que está dirigida hacia el otro, pero además, uno está abierto fundamentalmente cuando se hace decir algo por el otro y ese decir que valga en mí.

Quien escribe este artículo, comprende que para hacer valer algo del otro en contra de mí, en principio debo al menos intentarlo, en la época de la incertidumbre y de la perplejidad, percibir si el otro es coherente, entre lo que dice y hace, siendo que incluso coherencia y seguridad son resabios de una modernidad ultra-tardía, ultra-desgastada. Asistimos, respecto de la modernidad, a una sutil fragancia que inspira el melancólico recuerdo del funeral del proyecto moderno. Se asiste a la decadencia de la decadencia, en donde no se puede decir que los principios morales no están, pues éstos son enunciados y como tales sí están. El problema es que el otro no merece la ciega confianza que tanto defendió la modernidad, se dice que el otro y el yo, pueden en su no decir, en su silencio, estar mostrando un síntoma que esconde una doble moral, que lo hubo notablemente en la modernidad. Por ello mismo, su fracaso y los efectos de la misma. Esa doble moral muestra una amenaza, por lo tanto la apertura al otro, no es la idílica entrega proferida y practicada por el romántico, ni por el racional o empirista moderno; el otro merece mi respeto; pero la amenaza subyace transida, al mismo tiempo, por la incertidumbre de la contemporaneidad.

El descreimiento hacia la moral se agudiza y consecuentemente sobreviene la lícita regla de sospecha ante cualquier otro, ante cualquier yo. Pues el otro, el yo pueden persuadir con sus palabras, encantar con sus caricias. Todas ellas se convierten en caretas cuando uno puede discernir en lo íntimo y descubrir allí, que lo dicho, las caricias, fueron tan sólo instrumentos del engaño y que las promesas fueron falsas ofertas. El resultado es el desencantamiento del otro y del yo y la caída estrepitosa de las caretas que encubrían el movimiento de un deseo que no tiene palabras. En la época de la incertidumbre, el ser humano se puede refugiar en el silencio, en la no palabra, en el arte como el artefacto que es plena mostración de movimiento, o al menos una insinuación muy inspiradora y relevante.

REFERENCIAS

Braudillar, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Kairós.

⁵⁸ Cf. *Ibid.*, p. 438.

Cortina, A. (1996). ***El quehacer ético. Guía para la educación moral.*** Madrid, España: Aula XXI Santillana.

Gadamer, H. (2005). ***Verdad y Método I.*** Salamanca, España: Sígueme.

Gadamer, H. (2006). ***Verdad y Método II.*** Salamanca, España: Sígueme.

Maliandi, R. (2004). ***Ética: conceptos y problemas.*** Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Niveyro Linares, S.M. (2017). ***Los límites de la hermenéutica gadameriana para la comprensión de singulares artefactos artísticos contemporáneos.*** (Tesis doctoral), Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.

CAPÍTULO 14

NOVAS FORMAÇÕES COM *BIO-* E *-ÍVORO* EM PORTUGUÊS

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Maria do Céu Caetano

Universidade Nova de Lisboa,
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,
Departamento de Linguística
Lisboa - Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-2237-9184>

RESUMO: A problemática do processo de formação de palavras que envolve a junção de elementos neoclássicos não é recente e, entre outros, Darmesteter (1877), Marchand (1960) e Bauer (1983), já haviam reconhecido que se tratará de um domínio especial, a ser estudado mais aprofundadamente, procurando estes autores delimitar o estatuto dos elementos neoclássicos que ocorrem em determinadas formações e, conseqüentemente, evitar a profusão de designações, quer as de tais elementos, quer as do processo em que intervêm. Nos últimos anos, são frequentes as novas palavras do vocabulário corrente em que ocorrem elementos oriundos do grego e do latim, processo de formação que

tem suscitado muita discussão, na medida em que para uns se tratará de um tipo de composição e, para outros, de derivação. Os primeiros apontam que não existem diferenças significativas entre este processo e a composição vernácula, enquanto os últimos alegam que alguns destes elementos têm um comportamento semelhante ao dos prefixos e sufixos. Partindo de unidades em que ocorre *bio-* (*biociência* e *biodegradável*,...) e *ívoro* (*alfacívoro* e *energívoro*,...), um dos aspetos que se procurará explorar no que diz respeito aos elementos neoclássicos está relacionado com o facto de em latim e em grego eles serem lexemas, deixando posteriormente de terem autonomia e passando a ocorrer unicamente junto de elementos do mesmo tipo, enquanto na neologia da língua corrente alguns deles funcionam (exclusivamente?) ou como prefixos ou como sufixos. Assim, procurar-se-á argumentar que *bio-*, elemento que nas novas formações ocorre exclusivamente em posição inicial e se solda a palavras, e *-ívoro*, que se solda à direita de um radical vernáculo, em nada se distinguem atualmente dos afixos do português.

PALAVRAS-CHAVE: morfologia, formação de palavras, composição, derivação, elementos neoclássicos.

ABSTRACT: The debate on the word formation process that involves the junction of neoclassical elements is not recent and, among others, Darmesteter (1877), Marchand (1960) and Bauer (1983) had already recognized that probably it is a special domain, that needs to be studied more deeply, what led these authors to try to delimit the status of the neoclassical elements that occur in certain formations and, consequently, to contribute to avoid the profusion of designations, both of those elements and of the process in which they occur. In recent years, new current words formed by elements of Greek and Latin origin are very frequent and this is a word-formation process that has given rise to much discussion, as for some it will be a type of compounding and, for others, a derivation process. The first authors point out that there are no significant differences between this process and the vernacular compounding, while the second claim that some of these elements behave similarly to prefixes and suffixes. Taking some units in which *bio-* (*biociência e biodegradável,...*) and *ívoro* (*alfacívoro e energívoro, ...*) occur, one of the aspects that will be explored with regard to the neoclassical elements is related to the fact that in Latin and Greek they were lexemes, later they lost autonomy and began to occur only with elements of the same type, whereas in the neology of the current language some of them sometimes (exclusively?) occur either as prefixes or as suffixes. Thus, it will be argued that *bio-*, an element that in the new formations occurs exclusively in the initial position and is added to words, and *-ívoro*, which attaches on the right of a vernacular stem, are currently not distinguished from the affixes of the Portuguese language.

KEYWORDS: morphology, word-formation, compounding, derivation, neoclassical elements.

1. INTRODUÇÃO

As unidades em que ocorrem elementos neoclássicos têm sido alvo de amplas considerações e, ainda hoje, qualquer obra de relevância em morfologia não deixa de discutir alguns problemas colocados à demarcação da derivação e da composição por parte destes elementos.

Em quase todas as descrições tradicionais, aponta-se a composição como sendo tipicamente um processo resultante da junção de dois elementos lexicais, enquanto os derivados envolvem pelo menos a junção de um afixo a uma base, sendo ambos os processos incluídos na área da formação de palavras (veja-se, por exemplo, Cunha e Cintra, 1984, p. 85-117). Contudo, em trabalhos mais recentes, argumenta-se por vezes que, embora sejam processos distintos, as diferenças entre derivação e composição não serão assim tão significativas, tal como explicado por Booij (2005, p. 130), para quem os

afixos derivacionais “are pieces of morphological structure, just like the constituents of compounds. (...) compounding and derivational affixation do not differ in accessibility for rules of grammar.” Outro dos argumentos avançados baseia-se na existência de alguns afixos e lexemas cujo estatuto não está bem definido.

As formações designadas por ‘compostos eruditos’ nas gramáticas tradicionais são descritas como sendo resultantes da junção de dois ou mais radicais do grego e/ou do latim, para formarem novas palavras, sobretudo vocábulos pertencentes aos domínios técnicos e científicos. De facto, o processo de formação de uma nova palavra através de elementos neoclássicos só se tornou comum a partir dos séculos XVIII-XIX, com a revolução industrial e os avanços técnicos e científicos (cf. Marchand, 1969, p. 131).

Sem pôr propriamente em causa a abordagem tradicional, Bauer (1983) considera ser preferível a designação de compostos neoclássicos, na medida em que os arranjos e rearranjos que, nas línguas modernas, fazemos dos elementos neoclássicos não seriam possíveis nas línguas de origem. Tendo isto em conta e sabendo-se que os elementos neoclássicos estão disponíveis para a formação de neologismos no português (por ex. *energívoro*), é preciso tentar perceber que alterações se operaram e o que se modificou.

2. DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS NEOCLÁSSICOS

Quer a definição do processo em que participam, quer o estatuto dos elementos neoclássicos têm sido amplamente discutidos, uma vez que, individualmente, não sendo portadores de uma categoria sintática, ao juntarem-se entre si para formarem novos nomes, ou soldando-se a uma base com autonomia, isso coloca em causa a posição de Aronoff (1976, p. 21), autor que defende que “A new word is formed by applying a regular rule to a single already existing word. Both the new word and the existing one are members of major lexical categories”. Ou seja, na perspetiva tradicional, a junção de dois ou mais elementos neoclássicos não pressupõe a existência de uma base pertencente a uma das categorias lexicais maiores (nome, adjetivo, verbo) e daí que, de acordo com Aronoff (1976), este processo não esteja contemplado nas Regras de Formação de Palavras.

Além dos elementos do grego e do latim que servem para formar ‘compostos neoclássicos’, há quem também considere outros, do tipo de *jazzo*, como por exemplo em *jazzófilo* (cf. o seguinte contexto retirado da revista TimeOut-Lisboa, de 18/07/2017: “A maioria dos *jazzófilos* conhecerão o nome de Abdul-Malik pela sua participação no histórico Live! At the Village Vanguard (1961), de John Coltrane”), mas essa é uma questão a ser discutida noutro trabalho.

Nas várias descrições, aponta-se que os elementos de origem erudita se juntam

a outros elementos que possuem as mesmas características etimológicas, morfológicas e semânticas, caracterizando-se, portanto, pela sua não autonomia sintática (em português e noutras línguas modernas). Por isso, diferenciam-se de prefixos e de sufixos, os quais, pela sua própria natureza afixal, não se podem combinar entre si (cf., por exemplo, **antides* ou **ismoista*), ocorrendo sempre ou à esquerda (prefixos) ou à direita (sufixos), enquanto a posição que ocupam os elementos neoclássicos pode não ser fixa: alguns deles podem aparecer na posição inicial ou final (por exemplo *crono*, em *cronómetro* e *assíncrono*); alguns somente na posição inicial (por exemplo *pseudo* em *pseudofobia*) e outros somente na posição final (por exemplo *teca* em *filmoteca*). Por outro lado, sabe-se que nos compostos típicos, pelo menos um dos elementos tem autonomia sintática (exs.: *couve flor*, *afrobrasileiro*, etc.).

Relativamente à origem dos sufixos, Marchand (1960, p. 210) distingue dois tipos:

- a) o sufixo foi outrora uma palavra independente, mas deixou de o ser;
- b) o sufixo originou-se como tal em resultado de um processo de sincretismo.

Também no que diz respeito aos prefixos Marchand (1960, p. 129) considera que “The so-called native prefixes have developed out of independent words” e observa de forma muito acutilante que, por exemplo, *geo-* é radical em *geografia* e prefixo em *geoestatística* (Marchand, 1960, p. 132).

Todavia, apesar de reconhecer a existência de “semi-sufixos”, isto é, elementos que “stand midway between full words and suffixes” (Marchand, 1960, p. 356), aquilo a que, alguns anos mais tarde, Martinet (1979) designaria por ‘confixes’, não nos são fornecidas indicações sobre a forma como se terá dado este desenvolvimento.

No caso do português, Carvalho (1984, p. 524) considera que há vários casos de compostos neoclássicos que, por se terem generalizado na língua corrente, não serão tidos como tal pelos falantes, pois, como assinala o autor a propósito de elementos que ocorrem sempre/frequentemente à direita: “é muito duvidoso que para o falante comum (...) constituam palavras compostas, sendo mais provável que os analise (intuitivamente) como palavras derivadas por sufixação.”

De acordo com Bauer (2005, p. 105), “The question with a form like *psychology* or *philosophy* is that it is not really clear that it is a compound. (...) *logy* is not a lexeme of English.” Casos como *logy* serão aquilo que Bauer (2005, p. 107) designa por “second-elements of compounds that are becoming affixes”, os quais ocupam um lugar específico (intermédio) entre afixos e bases lexicais, “in the morphological continuum”.

Assim, a pouco e pouco, começa-se a ultrapassar a ideia de que a dita composição erudita/neoclássica se situe numa terra de ninguém, isto é, sem poder inserir-se na

composição porque nenhum dos dois elementos é autónomo e não podendo fazer parte da derivação, na medida em que nesta um dos elementos não é autónomo e só pode ocorrer numa posição fixa, recorrendo à terminologia utilizada por Bloomfield (1933) na célebre distinção entre morfema livre/preso e, ainda, lexical/gramatical.

3. ANÁLISE DOS EXEMPLOS

Para levar a cabo este pequeno estudo, constituí um pequeno corpus com algumas formas em *bio-* e em *-ívoro* não dicionarizadas retiradas da Internet, de modo mais ou menos aleatório, tendo também confrontado as definições e recolhido alguns exemplos em *bio-* e em *-voro* no *Dicionário Houaiss Eletrónico da Língua Portuguesa* (2007). Assim:

i) *bio-*, no dicionário Houaiss (2007), é tido como um “elemento de composição: 1. antepositivo [*bio-*], do gr. *bíos*, ou ‘vida’ (ex. *bioaeração*); 2. interpositivo [*-bio-*] (ex. *simbiose*); 3. pospositivo [*-bio*] (ex. *micróbio*)”, fazendo parte da macroestrutura do dicionário exemplos como *biofagia*, *biogenia*, *biopsia*, a par de outros, como *biocombustível*, *biodiversidade*, *bioengenharia*, etc. Como se pode verificar, neste dicionário contempla-se a possibilidade de *bio-* poder ocorrer em três posições distintas.

ii) *-voro*, também no dicionário Houaiss (2007), é um “elemento de composição: pospositivo, do v. lat. *vòro*, as, *ávi*, átum, áre ‘devorar, engolir, tragar, comer com avidez’ (exemplos: *apívoro*, *herbívoro*, *ignívoro*; *insetívoro*, *leguminívoro*, *vermívoro*), havendo uma remissão para *-fago*, do grego, o qual também só pode ocorrer, segundo o mesmo dicionário, em posição final.

Apesar de em Houaiss (2007) se consignar a forma *-voro*, os exemplos recolhidos levam-me a considerar que a configuração deste elemento é *-ívoro* e não *-voro*. Nesta medida, assumo desde já que o /i/ inicial não é uma vogal de ligação. Nos grupos abaixo, no I., listam-se alguns exemplos em *bio* e, no grupo II, em *ívoro*, retirados da Internet.

No grupo I, em 1.1, *bio* ocorre na posição à esquerda, antes de um nome ou de um adjetivo e, em 1.2, na posição à direita, a seguir a um nome, e, em II, incluo em 2.1 nomes em *-ívoro* formados a partir de nomes, que podem ser parafraseados como ‘que come/bebe muito Nb’, e, em 2.2, encontram-se (em muito menor número) nomes em *-ívoro* parafraseáveis como ‘que gosta muito de Nb’.

GRUPO I

1.1

bioativo

bioparque

biocosmética

biopirataria

biodança

bioquímica

bioenergético

biorrefinaria

bioengenharia
bioestatística
bioinformática
biomedicina
biomecânica

1.2

alimentação bio
bolos bio
formação bio
geração bio

GRUPO II

2.1

açaívoro
alfacívoro
amendoimolívoro
arrozívoro
azeitonívoro
baladegomívoro
bananívoro
batata fritívoro / batatafritívoro /
batata-fritívoro / batatívoro
bife-de-fígadívoro
bifeívoro / bifívoro
biscoitívoro
bistequívoro
bobóívoro
bolívoro
bolodecrocantívoro
brigadeirívoro
brocolívoro
catchaívoro
cachorro quentívoro /
cachorroquentívoro
cafeívoro / cafetívoro
pipocaívoro / pipokívoro /

bioressonância
biosnack
biosustentabilidade
biotecnologia

mercearia bio
pastelaria bio
supermercado bio

feijoadívoro /
feijoívoro /
feijonívoro
forrolívoro /
forrózívoro
franguívoro
frutívoro
gelatinívoro
gomademascarívoro
guaraná antarctiquívoro
hamburguerívoro / hamburguívoro
hot-doguívoro
juropinguívoro
lasanhívoro
pastelívoro
macarronívoro
manguívoro
maria-molívoro
massívoro
McDonívoro
melanchialívoro
moussedemaracujívoro
nugetsívoro

pipoqueirívoro
camaronívoro
caranguejívoro
carne moidívoro
carpacciolívoro
castanhívoro
catchupívoro
cervejívoro
cheeseburguívoro
chocolatívoro /
chocolívoro
churrasquívoro
churrorívoro
cigarrívoro
coca-colívoro /
cocacolívoro
comidívoro
costelassadívoro
coxinhívero /
coxívoro
crepívoro
doce de abobrívoro
docetívoro /
docívoro
espetinhodefranguívoro
fantaívoro /
fantauívoro

2.2

charlie brown junívoro
computadorívoro
futebolívoro
guitarrívoro
internetívoro
messengívoro
mulherívoro

nuttelívoro
ovomaltívoro
pankekívoro / panquequívoro
paodequeijolívoro
pepsívoro
pizzaívoro / pizzívoro / pizzatívoro
presuntívoro
puadinívoro
queijívoro
red bulívoro
refrigerantívoro
rizotívoro
saladívoro
salgadívoro
sanduíchívoro
sopívoro
sorvetívoro / sorvetetívoro
strogonoffívoro / strogonofívoro
sucodelaranjívoro
sucodemorangocomleiteívoro
suquívoro
sushívoro
torronívoro
tridentívoro
vatapátívoro
vinhívoro
vodkaívoro

namorívoro
orkutívoro
passatemporívoro
preguiçosívoro
psyívoro
rockívoro
youtubívoro

musikívero

A partir dos exemplos, o primeiro aspeto a realçar é que nenhum dos casos resulta da junção de *bio* ou de *-ívoro* a um radical do latim / grego.

Em segundo lugar, observamos, no grupo II, que *-ívoro* tanto se junta a palavras (por exemplo, os nomes *bifeívoro* e *sorveteívoro*) como a radicais (cf., por exemplo, *bif-* + *-ívoro*, *sorvet-* + *-ívoro*).

Nos casos em que a base é uma palavra terminada em vogal, ocorrem por vezes alguns reajustamentos, nomeadamente a inserção de uma consoante entre a base e *-ívoro*, por este se iniciar por vogal (cf., por exemplo, *cafetívoro*, *docetívoro*, *forrolívoro* / *forrózívoro*, *melancialívoro*), o que contribui para reforçar a configuração do elemento enquanto *-ívoro*, e não *-voro*, tal como já havia indicado anteriormente. Reajustamento diferente deste é a desnasalização da vogal / semivogal final da base, ao dar-se a junção de *-ívoro* (cf., por exemplo, *pudivoro*, *macarronívoro*). Em exemplos do tipo de *hotdoguívoro* não se considera que haja qualquer reajustamento da base, pois a passagem de <-g> a <-gu-> é meramente gráfica, destinando-se somente a manter o valor de [g].

Em terceiro lugar, as bases selecionadas por *bio* e por *-ívoro* tanto podem ser simples como complexas (por exemplo, *biodança* e *biorrefinaria*; *alfacívoro* e *batata fritívoro*), quer se trate de bases vernáculas, quer estrangeiras (por exemplo, *strogonoffívoro*), o que ilustra bem a versatilidade destes elementos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura, a gramaticalização é entendida como um processo diacrónico, resultando numa mudança linguística em que uma estrutura ou item lexical adquire propriedades gramaticais, ou em que um elemento gramatical alarga as suas propriedades gramaticais, adquirindo significados mais abstratos (cf., por ex., Hopper e Traugott, 2003, p. 2). Por outro lado, referem-se e discutem-se exemplos de construções e palavras gramaticais que, mais tarde, servem para formar compostos, adquirindo, posteriormente, o estatuto de afixóide, antes de passarem a funcionar como afixos. Ou seja, teremos o chamado “cline of lexicality” (cf. Hopper e Traugott, 2003), onde se incluem alguns afixos derivacionais e alguns elementos de compostos, sabendo-se que o termo ‘lexicality’ não é o mesmo que ‘lexicalização’, o qual é utilizado para um fenómeno diferente (cf. Brinton e Traugott, 2005, p. 18-22).

Nesta linha, podemos, assim, considerar que dentro dos elementos neoclássicos haverá igualmente um ‘cline’: os que já se comportam como afixos (*-ívoro*) e os que se mantêm mais próximo de primeiro / segundo elementos de um composto (*bio*), possuindo

estes últimos um significado que se assemelha mais ao de um lexema, tal como se pode observar nos exemplos em análise. De facto, os exemplos que foram analisados mais de perto parecem não nos deixar grandes dúvidas de que *-ívoro* se comporta no português contemporâneo de modo diferente de *-voro*, tal como este aparece definido geralmente nos dicionários.

O elemento *-ívoro* terá completado / estará em vias de completar um processo gradual, à semelhança do que aconteceu muito mais remotamente com os sufixos e os prefixos de que hoje dispomos para formarmos novas palavras, como sabiamente assinalou Ali (1964, p. 229), ao considerar que não fazia sentido a classificação da prefixação como um tipo particular de composição, pois se os prefixos atuais do português se originaram de preposições e de advérbios, i.e., itens com autonomia, caso idêntico se havia verificado antes com os sufixos, pois, de acordo com o autor, o sufixo “procede também de expressão que a princípio se usou como palavra independente”.

Tudo indica, pois que, previsivelmente, o que aconteceu / acontece com *-ívoro* irá verificar-se com outros elementos do mesmo tipo que têm um nível de ocorrências elevado. Ao assistir-se à morfologização de *-ívoro*, fará sentido considerá-lo como um sufixo de direito próprio do português.

Naturalmente que a confirmar-se a passagem (na totalidade ou em parte) de um elemento neoclássico a afixo aqui ilustrada, isso terá consequências de vária ordem, não só no que se relaciona com a teorização em morfologia, como também a nível do ensino, entre outros.

De modo a não restarem dúvidas sobre o facto de alguns elementos neoclássicos terem passado a funcionar como afixos, será necessário investigar se os falantes estabelecem distinções entre eles e os afixos propriamente ditos, no que diz respeito ao processamento cognitivo e ao léxico mental, pois, como relembra Plag (2002, p. 286), os falantes dominam e servem-se da morfologia “without etymological knowledge”.

REFERÊNCIAS

ALI, M. S. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964 (3ª ed.; 1ª ed. 1931).

ARONOFF, M. **Word-formation in Generative Grammar**. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 1976.

BAUER, L. **English Word-formation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BAUER, L. The Borderline between Derivation and Compounding. In: DRESSLER, W. et al. (Ed.) **Morphology and its Demarcation**. Amsterdam: Benjamins, 2005, p. 97-108.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BOOIJ, G. Compounding and Derivation. Evidence for Construction Morphology. In DRESSLER, W. et al. (Ed.) **Morphology and its Demarcation**. Amsterdam: Benjamins, 2005, p. 109-131.

BRINTON, L.; TRAUGOTT, E. **Lexicalization and Language Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CAETANO, M. C. A meio caminho entre a derivação e a composição. Estudos Linguísticos / Linguistic Studies, Lisboa, n. 5, p. 131-140, 2010.

CARVALHO, J. H. **Teoria da Linguagem**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1984.

DARMESTER, A. **De la création de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent**. Genève: Slatkine Reprints, 1877 (reimpr. em 1972).

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, A.; SALLES VILLAR, M. **Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva / Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa, 2007.

MARCHAND, H. **The categories and types of present-day English word formation**. München: Beck, 1960.

MARTINET, A. **Grammaire Fonctionnelle du Français**. Paris: Didier, 1979.

PLAG, I. The role of selectional restrictions, phonotactics, and parsing in constraining suffix ordering in English. In: Booij, G. et al. (Ed.) **Yearbook of morphology** 2001. Dordrecht: Kluwer, 2002, p. 285–314.

CAPÍTULO 15

APLICAÇÕES E RESULTADOS PRÁTICOS DE UM ALGORITMO FONOLÓGICO-PROSÓDICO-SILÁBICO PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO

Data de submissão: 25/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Vera Vasilévski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Ciência da Computação
Santa Helena – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6470095241359182>

RESUMO: Discutem-se as últimas versões de ferramentas computacionais baseadas em um algoritmo fonológico-prosódico-silábico e suas aplicações práticas. Trata-se do conversor grafema-fonema (g2p) Nhenhém, do silabador fonológico-ortográfico Nhenhém Silabador (NhS) e do Nhenhém Fonoaud (NhF), programa computacional para suporte à fonoaudiologia e à alfabetização escolar via método fônico, os quais, a partir de um texto de entrada (*input*), fornecem uma saída tripla (*output*): a conversão grafema-fonema, a separação silábica em caracteres do alfabeto fonológico, a marcação da sílaba mais intensa de cada palavra. O algoritmo é totalmente baseado em regras linguísticas, extraídas de Camara Jr. (1996, 1997, 1977, 1975) e Scliar-Cabral (2003a), e reproduz eficientemente a correspondência grafêmico-fonêmica do português brasileiro.

O NhS, tendo uma etapa bem definida de transcrição fonológica, que guia a separação silábica, dispensa etiquetagem. O referido algoritmo é útil para estudar a sílaba e a prosódia da palavra, uma vez que a sílaba é a estrutura fonêmica elementar e, na decodificação dos grafemas, preserva-se a prosódia do vocábulo (acento primário), ainda, auxilia na clínica fonoaudiológica e na educação básica. A partir da análise de *corp*us são fornecidos os padrões silábicos do português brasileiro, considerando-se a frequência. Uma conclusão é que o tipo de discurso não influencia profundamente os padrões silábicos dos textos em língua portuguesa. Na aplicação prática do NhF, acompanha-se a aquisição da fala de crianças pré-escolares e o aprendizado da leitura. Os resultados mostram as principais dificuldades das crianças e, assim, orientam a intervenção do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sílaba; português brasileiro; ferramentas computacionais.

APPLICATIONS AND PRACTICAL RESULTS OF A SYLLABIC-PROSODIC-PHONOLOGICAL ALGORITHM FOR BRAZILIAN PORTUGUESE

ABSTRACT: The latest versions of computational tools based on a phonological-prosodic-syllabic algorithm and their

practical applications are discussed. They are the grapheme-phoneme (g2p) converter Nhenhém (Nh), the phonological-orthographic syllabator NhS, and NhF, a computer program to support the speech therapy and school literacy via the phonic method. From an input text, they provide a triple output: the grapheme-phoneme conversion, the syllabic separation in phonological alphabet characters, the marking of the most intense syllable of each word. The algorithm is based entirely on linguistic rules, extracted from Camara Jr. (1996, 1997, 1977, 1975) and Scliar-Cabral (2003a), and efficiently reproduces the graphemic-phonemic correspondence of Brazilian Portuguese. The NhS, having a well-defined stage of phonological transcription, which guides the syllabic separation, dispenses labeling. The algorithm is useful for studying the syllable and prosody of the word, since the syllable is the elementary phonemic structure, and, in grapheme decoding, the prosody of the word is preserved (primary accent). It also helps in the clinic speech therapy and basic education. From a corpus analysis, Brazilian Portuguese syllabic patterns are provided, considering the frequency. One conclusion is that the type of speech does not deeply influence the syllabic patterns of texts in Portuguese. In the practical application of NhF, children speech acquisition, and pre-school children reading learning are studied. The results show the main difficulties of the children and, thus, guide the teacher's intervention.

KEYWORDS: Syllable; Brazilian Portuguese; computational tools.

1. INTRODUÇÃO

A computação impulsiona todas as áreas do conhecimento humano, trazendo possibilidades, comprovando teorias, criando métodos. Apesar disso, na linguística brasileira, quando o objeto de estudo é a língua falada ou sua representação gráfica, ou seja, o texto transcrito em caracteres fonético-fonológicos, ainda são poucas as ferramentas computacionais disponíveis para o tratamento adequado dos dados, e várias são criadas sem suporte de um linguista. Ainda há dificuldade de realizar uma transcrição fonológica adequada, necessária para, por meio da representação gráfica de fonemas, indicar a pronúncia básica de palavras. Também se verifica falta de distinção entre transcrição fonética e fonológica em fonetizadores e córpus anotados. Neste trabalho, a proximidade entre Linguística e Computação é absoluta.

Outra questão importante diz respeito ao público a que se destinam tais ferramentas. A comunidade científica pode usufruir da tecnologia, mas é possível ir além e, a partir da linguística, criar programas que se destinem a profissionais de outras áreas que se beneficiam e precisam de conhecimentos linguísticos, mas não os dominam no nível de um linguista.

Desenvolveu-se um algoritmo para transcrição fonológica (grafema-fonema), que é partilhado pelas ferramentas apresentadas, o qual foi complementado com regras de

prosódia. Após, o algoritmo fonológico-prosódico foi complementado com regras silábicas (fonológicas e ortográficas), tornando-se fonológico-prosódico-silábico. O algoritmo foi implementado em um conversor grafema-fonema, em um silabador fonológico-ortográfico e em um sistema para acompanhar o desenvolvimento fonoarticulatório (produção de todos os sons do português brasileiro) e o aprendizado da leitura via método fônico.

A partir disso, este trabalho discute em seu aspecto prático as ferramentas em que se aplica transcrição fonológica, marcação da sílaba mais intensa e divisão silábica. São elas o conversor grafema-fonema (g2p) Nhenhém, o silabador fonológico-ortográfico Nhenhém Silabador (NhS) e o Nhenhém Fonoaud (NhF), programa computacional para suporte à fonoaudiologia e à alfabetização escolar. Para tanto, resgata o desenvolvimento do algoritmo base, apresentando brevemente as ferramentas que o utilizam. A seguir, expõe parte da teoria linguística que o norteia. Então, traz aplicações das ferramentas, juntamente com mais detalhes delas e discute alguns resultados práticos.

2. TRAJETÓRIA DO ALGORITMO FONOLÓGICO-PROSÓDICO-SILÁBICO

A motivação para construir o um algoritmo de conversão grafema-fonema para o português brasileiro veio do alto grau de transparência do sistema alfabético do português do Brasil, que levou à suposição de que tal transparência corresponde ao nível em que o sistema alfabético é lógico. Partiu-se hipótese de que o alto nível de previsibilidade dos valores dos grafemas do sistema alfabético do português do Brasil pode ser reproduzido em um algoritmo baseado em regras linguísticas, que faz a conversão grafema-grafonema (VASILÉVSKI, 2008). Assim originou-se o algoritmo principal do conversor g2p Nhenhém (2008-2017), que obtém em torno de 95% de acerto na tradução e fornece a marcação da vogal mais intensa, com pelo menos 99% de acerto (VASILÉVSKI, 2008, 2012). Essa é a primeira ferramenta desenvolvida com o algoritmo, que por isso se chama algoritmo Nh. A entrada é ortográfica e a saída é em caracteres do alfabeto fonético internacional (IPA, 2015).

A seguir, preservando-se totalmente o algoritmo até então, implementaram-se regras silábicas. Dessa interação, obteve-se como saída a separação da forma fonológica da palavra em sílabas, com acurácia mínima de 97% (VASILÉVSKI, 2010), e deslocou-se a marcação da vogal mais intensa para a sílaba mais intensa, com a mesma acurácia. Incorporou-se essa parte ao conversor g2p. Desenvolveu-se a separação silábica ortográfica, uma segunda saída, utilizada apenas no silabador NhS (VASILÉVSKI, 2011).

A forma como está estruturada a separação silábica no algoritmo permite preservá-la mesmo em alguns casos em que a transcrição fonológica é imprevisível, por

conta de falta de correspondência entre a modalidade oral e escrita da língua. É o caso das vogais abertas não acentuadas graficamente /ɛ/ e /ɔ/ (“canela” → /ka.'ne.la/). As imprevisibilidades do sistema alfabético podem ser facilmente editadas nos programas (VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2014).

Ainda, utilizando o algoritmo base, criou-se um programa para registrar graficamente dados de fala, por meio de transcrição fonológica, em testes orais feitos a partir de figuras. A finalidade era estudar longitudinalmente a aquisição da língua materna. A primeira versão do Nhenhém Fonoaud (NhF) (VASILÉVSKI; ARAÚJO; BLASI, 2014) apenas dispunha o resultado do teste fonológico em forma de texto. Mais recentemente, implementaram-se armazenamento de dados e cadastros diversos (figuras, palavras, emissores, aplicadores), inclusive de outros tipos de testes que se baseiam em dados fonológicos, além de relatórios variados.

O algoritmo Nh é organizado a partir das regras do gerativismo fonológico (CHOMSKY; HALLE, 1968), aplicadas ao sistema alfabético do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a), no entanto, por se tratar de português, apoia-se sobretudo na orientação estruturalista (CAMARA JR., 1997, 1996, 1977, 1975).

Em vários trabalhos, expuseram-se em detalhes os princípios do algoritmo Nh (VASILÉVSKI, 2010, 2011; VASILÉVSKI, 2012; VASILÉVSKI; SCLIAR-CABRAL e ARAÚJO, 2013; VASILÉVSKI; SCLIAR-CABRAL; ARAÚJO, 2015; VASILÉVSKI e ARAÚJO, 2013; VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2014).

3. A FONOLOGIA E A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

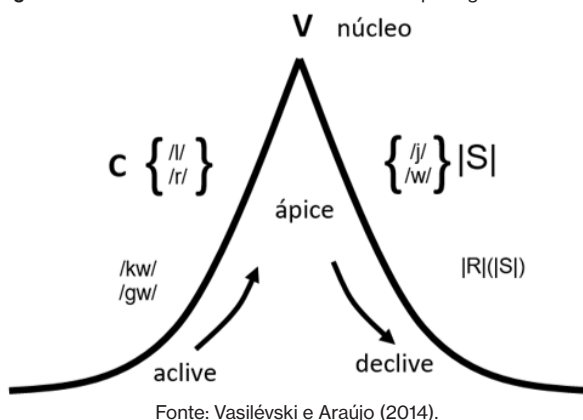
Apresenta-se um resumo da teoria linguística que norteia o algoritmo Nh. O advento da fonologia, sobretudo pelo Círculo de Praga, tornou possível uma transcrição da fala que conserve apenas os traços básicos dos sons de uma língua, aqueles que, independentemente da variação sociolinguística, são preservados, ou seja, aqueles que nos permitem compreender a fala de um brasileiro, por exemplo, não importa a região do país de onde ele venha. Do ponto de vista científico, não se justifica estudar a fala com base na ortografia ou transcrição ortográfica, pois se perde objetividade. Uma transcrição em acordo com o IPA pode ser compreendida por pessoas de qualquer lugar do mundo.

Ainda, mesmo a leitura (descodificação) silenciosa baseia-se na oralidade, pois “ouvimos” nossa voz ao ler em silêncio. As primeiras versões do algoritmo Nh ensinaram que não era tão fácil para o computador “manipular” os caracteres do IPA (VASILÉVSKI, ARAÚJO, 2014), mas as últimas versões mostraram que isso se tornou fácil e compatível com as linguagens de programação e configurações dos computadores atuais.

Ao estudar fonologia, é indispensável abordar a sílaba, pois é ela, e não o fonema, a estrutura fonêmica elementar (JAKOBSON, 1971). A sílaba – unidade maior da palavra, ou seja, grupo de fonemas – é uma divisão espontânea e profundamente examinada pela fonologia, por ser a unidade superior, na qual os fonemas (vogais e consoantes) se combinam para funcionar na enunciação (CAMARA JR., 1997). Seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas. Do ponto de vista fonético, tem sido um árduo problema definir a sílaba, apesar disso, de maneira geral, a delimitação silábica é nítida em português, embora haja três casos em que seja flutuante (CAMARA JR., 1986, 1997). Trata-se de três contextos de grupos de vogais em que entra, como primeira ou segunda vogal, uma vogal alta e átona: 1) /i/ ou /u/ precedido ou seguido de outra vogal átona (“saudade”, “variedade”); 2) /i/ ou /u/ seguido por vogal tônica (“piano”, “viola”); e 3) /i/ ou /u/ seguido de vogal átona em final de vocábulo (“índia”, “assíduo”). Foneticamente, podem-se entender esses casos como ditongos ou hiatos, em variação livre, sem oposição distintiva. Fonologicamente, entretanto, há uma fronteira silábica variável e não significativa.

Até hoje não se chegou a um molde silábico que dê conta de todas as estruturas silábicas possíveis e, ao mesmo tempo, exclua estruturas não-possíveis na língua portuguesa (BISOL, 1989). Não obstante, Camara Jr. (1997) coloca a sílaba em português como um conjunto de posições a ser ocupadas por fonemas específicos (Figura 1), utilizado pelo silabador, e que retorna pelo menos 99% de acerto.

Figura 1: Molde básico da estrutura da sílaba em português brasileiro.



O esquema da Figura 1 não consegue cobrir todas as especificidades da sílaba em português brasileiro, dada a dificuldade mencionada, mas é uma referência válida e esclarecedora da estrutura silábica fonológica básica. Estudos práticos sobre a sílaba em português foram realizados (VASILÉVSKI; SCLiar-CABRAL; ARAÚJO, 2013; VASILÉVSKI,

2010, 2011), e sugere-se consultar Camara Jr. (1997, 1996, 1977, 1975) e Scliar-Cabral (2003a).

Uma das maiores dificuldades na silabação (na conversão g2p) refere-se a palavras com hífen (VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2013) uma vez que nem todas as regras de interpolação do hífen estão em acordo com a pronúncia. Na escrita, a divisão silábica em fim de linha é feita por meio do hífen, o qual também é usado em palavras compostas, mesóclises e ênclises. Assim, o hífen que une as partes da palavra composta e os pronomes objetos aos verbos também é delimitador de sílaba nesses vocábulos. Disso decorrem discrepâncias entre fala e escrita, pois se passa ao âmbito da morfologia (ver VASILÉVSKI, 2011).

A interface entre pronúncia e escrita é permeada pela fonologia, mas a escrita pode adotar convenções que se desviam da fonologia, as quais afetam os sistemas automáticos que nela se baseiam.

4. TRATAMENTO AUTOMÁTICO DA SÍLABA E AS FERRAMENTAS

Para se desenvolver um separador de sílabas automático, cuja entrada seja gráfica, cabe valer-se de um contraponto entre a sílaba fonológica (regras fonológicas) e a convenção escrita.

Uma vez que o critério fonológico rege a escrita (CAMARA JR., 1996) e, mais ou menos, a divisão silábica na língua escrita, que é uniforme no território nacional, cabe considerar uma tradução fonológica, e não fonética, das palavras. No entanto, sendo a correspondência entre fala e escrita nem sempre privilegiada nos sistemas alfabéticos, há de se lidar com situações adversas, como a mencionada questão do hífen como delimitador de sílaba ortográfica, mas não fonológica, que mascara a divisão silábica e se reflete em um silabador automático, reduzindo sua eficiência.

O NhS retorna altíssimo percentual de acerto, de modo que a transcrição por ele realizada não requer muitas correções, pois o erro refere-se ao que não pode ser previsto no sistema da língua. Assim, os 3% de erro ocorrem, em sua maioria, em casos como abertura da vogal. Por exemplo, a palavra “inglaterra” retorna /ĩ.gla.'te.ra/ em vez de /ĩ.gla.'tɛ.ra/. Apesar disso, esse tipo de falha não prejudica a separação silábica, porque a estrutura da sílaba não se altera. Ainda, o processo de transcrição distingue adequadamente vogais, semivogais, arquifonemas e consoantes. Assim, a ambiguidade na conversão é quase nula.

4.1. Separação Silábica Automática

O marcador da separação fonológica é o ponto (.). O NhS realiza a separação silábico-fonológica a partir de um processo de repetição, percorrendo os fonemas pertencentes a cada palavra, da esquerda para a direita. Antes desse processo, os fonemas são classificados como vogal (V), arquifonema (A), semivogal (S) ou consoante (C). Não obstante, o silabador não se baseia na tipificação silábica canônica, ou seja, em composições preestabelecidas de consoantes e vogais, mas sim na forma fonológica dos vocábulos – que corresponde à tradução de o que seria sua pronúncia generalizada –, para depreender os limites da sílaba (VASILÉVSKI, 2011).

Um fonema não classificado como consoante é candidato a delimitador silábico. Se ele for confirmado como separador silábico, será inserido o marcador que determina a fronteira silábica à direita dele. A mudança de candidato para legítimo separador ocorrerá ao classificar-se o fonema como consoante ou vogal e ele suceder um fonema candidato (VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2014).

4.2. Extração dos Dados: Edição e comparação de resultados

Para realizar a comparação entre dados silábicos, a partir do NhS, optou-se por utilizar dois corpú, advindos de tipos de discurso diferentes. Os dados de entrada foram seis textos jornalísticos originalmente escritos, convertidos pelo NhS, dos quais se extraíram os padrões silábicos do português brasileiro (VASILÉVSKI; SCLiar-CABRAL; ARAÚJO, 2013). O segundo corpú é a transcrição de uma entrevista jornalística (VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2014).

Como há casos imprevisíveis quanto à transcrição fonológica a partir de um texto escrito, o resultado da transcrição fonológica passa por um processo de revisão. Por ora, o NhS traz um recurso para correção pelo usuário: um formulário que abre o texto convertido para edição, com um teclado fonológico para substituições de caracteres (ver VASILÉVSKI; ARAÚJO, 2014).

O relatório silábico é criado a partir da leitura de um arquivo que contém o resultado da separação silábico-fonológica de todo o conteúdo do corpú de entrada. Esse relatório exhibe os valores referentes a cada sílaba, decrescentemente classificados conforme a frequência. O relatório mostra que o corpú jornalístico contém 628 tipos de sílabas e 33.960 sílabas (VASILÉVSKI, SCLiar-CABRAL e ARAÚJO, 2013), a entrevista contém 591 tipos de sílaba e 19.243 sílabas (VASILÉVSKI e ARAÚJO, 2014). Desses resultados extraíram-se as sílabas mais frequentes do português brasileiro (Tabela 1):

Tabela 1: As 10 sílabas mais frequentes do português brasileiro

Ordem	Tipos silábicos	Ocorrências	%
1	/a/	1.710	5,04%
2	/di/	1.286	3,79%
3	/si/	1.117	3,29%
4	/ti/	919	2,71%
5	/u/	813	2,39%
6	/du/	722	2,13%
7	/ta/	694	2,04%
8	/da/	642	1,89%
9	/i/	631	1,86%
10	/tu/	612	1,80%
Total	628	33.960	100%

Fonte: Vasilévski; Scliar-Cabral e Araújo (2013).

Apesar da eficiência do NhS, a reversão da separação silábica, que retorna a separação ortográfica, ainda precisa de mínimos ajustes.

Os clíticos entram na análise silábica, pois também têm sílabas. Essas palavras causam distúrbio na decodificação, apenas quando se trabalha com a prosódia. Assim, persistem os clíticos a ser abordados ainda. Palavras de uma sílaba apenas, clíticos ou não, e que não contêm acento gráfico não recebem marca de prosódia no programa. Uma das opções é fazer uma lista de palavras em que não se aplica prosódia, pois são poucas em português, contudo, acredita-se ser possível uma solução por regras, com apoio na morfologia.

O fenômeno de sândi ou juntura vocabular (CAGLIARI, 2002) extrapola o nível da palavra e não é tratado pelo algoritmo por ora. Podem-se reanalisar os mesmos textos, levando-se em conta o sândi externo e comparar as diferenças.

A prosódia da palavra (sílabas mais intensas) pode ser abordada a partir do silabador. No NhS, as sílabas átonas são classificadas como (T0), e a sílaba tônica é classificada conforme sua posição na palavra (T4, T3, T2 ou T1), em que T1 é a última sílaba da palavra e T4, a quarta-última (Quadro 1).

Quadro 1: Classificações possíveis para a intensidade

Exemplo	Classificação tônica
glo.ba.li.za. 'sãw	T1 (oxítone)
re. 'kuR.suS	T2 (paroxítone)
'prɛ.vi.a	T3 (proparoxítone)
'ɔ.bi.vi.u	T4 (quarta-última)

Fonte: Vasilévski; Araújo (2014).

Uma análise de intensidade de sílaba no texto da entrevista (Tabela 2) revelou os dados a seguir, que evidenciam o padrão sequencial de frequência: T4 < T3 < T1 < T2 < T0. Os monossílabos elevam a quantidade de oxítonas.

Levando-se em conta apenas as sílabas em que há marcador de intensidade, ou seja, as sílabas classificadas como T1, T2, T3 ou T4, obtiveram-se os seguintes resultados (Tabela 3).

Tabela 2: Resumo do relatório silábico-fonológico-prosódico da entrevista

Ordem	Sílaba	Ocorrências	Classificação tônica					%
			T0	T1	T2	T3	T4	
1	/a/	979	852	12	112	3	0	5,088
2	/u/	624	497	0	127	0	0	3,243
3	/di/	561	509	1	50	1	0	2,915
4	/ki/	524	494	25	5	0	0	2,723
5	/du/	416	406	0	9	1	0	2,162
6	/ti/	413	322	0	90	1	0	2,146
7	/si/	414	363	2	37	11	0	2,151
8	/nãw/	377	2	375	0	0	0	1,959
9	/i/	374	243	32	99	0	0	1,944
10	/ε/	343	0	332	1	10	0	1,782
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
591	/low/	1	0	1	0	0	0	0,005
Total		19.243	12.710	2.700	3.531	296	4	100%
%		100%	66,06%	14,03%	18,35%	1,54%	0,02	

Fonte: Vasilévski e Araújo (2014).

Tabela 3: Resumo dos dados da entrevista, quanto às sílabas tônicas

Ordem	Sílaba	Ocorrências	Classificação tônica				%
			T1	T2	T3	T4	
1	/nãw/	375	375	0	0	0	5,74
2	/ε/	343	332	1	10	0	5,25
3	/e/	210	0	210	0	0	3,22
4	/sãw/	156	156	0	0	0	2,39
5	/ta/	147	88	55	4	0	2,25
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
219	/low/	1	1	0	0	0	0,02
Total		6.531	2.700	3.531	296	4	100
%		100	41,34	54,06	4,53	0,06	

Fonte: Vasilévski e Araújo (2014).

Aplicou-se a análise prosódica a mais dois textos (VASILÉVSKI; SCLIAR-CABRAL; ARAÚJO, 2015): a música *Construção* de Chico Buarque e um texto didático sobre ecologia intitulado *Construção sustentável*. Os resultados obtidos estão resumidos na Tabela 4 e Tabela 5.

Para esses dois últimos textos, refinou-se a análise. O ritmo grave do português é atenuado na música, pois ela possui 40 sílabas T3. Isso ocorre por conta do gênero

discursivo música, que é poético, e não acontece no texto didático, no qual existem apenas 14 sílabas T3. Isso causa diferença relevante em termos de desvio padrão (σ), uma vez que, se consideradas todas as sílabas dos dois textos, há: σ música = 6,66 e σ texto didático = 3,45.

Tabela 4: Resumo dos dados da música *Construção*

	Sílaba	Ocorrências	T0	T1	T2	T3	T4	%
1	/si/	60	60	0	0	0	0	9,901
2	/um/	30	30	0	0	0	0	4,950
3	/a/	27	27	0	0	0	0	4,455
4	/'ko/	24	0	0	24	0	0	3,960
5	/'fo/	22	0	0	22	0	0	3,630
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
138	/'naw/	1	0	0	0	1	0	0,165
	Total	606	402	71	93	40	0	
	%	100	66,34	11,72	15,35	6,60	0,00	100

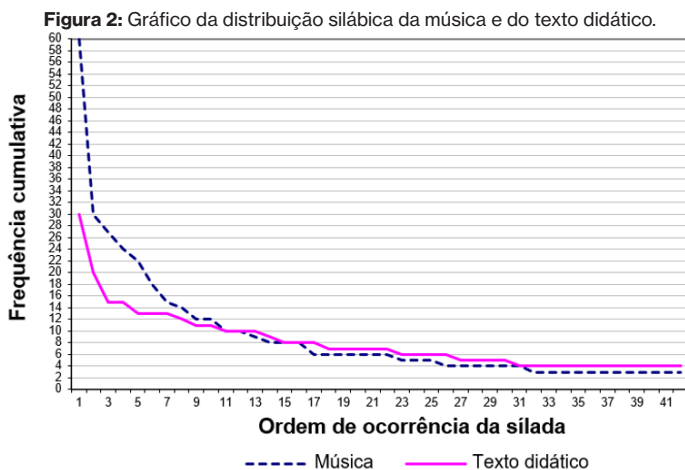
Fonte: Vasilévski, Scliar-Cabral, Araújo (2015).

Tabela 5: Resumo dos dados do texto didático *Construção sustentável*

	Sílaba	Ocorrências	T0	T1	T2	T3	T4	%
1	/a/	30	30	0	0	0	0	4,862
2	/di/	20	20	0	0	0	0	3,241
3	/kõ/	15	15	0	0	0	0	2,431
4	/u/	15	15	0	0	0	0	2,431
5	/'sãw/	13	0	13	0	0	0	2,107
	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
228	pu	1	1	0	0	0	0	0,162
	Total	617	444	56	101	14	2	
	%	100	71,96	9,08	16,37	2,27	0,324	100

Fonte: Vasilévski, Scliar-Cabral, Araújo (2015).

O gráfico da Figura 2 mostra uma comparação entre as primeiras 42 sílabas mais comuns de ambos os textos.

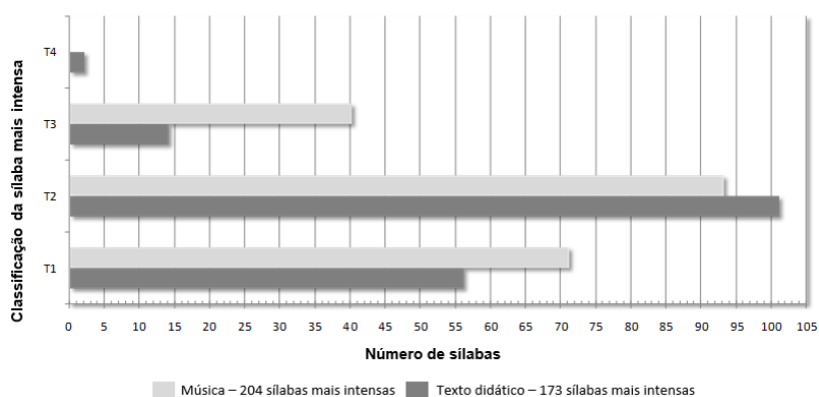


Fonte: Vasilévski, Scliar-Cabral, Araújo (2015).

A sílaba mais comum da música, /si/, aparece 60 vezes, e a sílaba mais frequente do texto técnico, /a/, ocorre 30 vezes. Os textos seguem padrões diferentes até a 11.ª sílaba mais frequente, quando as ocorrências se equilibram. Desse ponto em diante, não há diferença relevante entre os resultados, como mostram as curvas.

Apesar das particularidades, esses textos mantêm os padrões silábicos do português. O gráfico da Figura 3 mostra a distribuição das sílabas tônicas dos dois textos. Percebe-se que ambos, embora pertençam a gêneros discursivos distintos, não se desviam do padrão de acentuação do português. A acentuação em T4 (“técnica” → /ˈtɛ.ki.ni.ka/) ocorre apenas no texto didático. A classificação T4 não existe na forma ortográfica.

Figura 3: Gráfico da distribuição silábica da música e do texto didático.



Fonte: Vasilévski, Scliar-Cabral, Araújo (2015).

4.4. O Nhenhém Fonoaud

O programa Nhenhém Fonoaud (VASILÉVSKI; BLASI; ARAÚJO, 2014) utiliza o algoritmo Nh para fazer a transcrição fonológico-prosódico-silábica de palavras usadas em testes orais. A partir de baterias contendo figuras ou palavras, testam-se as habilidades dos emissores. As baterias iniciais foram inspiradas em Scliar-Cabral (2003b). O NhF pode ser usado na clínica fonoaudiológica, para conhecer problemas de fala dos pacientes e acompanhar a evolução do tratamento, e na escola, para professores conhecerem a condição fonoarticulatória de seus alunos e também acompanhar sua progressão na leitura. Além disso, pode ser utilizado em pesquisas em fonoaudiologia, sociolinguística, aquisição da linguagem, leitura, dentre outras.

Na escola, o sistema seria útil na alfabetização, especialmente se for utilizado o método fônico para ensinar a ler. O método fônico nasceu na Linguística, com o linguista estadunidense Leonard Bloomfield. Baseia-se na fonologia e propõe automatizar a

associação entre um grafema e seu respectivo fonema. Tal método é recomendado pelo Ministério da Educação, na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) por ser o único referendado pelas neurociências (DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013; YONCHEVA; WISE; MCCANDLISS, 2015).

A versão atual do NhF (2020) permite cadastro de emissores, baterias de testes, aplicadores do teste, instituições, e armazena os dados dos testes realizados em banco de dados, os quais são resgatados para consulta e geração de relatórios globais e detalhados. A aplicação de um teste ocorre como na Figura 4, em que o aplicador do teste inclui as baterias, previamente cadastradas, com o conteúdo que deseja testar e inicia a aplicação.

Figura 4: Tela de cadastro da Aplicação (teste).

Bateria	Descrição
Cartela 01	M-N, M-D, P-I
Cartela 02	K-I, G-I, S-I, T-I, J-I, F-I
Cartela 03	M-I, I, M-I, I, P-I, N-I
Cartela 04	I, B-I, G-I, M-I, R-I, K-I, P-I
Cartela 05	N-I, K-I, L, O-I, T-I, I, N-I

No teste, as palavras/figuras das baterias escolhidas passam uma a uma na tela, e o emissor fala o nome da figura ou lê a palavra. Um teclado fonológico (Figura 5) permite editar a transcrição, de acordo com os sons produzidos pelo emissor. O aplicador escolhe a opção que indica o resultado: a palavra foi pronunciada corretamente (Correspondeu, opção padrão), incorretamente (Não correspondeu, opção que permite editar a transcrição), a pronúncia pertence a um dialeto (Variação sociolinguística, que também permite edição) ou o emissor não reconheceu a palavra ou figura (Não reconheceu). Essa parte já havia na versão anterior, mas foi melhorada, sobretudo o ambiente gráfico, para ficar mais atrativa ao emissor e intuitiva ao usuário.

Os resultados das aplicações são as respostas dos emissores aos testes realizados. Após informar os parâmetros da pesquisa, o usuário seleciona a linha da informação da tabela que deseja consultar, então, o programa apresenta os resultados dos testes relacionados àquela aplicação, conforme a Figura 7.

Figura 7: Tela de resultado, com o resultado do teste de um aluno.

The screenshot shows a window titled 'Aplicação' with a sub-header 'Resultado da aplicação'. It contains several fields for student information: 'Emissor: Sara...', 'Ano escolar: PRÉ1', 'Idade: 4a10m20d', 'Data: 10/07/2019', and 'Aplicador: Vera Lúci...'. Below this is a table of results with columns: Bateria, Palavra, Esperado, Pronunciado, Resultado, Tempo resposta, n. Apl., and Código. The table lists 14 items, all with 'Resultado' 'Dentro do padrão'. At the bottom right are 'Salvar' and 'Voltar' buttons.

Bateria	Palavra	Esperado	Pronunciado	Resultado	Tempo resposta	n. Apl.	Código
Cartela 01	pote	/ˈpɔ.ti/	ˈpɔ.ti	Dentro do padrão		209	1803
Cartela 01	vaca	/ˈva.kɐ/	ˈva.kɐ	Dentro do padrão		209	1804
Cartela 01	gato	/ˈgɐ.tu/	ˈgɐ.tu	Dentro do padrão		209	1805
Cartela 01	gado	/ˈgɐ.du/	ˈgɐ.du	Dentro do padrão		209	1806
Cartela 02	galo	/ˈgɐ.lu/	ˈgɐ.lu	Dentro do padrão		210	1813
Cartela 02	queijo	/ˈkej.ju/	ˈkej.ju	Dentro do padrão		210	1814
Cartela 03	faca	/ˈfa.kɐ/	ˈfa.kɐ	Dentro do padrão		211	1815
Cartela 03	cama	/ˈkɐ.mɐ/	ˈkɐ.mɐ	Dentro do padrão		211	1816
Cartela 03	porta	/ˈpɔR.tɐ/	ˈpɔR.tɐ	Dentro do padrão		211	1819
Cartela 03	cana	/ˈkɐ.nɐ/	ˈkɐ.nɐ	Dentro do padrão		211	1820
Cartela 14	bola	/ˈbɔ.lɐ/	ˈbɔ.lɐ	Dentro do padrão		212	1821

O sistema contém uma tela na qual o usuário pode gerar relatórios dos resultados de todas as aplicações, definindo as especificações que deseja para agrupar os dados: intervalo de tempo, aplicador, bateria, resultado, ano escolar do emissor, escola e emissor. Os relatórios podem ser em pdf, odt, xlsx, docx, HTML. Assim, o Nhenhém Fonoaud possibilita estudos longitudinais, pois registra os resultados e os resgata facilmente para consulta e geração de relatórios.

A nova versão do programa foi validada alfabetizadores, que, após receber treinamento, efetuaram cadastros, montaram baterias e realizaram aplicações. Cabe comentar alguns dos resultados.

O teste de produção oral foi aplicado a uma turma de Educação Infantil com 12 alunos (6 meninos e 6 meninas) de idades entre 3a6m17d e 4a3m26d. Cada emissor visualizou 32 figuras e disse o que representavam (Figura 5). O nome das figuras cobria todos os fonemas do português. Obteve-se que 70,38% das pronúncias corresponderam ao esperado, 19,39% não corresponderam, 5,73% pertenciam ao dialeto local e 4,5% das figuras não foram reconhecidas. Apenas 3 emissores (1 menina e 2 meninos) articulavam todos os sons. Após 44 dias, realizou-se novo teste com os 9 alunos que não tinham completado seu sistema fonológico: 8 deles já articulavam de 1 a 3 sons a mais do que na

primeira vez. À criança que não produzia mais sons faltava apenas o “r” em coda silábica, como em “porta” → /'pɔr.ta/, que ela pronunciava como “i”: ['pɔj.ta].

Ainda, foram aplicados testes de leitura a uma turma de pré-escolar 1 e 2. Antes, os alunos também fizeram o teste de produção oral. Após treinamento, as professoras criaram baterias com letras e palavras para eles lerem, e dividiram os testes por nível de dificuldade. Um dos achados foi que alguns alunos não conseguiam ler palavras inteiras, mas já conseguiam ler sílabas dessas palavras. As professoras acompanharam o aprendizado e fizeram intervenções e reforços em aula, com base na análise dos dados registrados.

O desempenho do sistema foi conforme esperado, com a eficiência em seu propósito confirmada, bem como sua utilidade nas áreas para as quais foi projetado. A prática mostrou melhorias a ser feitas, como desvincular usuário e aplicador, pois pode ser preciso trocar o aplicador durante um teste.

Como trabalho futuro, sugere-se criar uma versão do NhF para dispositivos móveis e um Web Service, proporcionando integração via Internet, para centralizar as informações no programa em tempo real.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resgatou a trajetória de desenvolvimento do algoritmo fonológico-prosódico-silábico para português brasileiro e das ferramentas que o utilizam. Nesse sentido, expôs parte da teoria linguística que o norteia e resultados práticos das ferramentas.

Tais resultados mostram a utilidade do algoritmo e o potencial da linguística para extrapolar a comunidade científica e beneficiar outras áreas que precisam de seus conhecimentos. As ferramentas computacionais discutidas voltam-se para linguistas e outros profissionais – como educadores e fonoaudiólogos –, que, com algum treino em fonologia, podem utilizá-las plenamente. Isso é facilitado pelo uso de fonologia em vez de fonética; por a entrada dos programas que utilizam o algoritmo ser sempre um texto em português escrito padrão e a saída, em caracteres fonológicos; e pela possibilidade de editar a transcrição, que garante flexibilidade ao usuário para fazer adequações que julgar necessárias.

As análises silábicas mostradas permitem concluir que textos de gêneros textuais distintos, mesmo diferentes até em relação à quantidade de sílabas, tendem a seguir os mesmos padrões silábicos e prosódicos no PB.

O Nhenhém Fonoaud – e em certa medida as outras ferramentas – desponta como importante para levar a fonologia para a escola, pois, sem esse conhecimento, torna-se difícil para a escola adotar o método fônico na alfabetização. Afora isso, é importante para essa entidade conhecer e acompanhar o desenvolvimento fonoarticulatório das crianças, para fazer encaminhamentos cabíveis e ajustar metodologias de ensino e conteúdos.

REFERÊNCIAS

- BISOL, L. O ditongo da perspectiva da fonologia atual. **Revista Delta**, v.5, n.2, p.185-224, 1989.
- BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Decreto n.º 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: ago. 2020.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CAMARA JR., J. M. **Problemas de lingüística descritiva** 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CAMARA Jr., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET – IPA. 2015. Disponível em: <<https://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>>. Acesso em: set. 2020.
- JAKOBSON, R. **Studies on child language and aphasia**. Netherlands: Mouton, The Hague, 1971.
- SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.48, n.3, p.277-282, jul./set. 2013.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.
- VASILÉVSKI, V.; SCLIAR-CABRAL, L.; ARAÚJO, M. A word prosodic algorithm for Brazilian Portuguese. **International Journal of Language and Linguistics** (IJLL), v.2, n.4; October 2015. Disponível em: <http://ijllnet.com/journals/Vol_2_No_4_October_2015/4.pdf>. Acesso em: out. 2020.
- VASILÉVSKI, V.; SCLIAR-CABRAL, L.; ARAÚJO, M. J. Phonologic and Syllabic Patterns of Brazilian Portuguese Extracted from a G2P Decoder-Parser. **International Journal of Advanced Computer Science**, v.3, n.8, p.416-427, 2013. Disponível em: <<http://www.ijpg.org/index.php/IJACSci/article/view/469/192>>. Acesso em: set. 2020.
- VASILÉVSKI, V. **Descodificación automática de la lengua escrita de Brasil basada en reglas fonológicas**. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012.

VASILÉVSKI, V. O hífen na separação silábica automática. **Rev. do Simpósio de Estudos Lingüísticos e Literários – SELL**, v.1, n.3, p.657-676, 2011.

VASILÉVSKI, V. Divisão silábica automática de texto escrito baseada em princípios fonológicos. ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFS (ENPOLE), 3., 2010. **Anais do...**, São Cristóvão, SE: UFS, 2010.

VASILÉVSKI, V. **Construção de um programa computacional para suporte à pesquisa em fonologia do português do Brasil**. 2008. 150f. Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

VASILÉVSKI, V.; ARAÚJO, M. J. Um algoritmo prosódico para Português do Brasil. JORNADA DE DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS (JDP), 3., 2013. **Anais da...**, Fortaleza, CE: Unifor, 2013.

YONCHEVA, Y. N.; WISE, J.; MCCANDLISS, B. Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. **Brain and Language**, v.145-146, p. 23-33, June-July 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X15000772>. Acesso em: maio 2020.

UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DOS FORMATIVOS DE UNIDADES TERMINOLÓGICAS COMPLEXAS DO VOCABULÁRIO DA MEDICINA

Data de submissão: 09/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Bruna Moreira de Souza

Mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/7501490754382393>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo realizar uma análise descritiva de padrões formativos, recorrentes em unidades terminológicas complexas (UTCs) da área da medicina, particularmente no que diz respeito às relações internas, sintagmáticas e semânticas, que os constituintes das UTCs estabelecem entre si para formar uma unidade lexical de caráter sintagmático. Os principais referenciais teóricos adotados são a classificação de Pavel (1993) e L'Homme (2001) para analisar as UTCs. Em especial, apresentamos alguns dos padrões mais recorrentes de combinações sintagmáticas de base nominal, partindo da localização da base (B) e da função dos itens coocorrentes, quais sejam: [B+N/SN]; [N/SN+B]; [B+ADJ]; [Adj+B]; [B+V/SV]; e [V/SV+B]. Ademais, considerando a base nominal das UTCs, a

autora lista algumas relações semânticas que os itens coocorrentes podem estabelecer relativamente à base, tais como: objeto, grupo, fenômeno, substância etc. Seleccionamos 100 UTCs inseridas na base do Banco de Dados da Língua Geral (BDLG), que integra o projeto Consolidação da base de dados do Banco de Dados da Língua Geral (IL/UFRGS), coordenado pela Prof^a Dr^a Sabrina Pereira de Abreu. A partir da proposta de Pavel (1993) para os padrões combinatórios e para as possíveis relações semânticas que podem ser estabelecidas entre os itens que constituem uma UTC, analisamos as unidades que fazem parte de nosso corpus. Em nossa análise, constatamos que o padrão combinatório mais recorrente entre as UTCs analisadas é [B+ADJ], alguns exemplos: angioplastia eletiva, angioplastia periférica, doença hereditária, entre outros. Outro padrão produtivo encontrado foi [B+SP], espelhado nas UTCs ablação por cateter e angioplastia de urgência. Tais unidades também apresentam a relação semântica de inclusão, que evidencia a especificidade dos coocorrentes em relação à base [genérico > específico]. Esta é a relação semântica mais predominante no corpus examinado. A formação interna das UTCs evidenciou que as relações semânticas se manifestam a partir de cada constituição estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: terminologia, unidade terminológica complexa, padrões formativos, combinações sintagmáticas.

A SYNTACTIC-SEMANTIC STUDY OF THE FORMATION OF COMPLEX TERMINOLOGICAL UNITS IN THE VOCABULARY OF MEDICINE

ABSTRACT: This study aims to perform a descriptive analysis of recurrent formative patterns in complex terminological units (UTCs) in the field of medicine, particularly with regard to internal, syntagmatic and semantic relations, which the constituents of UTCs establish among themselves to form a lexical unit of a syntagmatic character. The main theoretical references adopted are the classification of Pavel (1993) and L'Homme (2001) to analyze the. In particular, we present some of the most recurrent patterns of syntagmatic combinations of nominal base, starting from the location of the base (B) and the function of the co-occurrent items, which are: [B+N/SN]; [N/SN+B]; [B+ADJ]; [ADJ+B]; [B+V/SV]; and [V/SV+B]. In addition, considering the nominal base of UTCs, the author lists some semantic relations that co-occurrent items can establish in relation to the base, such as: object, group, phenomenon, substance etc. We selected 100 UTCs inserted in the database of the General Language Database (BDLG), which is part of the project Consolidation of the database of the General Language Database (IL/UFRGS), coordinated by Prof^a Dr^a Sabrina Pereira de Abreu. Based on Pavel's proposal (1993) for the most recurrent combinatorial patterns and for the possible semantic relations that can be established between the items that constitute a UTC, we analyzed the units that are part of our corpus. In our analysis, we found that the most recurrent combinatorial pattern among the analyzed UTCs is [B+ADJ], some examples: elective angioplasty, peripheral angioplasty, hereditary disease, among others. Another productive pattern found was [B+SP], mirrored in the UTCs catheter ablation and emergency angioplasty. Such units also have a semantic inclusion relationship, which highlights the specificity of co-occurents in relation to the [generic > specific] base. This is the most prevalent semantic relationship in the examined corpus. The internal formation of UTCs showed that the semantic relations are manifested from each structural constitution.

KEYWORDS: terminology, complex terminological units, formative patterns, syntagmatic combinations.

1. INTRODUÇÃO

A análise dos padrões formativos em termos complexos ou unidades terminológicas complexas (doravante UTC) revela a existência de estruturas sintagmáticas complexas que veiculam determinados conceitos. Estes conceitos, no nível lexical, estão interligados às propriedades pertencentes as linguagens de especialidade (LEs). Este trabalho busca examinar as relações internas, sintagmáticas e semânticas, que os itens

lexicais estabelecem entre si para formar um termo complexo (ou unidade terminológica complexa).

Termos são unidades lexicais cujo conceito é relativo a uma especialidade, a um campo do conhecimento humano (L'HOMME, 2004). Podem ser simples ou complexos, sendo simples quando apresentam uma estrutura única, mesmo que morfologicamente derivados: *ácido, acidez, acidificação* etc.

A língua de especialidade pode ser analisada como um subconjunto da língua comum, uma variedade da língua que se adequa a usos determinados (PAVEL, 1993). As LEs apresentam características particulares gramaticais, como estabilidades sintática e semântica, frequência de uso, institucionalização, fixação, especialização semântica etc. (PAVEL, 1993). Estes fenômenos linguísticos pertencem a língua comum e, conseqüentemente se manifestam também na língua de especialidade (CORPAS PASTOR, 1996; PAVEL, 1993). Ademais, Pavel (1993) ressalta que as linguagens de especialidades apresentam outras características peculiares, como: a temática especializada, o tipo de interlocutores (emissor é um especialista), a situação comunicativa, os âmbitos profissionais e especializados de caráter formal etc.

Neste estudo, de carácter descritivo, a análise da constituição interna dos termos complexos procura mostrar como as relações semânticas refletem na formação dos termos sintagmáticos de determinadas áreas do conhecimento. Este tipo de estudo é fundamental para a compreensão destas unidades, pois elas permitem a verificação de determinados padrões formativos recorrentes nas linguagens de especialidade. Centramo-nos, portanto, na questão de pesquisa: Quais relações internas, sintáticas e semânticas, os constituintes de uma UTCs estabelecem entre si?

Veremos, primeiramente, no referencial teórico uma breve revisão acerca das linguagens de especialidade; em seguida, as propostas de Pavel (1993) e L'Homme (2001; 2004) para as combinações sintagmáticas e reagrupamento dos termos de acordo com relações semânticas. Nestes dois estudos se percebe as escolas teóricas adotadas pelas autoras e o diálogo entre suas teorias.

Na seção próxima, aborda-se os processos metodológicos adotados para o exercício analítico, além da apresentação do corpus. Na seção subsequente ocorre o desenvolvimento da análise dos termos, e a justificativa dos seus padrões formativos, segundo as combinações observadas por Pavel (1993), assim como as relações semânticas que são evidenciadas a partir de determinados padrões recorrentes. Estas relações últimas estão fundamentadas nos trabalhos de Pavel (1993) e L'Homme (2001).

2. LINGUAGEM DE ESPECIALIDADE

O estudo dos vocabulários especializados constitui uma área da linguística conhecida como terminologia. A terminologia surge no início do século XX, seja como disciplina ou campo de conhecimento que se ocupa das unidades terminológicas. Cabré (2005; 2006) considera a evolução da terminologia a partir de 4 perspectivas: terminologia como necessidade social, como prática para resolver tal necessidade, como conjunto de recursos que resultam da prática e a terminologia como campo de conhecimento. Ainda, existem dois pontos importantes relacionados à evolução: o desejo do que seria a terminologia e o que ela é, de fato, na realidade.

O fundador da Terminologia como campo de conhecimento autônomo foi Eugen Wüster, professor da Universidade de Viena entre 1972 e 1974. Dedicou seus anos de estudo e trabalho à exposição e implantação da sua posição teórica, produzindo um dicionário especializado de terminologia. Também elaborou a Teoria Geral da Terminologia, legitimando cientificamente o campo de conhecimento da Terminologia, separando-o da linguística. É importante ressaltar que estas duas áreas possuem distinções ao considerar o que é linguagem e suas unidades, e a posição diante da evolução das línguas (CABRÉ, 2005; 2006).

A Teoria de Wüster defende a autonomia do conceito em relação à sua denominação, a total diferenciação entre termos e palavras, assim como também ela só se interessa pelo léxico enquanto forma escrita e parte de uma perspectiva sincrônica. Já a linguística trata da capacidade inata de origem biológica, tomando a língua como resultado dessa capacidade. A Terminologia propõe a adoção de uma forma normalizada e internacional, buscando uma maior uniformidade. Logo é possível considerar o caráter prescritivo da terminologia, contrário ao da linguística, que é descritivo.

Na segunda metade do século XX há uma reconsideração sobre a teoria da terminologia, pois se busca uma teorização que aborde a complexidade representativa e comunicativa que estão além da normalização pura, que considere as dimensões cognitivas e funcionais. É através da observação de dados terminológicos em discurso que se visualiza o caráter menos sistemático, menos unívoco e menos universal, diferente do proposto por Wüster em sua normalização. O discurso acaba mostrando que existem variações, que nem sempre há uma equivalência entre as línguas.

O objeto da terminologia são as unidades terminológicas. Elas são interdisciplinares em sua natureza, pois possuem diferentes componentes. Eles são: componente cognitivo, componente social e componente linguístico. A terminologia, enquanto conjunto de unidades do léxico de uma língua, associa essas unidades a um valor especializado que se apresenta diante de circunstâncias discursivas e pragmáticas especializadas.

A partir do ponto de vista da linguística, busca-se analisar as unidades terminológicas presentes em textos, assim como em produções orais e escritas, considerando os distintos contextos de comunicação. Cabré (2006, p.10) pontua diversos elementos acerca das unidades terminológicas, tais como: a apresentação de variação; o compartilhamento da expressão do conhecimento especializado com outras unidades linguísticas; o sentido especializado como valor, que pode ser adquirido de acordo com o discurso e com suas características pragmáticas que ativam um significado especializado. Por valor entende-se: a seleção específica de características semânticas de acordo com determinadas situações de uso.

Logo, somente uma teoria linguística que aborda as características cognitivas e funcionais é capaz de descrever em sua especificidade as unidades terminológicas e as suas semelhanças com as unidades léxicas não especializadas. A pragmática se associa a ativação de determinado valor terminológico as unidades léxicas. O valor especializado surge do discurso quando as condições pragmáticas pedem a seleção de um sentido em função dos elementos temáticos em que se ativam (CABRÉ, 2006, p. 10).

O estudo proposto por Abreu (2010) considera que palavras (tomadas como um termo mais neutro, pois não se associam a determinadas teorias) e termos são unidades lexicais de um mesmo sistema linguístico. Isto é, não se distinguem na perspectiva da linguística, pois são unidades lexicais que apresentam os mesmos padrões de estruturação morfológica. Elas se diferem pela participação em processos da comunicação.

O conhecimento e discurso especializado se manifestam em situações comunicativas que apresentam características únicas constantes. Elas realçam as condições do emissor, do receptor, da situação, da temática e da função comunicativa básica (CABRÉ & ESTOPÀ, 2005, p.1). Sendo as condições de emissor do âmbito do conhecimento especializado, se ressalta que este sempre é um indivíduo com um conhecimento fundamental sobre o tema daquilo que está sendo comunicado. E é este conhecimento que certifica que um tema especializado seja tratado de acordo com suas características. Existe a finalidade de aumentar a capacidade específica sobre determinado assunto.

Segundo Cabré e Estopà (2005, p. 2; CABRÉ, 2002), os textos especializados possuem uma estruturação tripla: estrutura formal (gênero textual); informativa (representação cognitiva); e gramatical (elementos linguísticos na superfície textual). Todas estas três estruturas estão conectadas entre si e são essenciais para determinar as Unidades de Conhecimento Especializado relevantes presentes em um texto especializado. Dessa forma, as unidades também podem construir um tipo de mapa

de estruturas. Estas estruturas estão entrelaçadas e relacionadas umas com as outras (CABRÉ, 2002, p. 91). Abaixo, se exemplifica uma unidade terminológica e sua manifestação em um texto especializado.

Figura: prova textual da unidade angiografia digital, presente no BDLG.

hemodinamicamente significativa (> 60%). A oclusão da artéria renal, em geral, é identificada pela ausência do sinal de Doppler.

- ♦ Tomografia computadorizada (TC) ou **angiografia digital** é utilizada para delinear a estenose antes da intervenção. Existe alto risco de nefrotoxicidade induzida por contraste e deve-se tomar cuidado ao realizar esses exames em pacientes com insuficiência renal. A administração de líquidos intravenosos (IV) (1,5 mL/kg/h), limitando a dose ou diluindo o agente contrastado, e a administração de 600 mg de acetilcisteína por via oral, antes e após o procedimento com contraste, estão entre as medidas utilizadas para reduzir o risco de nefrotoxicidade. A angiografia por ressonância magnética (RM) é um método alternativo de avaliação da EAR em pacientes com taxa de filtração glomerular igual ou superior a 30 mL/min/1,73 m².
- ♦ Estudos funcionais: exame renal com captopril pode ser útil caso haja estenose unilateral e doença parenquimatosa mínima. A importância da EAR unilateral deve ser confirmada por determinações da renina plasmática. Isso pode requerer internação, suspensão dos medicamentos que interferem na liberação de renina e restrição de sódio (igual ou inferior a 2 g de Na⁺/dia) por, em média, duas semanas.
- ♦ Indicações para o tratamento cirúrgico de EAR incluem estenose superior a 70% com hipertensão mal controlada, insuficiência renal ou episódios recorrentes de insuficiência cardíaca congestiva (ICC), sem isquemia miocárdica atribuível. Pacientes com doença endovascular e DMF e determinados pacientes com

Fonte: TOWNSEND, C. M. Atlas de Técnicas Cirúrgicas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Entende-se, então, que a Unidade Terminológica é definida como unidade léxica, em que a estrutura corresponde a uma unidade léxica ou a um produto da lexicalização de um sintagma. Já a Unidade sintagmática (ou poliléxica) é uma unidade complexa de estrutura sintática, podendo corresponder a uma unidade léxica ou a uma unidade fraseológica. Esta unidade também pode ser considerada uma unidade terminológica caso cumpra com os requisitos de semântica e de necessidade (CABRÉ & ESTOPÀ, 2005, p.10).

2.1 Combinatória sintagmática dos termos e Reagrupamento de palavras-chave por classes conceituais

As unidades terminológicas podem ser de natureza nominal, as mais frequentes, ou verbal ou adjetival. Pavel, em seu estudo intitulado *La phraséologie em la langue de*

spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques (1993), trata de alguns tópicos importantes para o estudo da Terminologia atual. Este estudo se centra especialmente na parte relativa à combinatória sintagmática e nas relações semânticas evidenciadas nas combinações, especialmente a combinatória de base nominal.

Pavel em outros pontos do seu estudo trata das contribuições recentes que ocorreram no campo da Terminologia (1993). Ela ressalta as novas reflexões acerca das relações conceituais e das combinatórias sintagmáticas na elaboração de vocábulos. A autora considera a análise a partir de campos semânticos e as ligações entre as várias categorias de conceitos, revelando que este ainda é um modelo pouco conhecido (p. 107). Com isto, é interessante ressaltar o estudo de L'Homme, cujo título é *Combinaisons Lexicales Speciliséés: regroupement des mots clés par classes conceptuelles* (2001). Este estudo justamente traz argumentos favoráveis relativos ao reagrupamento de palavras-chave (o que é a “base” para Pavel”) por classes conceituais.

Pavel ao separar os tipos de bases terminológicas pontua as bases nominais, que estão ligadas ao estudo aqui proposto. São estas bases:

base+ N/SN
N/SN+base
base+ADJ
base+V/SV
V/SV+base (1993, p. 106)

Ainda, podem surgir outros padrões além dos que pressupostos por Pavel. Estes podem surgir em decorrência do acréscimo de termos de outras áreas do conhecimento (1993, p. 107). Para a constituição da análise aqui objetivada se considera outros padrões, tendo em vista não somente as diversas áreas do conhecimento contempladas no Banco de Dados de Língua Geral como também as peculiaridades da Terminologia na língua portuguesa.

Outro tópico importante abordado em seguida no trabalho de Pavel (1993) explica as relações semânticas pesquisadas nas combinações entre Unidades Terminológicas e coocorrentes, especialmente as relações semânticas que podem se estabelecer entre UTCs de núcleo nominal. Podem designar: objeto, grupo, fenômeno, substância etc. (PAVEL, 1993, p. 107).

Entre as possibilidades oferecidas por Pavel (1993) para mapear o tipo de relação semântica que os elementos da UTC podem estabelecer, encontram-se: a) inclusão, que pode ser de dois tipos: quando o núcleo nominal expressa sentido [genérico] e os coocorrentes expressam sentido [específico]; e quando o núcleo nominal expressa o

[todo] e seus coocorrentes expressam a [parte]; b) identidade (sinônimos); c) contiguidade (causa-efeito, ação-resultado, instrumento-ação, etc.) e d) oposição (antônimos), entre outras.

L'Homme (2001; 2004) propõe um reagrupamento das palavras-chave por classes conceituais. De acordo com a autora, o reagrupamento é mais produtivo, pois dá conta das especificidades das Combinações Lexicais Especializadas (CLEs). Diferente de Pavel, L'Homme se refere a base (b) como palavra-chave. A autora expõe outras maneiras de se referir também aos coocorrentes, podendo ser chamados de colocados (existem, todavia, algumas diferenças de significado). Em nossa análise optamos pela utilização da nomenclatura de acordo com Pavel (1993).

Aborda-se então, a proposta de um olhar sobre as bases a partir de suas semelhanças semânticas. Evidencia-se que um reagrupamento por classes conceituais das Bases é mais produtivo, uma vez que se consegue lidar com a descrição e a definição das CLEs.

Tanto Pavel (1993) quanto L'Homme (2001; 2004) apresentam uma proposta de verificação das relações semânticas entre a base e os coocorrentes. L'Homme (2004) sugere um reagrupamento por classes conceituais das bases, isto é, reagrupar os termos que são semanticamente aparentes. Para a autora, esta possibilidade contempla a multiplicidade de combinações de um coocorrente e elimina a repetição de coocorrentes com bases diferentes. Outro argumento de L'Homme é que a organização por conceitos permite ao pesquisador dar conta da polissemia de certos coocorrentes (2001; 2004).

Pavel (1993) inicialmente traz uma seleção das relações semânticas, considerando o núcleo das unidades terminológicas. Esta seleção é semelhante ao reagrupamento das bases por classes conceituais proposto por L'Homme (2001; 2004). Para a elaboração deste trabalho são verificadas as unidades de base nominal, que podem ser: objeto, procedimento, grupo, fenômeno, substância etc. (PAVEL, 1993; L'HOMME, 2001; 2004).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Neste tópico, explicita-se os procedimentos metodológicos que fundamentam a organização deste estudo. Dessa forma, se apresenta brevemente a base de dados em que as Unidades Terminológicas foram selecionadas, o Banco de Dados de Língua Geral (UFRGS/IL).

Para a realização desta investigação, foram selecionadas unidades terminológicas complexas armazenadas na base do Banco de Dados da Língua Geral (BDLG), que integra o projeto *Consolidação da base de dados do Banco de Dados da Língua Geral*,

coordenado pela Prof^a Dr^a Sabrina Pereira de Abreu. A base de dados tem como pretensão o armazenamento de unidades lexicais da língua comum e de linguagens de especialidade. Nestas últimas, localizam-se os termos sintagmáticos aqui examinados em sua constituição interna.

No momento, existem em torno de 880 fichas de unidades lexicais na base de dados. Internamente, elas apresentam informações acerca do seu contexto de definição, obtido através da seleção de contextos de ocorrência, provas textuais, fontes, domínio temático, entre outros. Neste *contexto definitório*, a unidade lexical deve ser apresentada dentro de um contexto que traga informações pertinentes a própria unidade. As Unidades Terminológicas que integram a base de dados devem ser registradas dentro de contextos especializados.

Na presente pesquisa foram selecionadas por 100 UTCs da medicina armazenadas no BDLG, as quais foram analisadas em sua constituição sintagmática. Verifica-se, assim, as possibilidades de padrões apresentados por Pavel (1993) e L'Homme (2001; 2004). Ainda, além da medicina, as unidades que integram o BDLG pertencem também aos domínios temáticos do direito, do comércio exterior, da biologia e da enologia.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise das UTCs selecionadas dentro da base de dados do BDLG. A análise é composta primeiramente da identificação dos padrões sintagmáticos que formam estas unidades, como proposto por Pavel (1993). Em seguida se analisa as relações semânticas que unem à base determinados coocorrentes. Esta parte final da pesquisa segue essencialmente os estudos de Pavel (1993) e L'Homme (2001; 2004).

4.1 Combinações sintagmáticas

No BDLG os padrões [B+ADJ] e [B+SP], representados pelas cores azul e rosa na figura abaixo, são os mais produtivos no grupo das UTCs selecionadas. Por exemplo, os termos complexos *angiocardiografia seletiva*, *angiografia digital*, *angiografia quantitativa*, *angiografia seletiva*, *angioplastia coronária* apresentam o padrão sintagmático [B+ ADJ]; já *angioplastia de emergência*, *angioplastia de salvamento* e *angioplastia de urgência* apresentam o padrão [B+SP]. Já os outros padrões, como [B+ADJ+ADJ], cor verde, [B+ADJ+SP], cor amarela, e [B+SP+ADJ], cor vermelha, são menos presentes no corpus que compõe o BDLG.

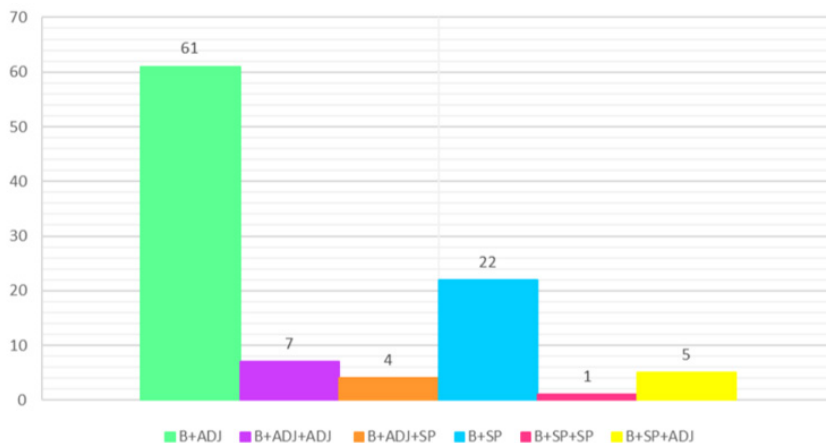
Figura: quadro organizacional das UTCs e seus padrões por cores

ablação cardíaca por radiofrequência	ablação de foco arritmogênico	ablação por cateter	ácido carbônico
angiocardiografia seletiva	angiografia digital	angiografia quantitativa	angiografia seletiva
angioplastia coronária	angioplastia de emergência	angioplastia de salvamento	angioplastia de urgência
angioplastia eletiva	angioplastia percutânea	angioplastia periférica	angioplastia primária
aortografia torácica	aterectomia coronária direcional	aterectomia por extração	aterectomia rotacional
biopsia endomiocárdica	cardiologia intervencionista	cardiologia invasiva	cateter Amplatz
cateter balão de troca rápida	cateter de aspiração	cateter de autoperfusão	cateter de baixo perfil
cateter de Swan-Ganz	cateter dilatador	cateter direcional	cateter flutuante
cateter transportador	cateter-balão	cateter-guia	cateterismo arterial
cateterismo cardíaco	cateterismo de urgência	cateterismo diagnóstico	cateterismo eletivo
cateterismo terapêutico	cateterismo transeptal	cateterismo venoso	compressão do local de punção
contrapulsção aórtica	coronariografia diagnóstica	coronariografia seletiva	coronariopatia multivascular
curva de diluição	curva de pressão	débito cardíaco	diâmetro do vaso
diástole final	dilatação do stent	dilatação pós-estenótica	doença aterosclerótica coronariana
doença coronária do tronco comum	doença coronária microvascular	doppler intravascular	ecografia intravascular
eletroestimulação atrial	embolização arterial terapêutica	embolização do dispositivo	estenose aórtica
estenose coronária	estenose do óstio coronário	estenose subaórtica membranosa	estenose valvar
estenose valvar mitral	estenose valvar pulmonar	exame hemodinâmico	filtro da veia cava
Fio-guia para angioplastia	fio-guia Doppler	fluxo coronário	fluxo pulmonar
fração de ejeção	gradiente pressórico	grelha de calibração	hemodinâmica intervencionista
hemodinâmica pediátrica	implantação de stent	implantação eletiva de stent	índice cardíaco
índice de volume sistólico	intensificador de imagem	laboratório de hemodinâmica	lesão complexa
lesão concêntrica	lesão coronária	lesão estenosante	lesão excêntrica
lesão leve	lesão proximal	lúmen coronário	lúmen vascular
mesa de cateterismo	obstrução aterosclerótica	oclusão coronária	oclusão vascular

Fonte: elaborada pela autora

Ainda, no gráfico abaixo, tem-se uma outra possibilidade de visualizar a quantidade de padrões das UTCs da medicina. Nota-se, portanto, a recorrência significativamente maior da combinatória sintagmática [B+ADJ].

Figura: gráfico com os dados quantitativos das UTCs



Fonte: elaborada pela autora

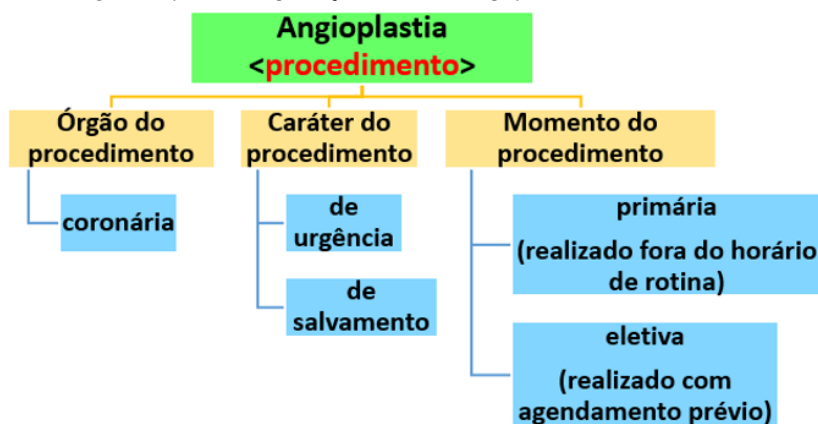
A partir desse gráfico é possível averiguar quais padrões formativos foram os mais produtivos nas UTCs pesquisadas. Também foi possível verificar que os padrões [B+ADJ+SP] e [B+SP+ADJ] foram menos produtivos. Normalmente, estas unidades por serem mais extensas são mais difíceis de serem encontradas. Uma das razões para isto pode ser pela relação semântica que se estabelece entre os coocorrentes. Na seção a seguir, serão examinadas as relações semânticas dos itens que compõem as UTCs aqui tratadas.

4.2 Relações semânticas

Através da análise dos padrões combinatórios foi possível constatar que existem semelhanças semânticas entre os coocorrentes (PAVEL, 1993; L'HOMME, 2001). A descrição das características semânticas segue as propostas dos principais referenciais teóricos deste estudo, os trabalhos de Pavel (1993) e L'Homme (2001; 2004).

As UTCs analisadas apresentaram predominantemente a relação semântica de *inclusão* (PAVEL, 1993). Isto é, o coocorrente, em relação à base, traz elementos que a tornam mais específica. De um processo maior, passa a ocorrer subdivisões que a diferem do termo simples que o originou. Torna-se o sentido da base mais específico. Dentro deste processo de *inclusão*, Pavel pontua duas formas distintas que esta relação pode se manifestar nos termos: genérico > específico e todo > parte (PAVEL, 1993).

Figura: esquema de organização da unidade angioplastia e seus coocorrentes



Fonte: elaborada pela autora

Neste esquema é possível visualizar que o termo simples *angioplastia* carrega um sentido mais amplo, sendo o constituinte nuclear. Ele insere a UTC em um domínio geral do conhecimento, denotando procedimento (L'HOMME, 2001; 2004). A expansão da UTC acarreta o acréscimo de coocorrentes, que carregam elementos que especificam a base, podendo desempenhar ou não o papel de núcleo da unidade (PAVEL, 1993).

Nas UTCs se apresentam elementos que sugerem sentidos diversos entre seus componentes. No termo *cateter*, seus coocorrentes possuem uma *tipificação* em relação ao termo simples (*cateter dilatador, direcional etc.*). O mesmo ocorre com termo *angioplastia*. O termo simples *angioplastia* denota procedimento, assim como *aterectomia, cateterismo, ecografia etc.*

O esquema apresentado segue mais especificamente a teoria proposta por Pavel (1993). Ou seja, exemplificam a relação semântica de *inclusão*. É visível que os coocorrentes aqui analisados parecem se relacionar à base de forma semelhante, combinando-se a esta para dar especificidade a Unidade Terminológica Complexa.

Em outras UTCs com uma combinatória sintagmática mais extensa a especificidade é ainda mais visível: *ablação cardíaca por radiofrequência, ablação de foco arritmogênico, ablação por cateter, doença aterosclerótica coronariana, doença coronária do tronco comum, doença coronária microvascular*, entre outras.

Não somente em relação a base, nos coocorrentes também podem surgir outras peculiaridades semânticas internamente. Este caso é visto nas UTCs mais extensas. Ainda, uma mesma UTC pode espelhar dois tipos de relação de inclusão, por exemplo: *doença coronária do tronco comum*. O adjetivo (ADJ) [coronária] especifica o órgão em que a doença ocorre (o coração), o sintagma preposicional (SP) [do tronco comum] indica a parte desse órgão que está acometido pela doença. Essas relações semânticas de inclusão podem ser assim representadas: *doença coronária do tronco comum* UTC = [doença] genérico > [[coronária] específico/todo] > [do tronco comum] parte]]. O mesmo processo ocorre em *doença coronária microvascular*. O coocorrente [microvascular] expressa a relação de parte de. Também pode ser aplicado à relação genérico > específico, pois é possível considerar [doença] como o genérico e [coronária] como o específico em relação à base.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou uma breve exposição da análise de algumas Unidades Terminológicas Complexas existentes dentro da base de dados do Banco de Dados de Língua Geral. Para a realização deste trabalho foram selecionados alguns referenciais teóricos fundamentais para embasar o estudo aqui proposto. Primeiramente, apresentou-se um panorama geral da Terminologia, o qual é importante para a compreensão geral da área na qual este estudo se encontra.

Em especial, os artigos de Pavel (1993) e L'Homme (2001; 2004) foram utilizados para o tratamento das unidades selecionadas. O primeiro deles abordou a combinatória

sintagmática das UTs e as relações semânticas que podem ser vistas nelas. Já a segunda autora, que possui pontos de semelhança a primeira e segue a mesma linha teórica, propôs mais especificamente as relações semânticas que existem entre a palavra-chave (base) e o coocorrente que constituem o termo sintagmático.

Através da pesquisa realizada sobre as unidades tratadas é possível, de fato, encontrar um padrão formativo na pequena amostra de termos complexos selecionados. O mesmo ocorre com as relações semânticas evidenciadas. De forma breve, foi possível constatar a relação de especificidade dos coocorrentes, formando a totalidade da unidade terminológica sintagmática. Ainda, a relação semântica entre estas combinações pode ser explorada a partir de outras teorias, complementando e tornando mais detalhada a análise sintático-semântica dos termos complexos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. P. de. **Processos de formação de termos: um breve exercício analítico**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

CABRÉ, M. T. **Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción**. In: Alcina Caudet, A. y S. Gamero Pérez (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2002.

CABRÉ, M. T. **Morfología y terminología**. En Felíu, Elena (ed.). *La morfología a debate*. Jaén: Universidad de Jaén. 131-144, 2006.

CABRÉ, M. T. **La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro**. *Debate Terminológico*. ISSN: 1813-1867, n. 01, 2005.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R. **Unidades de conocimiento especializado, caracterización y tipología**. 2005.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

L'HOMME, Marie-Claude. **Combinaisons Lexicales Specilisées: regroupement des mots clés par classes conceptuelles**. Nantes: Institut de Recherche en Informatique de Nantes, 2001.

L'HOMME, Marie-Claude. **La terminologie: principes et techniques**. Presses de l'Université de Montréal, 2004.

PAVEL, Silvia. **La phraséologie en la langue de spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques**. Atas do seminário internacional 95 "Phraséologie" (Hull, mai.), *Terminologies Nouvelles*, Rint (10), Canadá, p.67-82, 1993.

CAPÍTULO 17

DA REFERENCIAÇÃO À REFERENCIAÇÃO SEMIOTIZADA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Data de submissão: 19/12/2020

Data de aceite: 04/01/2021

Lícia Maria Bahia Heine

Instituto de Letras da
Universidade Federal da Bahia
Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4570828947355081>

RESUMO: As reflexões ligadas ao enfoque da *referenciação à referenciação semiotizada* representam um avanço da Linguística Textual (LT), visto que transcendem o *erro clássico da linguística textual* (HEINE, 2019, p. 99), entendido como a exclusão, desde a análise transfrástica até a sociocognitiva interacionista (KOCH, 2004), dos signos não verbais no processo de referenciação. Embora já existam trabalhos voltados para os signos não verbais, não há nenhuma pesquisa que os categorize, objetivamente, como anáforas ou âncoras textuais semiotizadas. Nos primeiros anos do século XX, a LT dá sinais de um novo momento, considerando que o seu objeto de estudo – o texto, vem se metamorfoseando face à linguagem sincrética, principalmente. Diante desse cenário, a autora propõe a Fase Bakhtiniana

(HEINE, 2018) – que, apoiada em alguns dos pressupostos bakhtinianos, sugere a ampliação da noção de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003), denominando-a “referenciação semiotizada”. As primeiras análises, pautadas, sobretudo, nos seus livros clássicos e em textos oriundos da internet, demonstram um pendor para o trabalho com os signos verbais. Daí, a nossa proposta de uma referenciação semiotizada, pautada na acepção de texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (HEINE, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Referenciação semiotizada; Texto.

FROM REFERENCE TO SEMIOTIZED REFERENCE: A BAKHTINIAN APPROACH

ABSTRACT: The reflexions about the reference including now the semiotic reference represents another step in the advance of Text Linguistics, since it goes beyond the *classical mistake* in this area (HEINE, 2017), when the non verbal signs were not considered at all in the previous phases until the socio-cognitivist interactionist phase (KOCH, 2004). Although there are some articles that consider the non verbal signs, there is not any categorization considering

them anaphors or semiotic textual anchors. In the beginning of the xx century, a new moment comes up, considering that the text – the focus of the text linguistics – has undergone a lot of changes, mainly facing the global language. Taking these facts into consideration, the author of this article proposes the expansion of the concept of reference (MONDADA; DUBOIS, 2003), based on Bakhtinian principles, calling it “semiotic reference”. Most of the first analysis, related to classic books and internet texts seem to contemplate the verbal language. That is why this proposal of a semiotic reference defines the text as a social event that considers not only the verbal language but any other one.

KEYWORDS: Dialogism; Semiotized referencing; Text.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo está constituído por uma introdução, duas seções e pelas considerações finais. Nesta introdução, apresentam-se sucintamente o surgimento da LT, pondo, inicialmente, um contraponto sutil com o formalismo linguístico, para, em seguida, focalizar as fases ortodoxas da LT. Na primeira seção, apresentam-se duas subseções: “Da virada cognitiva ao sociocognitivismo-interacionista: aspectos gerais” e “Aspectos sobre o sociocognitivismo-interacionista: espaço para novas reflexões” que têm por meta destacar alguns dos passos que conduziram a LT ao sociocognitivismo-interacionista (KOCH, 2004). Na segunda seção, “Considerações sobre a referenciação semiotizada: uma abordagem bakhtiniana”, objetiva-se trazer à baila a necessidade de a LT ascender para outra fase, tendo em vista que o seu objeto de estudo, o texto, encontra-se metamorfoseando face à sua ocorrência nas práticas sociais, sugerindo a ampliação da noção de referenciação para referenciação semiomiotizada. Por fim, nas considerações finais, procura-se retomar as ideias refletidas no artigo, registrando que o devir científico é fulcral ao desenvolvimento das ciências como um todo.

A LT surgiu na década de 1960 (séc. XX), na Alemanha, em um momento no qual o paradigma formal da linguagem deixava de responder a várias inquições. Dentre essas questões, ilustram-se: os pragmaticistas questionavam por que Saussure se debruçou às estruturas linguísticas, excluindo o indivíduo dos estudos linguísticos; os pesquisadores da Análise de Discurso (AD), em seu sentido geral, bem como os da Pragmática perguntavam: por que o sentido provém da imanência do sistema linguístico? E os neófitos da LT questionavam o fato de a ciência da linguística ter como objeto de estudo a *langue*, como postulava Saussure, ou a competência linguística, de Chomsky (1965), arguindo que a linguística devia voltar-se para o estudo do texto como seu objeto de investigação linguística.

Tradicionalmente, as pesquisas da LT centram-se em três fases: análise transfrástica (em que se examinam as relações interfrásticas); a construção de gramáticas de textos (período de reflexão cujo objetivo consistia em elaborar regras gramaticais que dessem conta de todo e qualquer texto); e a construção das teorias textuais (fase em que o contexto pragmático ganha relevância para a compreensão do texto). E é a partir dessa última fase que a LT considera o sujeito nas suas pesquisas, um sujeito que é livre, individual e origem do dizer; momento substantivo uma vez que essa versão textual “[...] propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2001, p. 251).

Considerando essas fases, faz-se mister pôr em foco a noção de referência, recurso fulcral da coesão textual, que possibilita a progressão das informações efetivadas entre os seus elementos textuais. Nas suas duas primeiras fases, a noção de referência está centrada no cotexto, isto é, o texto enquanto produto.

Quanto à teoria do texto, revestida da pragmática, era de se esperar que os seus pesquisadores propusessem uma noção de referência compatível com o seu aparato teórico, porém, a sua análise sobretudo ligada aos processos de coesão textual ainda limita-se à proposta de Halliday e Hasan (1976), para os quais a coesão textual se atém a processos de decodificação. Assim, apesar de ter valorizado o entorno extralinguístico, apesar de ter transcendido ao cotexto, pautando-se em uma coerência textual, centrada em diversos fatores (linguísticos, cognitivos, sociocognitivos, interacionais), tem-se, nas suas análises, uma relação prioritariamente entre unidades linguísticas e o seu referente, ou melhor dizendo, uma relação de coesão textual endofórica (HALLIDAY; HASAN, 1976), que envolve, na tradição, um elemento materializado na superfície textual, considerando seu referente, e outro elemento que tem a função precípua de retomá-lo, entendido como anáfora. Dessa forma, percebe-se que a LT estava em busca de uma abordagem efetivamente discursiva, no entanto, ainda apresentava resquícios do formalismo linguístico e esse olhar era pouco visto pela maioria dos textualistas. Com isso, não se exclui o grande mérito da referida fase, que revolucionou a camisa de força da Linguística Formal. No exemplo a seguir, pautado em Halliday e Hasan (1976), destaca-se o pronome “ela”, com a função de anafórico, pois retoma o seu referente, “carne de porco”, para processar a tessitura textual. Considere-o abaixo:

INF1 -- Agora, **carne de porco** eu tenho muito medo de... (risos). Eu acho **ela** um perigo. É uma carne que eu tenho medo de comer mesmo... (D2 SSA 204)

Contudo, no final do século XX, observam-se sinais de que a LT estaria caminhando para novos momentos – a perspectiva sociocognitivo-interacionista de Koch (2004), e a Fase Bakhtiniana que vem sendo proposta por Heine desde 2012, aproximadamente.

Quanto aos estudos de Koch (2004), destaca-se a noção de referenciação, pautada em Mondada e Dubois (1995), dentre outras questões que apresentam um avanço significativo em relação à clássica análise textual, referendando, inclusive, a referenciação como atividade discursiva. No entanto, percebe-se que, em muitos exemplos, as suas análises pautadas na referenciação ainda são vistas sob a ótica do código linguístico *stricto sensu*, mesmo diante de um texto semiótico, postura que pode silenciar as imagens, os gestos e expressões faciais. Esse pendor para a materialidade linguística pode, para alguns pesquisadores, ser visto como uma simples opção da referida linguista sem comprometer o enfoque teórico da LT, mas, para outros, talvez seja interpretado até como um tênue liame com o formalismo linguístico, podendo ser responsável pelas tradicionais concepções de texto centradas na materialidade linguística, que processam a dicotomia entre a materialidade linguística e os signos não verbais, possibilitando não considerá-los entidades constitutivas do texto, conseqüentemente, excluindo-os do processo de referenciação. O legado substantivo deixado por Koch abre espaço para que se amplie o escopo teórico da LT. No que se refere à proposta de Heine, apoia-se em algumas reflexões bakhtinianas, ressaltando que, embora a literatura vigente da LT tenha incorporado concepções inerentes ao lastro teórico bakhtiniano, as suas análises parecem não apresentar implicações resultantes desse alicerce bakhtiniano, que, direta ou indiretamente, vem imprimindo uma ressignificação substantiva nos seus pilares básicos a ponto de dar respaldo teórico ao surgimento de um novo momento. Dentre essas questões, tem-se, como ponto de partida, uma concepção de texto que possibilite analisar os signos semióticos no processo textual, conseqüentemente, ampliando a noção de referenciação para referenciação semiotizada. A seguir, focalizam-se: “Da virada cognitiva ao sociocognitivismo-interacionista: aspectos gerais”; “Aspectos sobre o sociocognitivismo-interacionista: espaço para novas reflexões”, e as “Considerações sobre a referenciação semiotizada: uma abordagem bakhtiniana”.

2. DA VIRADA COGNITIVA AO SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA: ASPECTOS GERAIS

Partindo do entendimento de que o sociocognitivo-interacionista desenvolveu-se, dentre outros, a partir das reflexões dos processos de ordem cognitiva, antes de abordá-lo, focaliza-se, a seguir, sucintamente, as questões da denominada “Virada Cognitiva”, postulada por Koch (2004).

De acordo com Neiva (2015, p. 21), na década de 1980, tem-se “a conscientização de que as ações são governadas por processos mentais”. Assim, os processos de origem

cognitiva ganham espaço entendendo que “[...] todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações” (KOCH, 2008, p. 16). Assim sendo, o texto é compreendido como:

[...] resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2004, p. 21).

Consoante Koch e Cunha-Lima (2004, p. 293), os conhecimentos procedurais são aqueles relacionados a “como fazer”, ou seja, ao processo pelo qual as ações são levadas a cabo. Pautados nesses conhecimentos, os parceiros da comunicação possuem saberes armazenados na memória, que são ativados no momento da compreensão textual, dentre outras ações sociais. Nesse sentido, “entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos”, “entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos” (MARCUSCHI, 2003, p. 2). Entre os temas circunscritos a essa nova vertente, destaca-se inicialmente o conceito de texto, pautado sobremaneira nos aspectos cognitivos, de Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2004, p. 22): “[...] o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”. Koch (2004, p. 22) registra que:

[...] caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de textos [...].

Menciona-se também a contribuição singular de Heinemann e Viehweger (1991 apud KOCH, 2004, p. 21), ligada ao processamento textual que envolve quatro sistemas de conhecimento: o linguístico (conhecimentos gramatical e lexical); o enciclopédico (compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo); o sociointeracional (conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem que engloba também os atos ilocucionais); e, por último, o conhecimento ligado aos modelos textuais globais (possibilita reconhecer textos enquanto gênero ou tipo textual).

Assim pautada, a LT deu uma guinada de 180 graus, pondo em foco questões voltadas para o processamento textual a partir de esquemas cognitivos, recorrendo, sobretudo, ao conhecimento enciclopédico e ao conhecimento ligado aos modelos mentais que compreendem as informações armazenadas na memória de cada indivíduo.

Koch, após tecer explicações sobre a virada cognitivista, abre espaço para novas reflexões, instaurando o momento do sociocognitivo-interacionista, que passa a focalizar, de modo sistemático, questões interativas a partir da aceção de que a linguagem é um tipo de ação conjunto.

3. ASPECTOS SOBRE O SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA: ESPAÇO PARA NOVAS REFLEXÕES

Conforme Koch (2015, p. 41), “não tardou que a separação entre exterioridade e interioridade, presente nas ciências cognitivas clássicas se visse questionada, pela separação que opera entre fenômenos mentais e sociais”. Faz-se mister informar que essas ciências surgiram, em torno dos anos 1950, como reação ao behaviorismo, corrente filosófica, cujas primeiras ideias brotaram no século XVI, voltando-se “a estudar o ser humano exclusivamente partindo de suas reações a determinados estímulos, ou seja, partindo do comportamento extremamente observável e mensurável [...]” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 252).

As referidas ciências cognitivas, embora tenham galgado espaço significativo em diversas áreas do saber, chegando inclusive a influenciar outras ciências, o seu sustentáculo teórico começou a ser questionado em função de elas “ignorem qualquer aspecto social da linguagem e da cognição, de uma forma geral” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 253). Questionamentos que levaram os pesquisadores de diversas áreas das ciências (neurobiologia, antropologia, linguística) a investigar com mais vigor a relação mente e corpo, o que possibilitou a abertura de caminhos que permitiram a inclusão de aspectos exteriores para a compreensão dos processos cognitivos.

A partir desse novo cenário, pesquisadores passaram a adotar uma nova concepção acerca da cognição, atrelando-a a fatores “externos”, tais como sociedade, cultura, história, dentre outros, e não apenas considerá-la como uma atividade interna, individual e encapsulada na mente dos indivíduos, uma caixa preta (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 252). Nas palavras de Mondada (2002 apud ALVES, 2005, p. 52), a cognição é vista como “um conjunto de práticas sociais publicamente desdobradas em ações em contexto por e para seus participantes, não residindo unicamente nos indivíduos, mas muito mais na coletividade, e até mesmo distribuída nos artefatos, e sendo fortemente encarnada nas condutas corporais”.

O momento sociocognitivo-interacionista veio para superar as limitações das ciências cognitivas clássicas principalmente por não endossar o seu olhar preocupado com aspectos inatos, mentais e individuais, postura teórica que concebe a radical

separação entre mente e corpo etc. Dentre os seus principais avanços, destacam-se, a seguir, algumas das suas questões.

Koch (2015, p. 42), pautada nesse cenário, deixa claro que “a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa”. Frisa, ainda, que, a partir de Clark (1996 apud KOCH, 2015, p. 42), “a língua é um tipo de ação conjunta”. Portanto, “[...] usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2015, p. 43).

Outra questão fundamental, refere-se à concepção de língua:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base *nos elementos linguísticos presentes na superfície textual* e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2015, p. 44, grifo nosso).

Nesse conceito de língua, embora haja referência à concepção interacional e aos conhecimentos enciclopédicos, destaca-se apenas a presença do sujeito social, visto que se trata de um elemento novo, tendo se instaurado, na LT, exclusivamente a partir da transição entre os séculos XX e XXI, arcabouço teórico que nega o sujeito pragmático da teoria do texto, que é individual, unilateral, não detendo, talvez, o traço interacional. As críticas do texto a seguir podem contribuir para melhor compreensão dessa posição do sociocognitivismo-interacionista.

Seguindo essa perspectiva da não consideração do sujeito pragmático, a Teoria dos Atos de Fala (John Austin, 2001), bem como a de John Searle (1969) e a Análise da Conversação (Paul Grice, 1968), centradas em uma perspectiva da filosofia pragmática ortodoxa, não se enquadram nos princípios básicos do momento sociocognitivista-interacionista, pois “a sua abordagem tem falhado em tratar a linguagem como um tipo de ação conjunta e também tem deixado de lado sua dimensão situada” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 281). A compreensão dessa crítica pode trazer alguma dificuldade, pelo fato de a Pragmática ter como seu carro chefe o conceito de linguagem como ação, mas não uma ação conjunta. Por isso, as referidas linhas de pesquisas tendem “[...] a igualar o sentido de uma sentença ou texto com o sentido intencionado pelo locutor da sentença (ou o autor do texto), colocando a intenção do autor no centro de toda a

atividade interpretativa. O papel do locutor seria, então, expressar corretamente suas intenções” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 281), postura que não se coaduna com os princípios teóricos do sociocognitivismo-interacionista, na medida em que defende a tese de que “[...] as ações verbais são ações conjuntas” (KOCH, 2015, p. 43).

Consoante ainda com a citação anteriormente mencionada, apresenta-se uma reflexão sobre o conceito de texto que, similar à acepção de língua, mantém a presença de elementos linguísticos na superfície textual. Nesse caso, embora os elementos linguísticos sejam uma realidade na produção textual, esse enfoque pode levar à interpretação de que os signos não verbais não são elementos constitutivos do texto, conduzindo talvez à dicotomia signos verbais e signos não verbais, tão presente na tradição dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Por fim, outra questão que merece também destaque é a concepção da referenciação que, na década de 1990, foi incorporada aos estudos da LT, substituindo o conceito de referência, que preconiza uma relação de correspondência direta entre as palavras e as coisas apriorísticas ao discurso, postulando a metáfora do espelho, que considera a língua como uma representação da realidade. Mondada e Dubois (2003) defendem uma referência distinta daquela que estabelece como seu princípio básico uma relação direta, biunívoca, entre uma entidade linguística e o objeto do mundo a ela correspondente. Refutam a tese de que a linguagem seja vista como um sistema de etiquetas que se prendem às coisas, em prol da noção de referenciação, entendida como “uma negociação discursiva, produzida por um complexo de interação entre os sujeitos envolvidos nas atividades enunciativas” (LEITE; MARTINS, 2013, p. 47). Então, rejeita-se a concepção de referente, fenômeno teórico vinculado à noção clássica de referência, em defesa da concepção de “objetos de discurso”, interpretados como entidades de referenciação discursiva, dependentes das operações cognitivas, das atividades verbais ou não e das negociações de interação (MONDADA; DUBOIS, 1995). Dentre as suas principais características, menciona-se:

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de *atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas*; práticas do sujeito ou interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 29, grifo nosso).

Assim sendo, Mondada e Dubois (1995) consideram a instabilidade presente nas práticas sociais, munidas de signos semióticos, deixando claro que trabalham não somente com os signos verbais, mas também com os não verbais. Embora Koch (2004) e Marcuschi (2008) tenham seguido, de um modo geral, os pressupostos teóricos

inerentes à referenciação, parece não haver, nas suas análises, signos semióticos não verbais, exercendo a função de anáforas, por exemplo. Com isso, não se quer dizer que Koch exclui os signos não verbais do processo da coerência textual, porém faltou categorizá-los em termos de referenciação semiotizada, identificando-os como anáforas, âncoras textuais semiotizados etc. A citação a seguir demonstra o pendore da LT para a valorização dos signos verbais enquanto elementos da referenciação:

A referenciação constitui, portanto, *uma atividade discursiva*. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o *material linguístico* que tem à sua disposição, e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. (KOCH, 2006, p. 124, grifo nosso).

Ressaltamos, ainda, outros avanços desse momento da LT: o olhar para a língua falada, proporcionado pelos estudos dos gêneros discursivos; a ampliação da noção de contexto, passando a abranger não apenas a situação comunicativa, mas também o entorno sócio-histórico-cultural (KOCH, 2015); O uso da anáfora no português oral (HEINE, 2001), que extrapola a compreensão anafórica clássica, pautada em Halliday e Hasan (1976) e outros.

Contudo, apesar da importância inquestionável do trabalho de Koch, o caráter sociocognitivo-interacionista da LT deixa, de um modo geral, espaço para novas reflexões no que tange à concepção de texto que, na tradição, parece omitir a camada histórico-ideológica, bem como os signos semióticos não verbais, gerando a ideia de não considerá-los elementos constitutivos do texto.

Trata-se de uma assertiva que merece explicações, visto que há, desde a fase Teoria do texto, pesquisas da LT que não dialogam apenas com o código linguístico, mas também com a atividade comunicativa, envolvendo sobretudo interações sociais, conseqüentemente a valorização do contexto extralinguístico. É possível, pois, asseverar que a LT deu passos largos em relação ao enfoque limitado à materialidade linguística, porém, não se enxergam, nas suas análises principalmente ligadas aos processos de coesão textual, as diferentes semioses manifestadas nas materialidades imagéticas. Entretanto, nas primeiras décadas do século XXI, encontram-se trabalhos voltados à valorização dos signos não verbais no processamento textual, mas não há um posicionamento teórico que defina com objetividade a função que os mesmos deverão exercer no texto.

Passa-se, a seguir, a tecer reflexões sobre a referenciação semiotizada.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFERENCIAÇÃO SEMIOTIZADA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Inicialmente, apoiamo-nos no tratamento que os livros didáticos vêm dando à concepção de texto. Em alguns deles, percebemos que os seus autores dicotomizam signos não verbais dos signos verbais, o que revela o modo como tais manuais concebem o texto enquanto código linguístico, excluindo os elementos não verbais como constitutivos do texto. Talvez o porquê desse posicionamento seja o fato de a linguística, bem como a LT, na sua tradição, não os ter contemplado nas suas análises. Essa assertiva pode ser explicada através de Marcuschi (2003) que, ao asseverar que a LT tem a retórica clássica como seu precursor *lato sensu*, discorre sobre as cinco partes para construção do discurso: *inventio* (a descoberta dos argumentos que sustentarão o discurso); *dispositio* (ordenação do texto com foco na sua ordenação); *elocutio* (composição linguística do discurso); *memoria* (memorização do discurso, na medida em que deveria ser proferido de viva voz.); *actio et pronuntiatio* (momento em que o orador se apropria do discurso, recorrendo principalmente ao corpo, ao gesto, à voz (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 135). Marcuschi (2003, p. 1-2), após reflexão, posiciona-se dizendo que a *dispositio* e *elocutio* são relevantes à organização do texto, mas a *memoria*, a *actio* e a *pronuntiatio* não o são. Essa posição estabelece sutilmente um liame com o formalismo “[...] que não considera a fala como um objeto de estudo legítimo [...]”. Por exemplo, “estão excluídos da agenda da pesquisa linguística diferenças na qualidade de voz, expressões faciais, direções do olhar, gestos manuais e todas as estratégias improvisadas pelos participantes para tornar a interação bem-sucedida” (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 178).

Em contrapartida aos primeiros estudos de Marcuschi (2003), Fávero e Koch (1983, p. 25) posicionam-se:

[...] em um sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada [...].

Após mencionar Marcuschi (2003), Fávero e Koch (1983), mentores da LT no Brasil, observa-se que, a partir desses excertos textuais ilustrados, os mesmos apresentam posições ligeiramente diferentes em relação às inquirições da LT, mas não antagônicas, como se verifica.

Quanto a Fávero e Koch (1983), nas primeiras caminhadas da LT, desenvolvem uma proposta na concepção de texto, envolvendo de modo substantivo signos verbais e signos não verbais, porém as suas análises excluem os signos não verbais, sobretudo no processo ligado à referenciação. Marcuschi (2008, p. 80), por outro lado, afirma que “o

texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos, como não-linguísticos no seu processamento (imagens, música) e o texto se torna em geral multimodal”, assertiva que o coloca em uma abordagem teórica mais discursiva, visto que demonstra reconhecer o signo não verbal no processamento textual.

Verifica-se, assim, que a LT mobiliza diferentes posições teóricas um pouco conflitantes que não podem ser omitidas. E essas visões conflitantes pesam nas suas análises que, na tradição, excluem, por exemplo, os signos não verbais do processo de referenciação, embora alicerçadas em princípios discursivos que ultrapassam o código linguístico. Entretanto, há autores que asseveram que não houve a referida exclusão, porém parece não haver trabalho que conceba a referenciação semiotizada, categorizando, de modo objetivo, os signos não verbais como anáforas e âncoras textuais semiotizadas. Assim sendo, talvez seja possível dizer que, tradicionalmente, a LT limitou-se ao código verbal, excluindo os signos não verbais do processo de referenciação, restrição considerada por Heine (2018) como o erro clássico da linguística textual, visto que essa ausência encontra-se presente em todas as suas fases, inclusive no sociocognitivismo-interacionista. Essa lacuna, embora não seja reconhecida por muitos estudiosos, há alguns teóricos que fazem críticas ao próprio desenvolvimento da LT:

Há, por outro lado, revisões que mantêm em grande parte o conceito e os critérios de delimitação do texto presentes em Halliday e Hasan (1976): mantêm a superfície textual como objeto de análise e procuram reformular o conceito de coesão e complementá-lo com outros da mesma natureza igualmente formal. Essa tendência está presente nos trabalhos de Koch, Fávero, de Beaugrande e Dressler [...] (COSTA, 2000, p. 35).

Fazer referência a Halliday e Hasan (1976) é, sem sombra de dúvida, destacar a clássica obra sobre coesão textual, voltada para a tessitura do texto. Porém, Costa (2000) os menciona para criticá-los por conta do seu pendor formalista, mas ainda assim, eles estão presentes quase que de modo ubíquo na LT. O sociocognitivismo-interacionista, embora tenha se debruçado sobre uma perspectiva social de cunho cognitivo, ainda recorre ao cotexto para explicar as denominadas anáforas indiretas, bem como o contexto linguístico, o que não é salutar para a LT nessa fase:

As *anáforas indiretas* caracterizam-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação, que se pode denominar *âncora* e que é decisivo para a interpretação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 128, grifo do autor).

O contexto, portanto, é indispensável, para a compreensão e, desse modo, para a construção da *coerência textual*. Da forma como é entendido, o contexto engloba não só o *co-texto*, como também a *situação de interação imediata*, a *situação mediata* (entorno socio-político-cultural) e o *contexto cognitivo dos interlocutores* (KOCH; ELIAS, 2006, p. 63, grifo do autor).

Após essas duas citações, é pertinente desenvolver, ainda que sucintamente, uma reflexão sobre o que se entende por cotexto e contexto. Para tanto, leia-se:

Uma noção muito importante desenvolvida por Harweg é a distinção entre *texto êmico* e *texto ético*, termos cunhados a partir da distinção do tipo fonético e fonêmico, já proposta por Pike; o texto *êmico* é aquele que se realiza na sua relação de imanência do sistema do texto em si (que Petöfi caracterizará como sendo o nível da *cotextualidade*). O texto *ético* é o que se realiza situativamente e se define na contextualidade, envolvendo por exemplo o título, o nome do auto, a data, o local e outros elementos. (MARCUSCHI, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a noção de cotexto alinha-se à imanência do sistema linguístico, ligando-se eminentemente ao estruturalismo saussuriano que se manifesta, dentre outras propriedades, através do princípio da autonomia (BORGES NETO, 2004, p. 101), significando que a língua será estudada e analisada sem referência a fatores externos a ela mesma. Daí o porquê de Marcuschi (2003, p. 02) asseverar que o *cotexto* trata apenas do sentido literal textual; porém de acordo com Koch e Elias (2006, p. 59-60), o *cotexto* refere-se ao entorno verbal, texto enquanto materialidade linguística, ou seja, o seu contexto linguístico. Já o *contexto* diz respeito à interpretação centrada nos aspectos extralinguísticos, isto é, [...] “a situação de interação imediata, a situação mediata – entorno sócio-político-cultural – e o contexto cognitivo dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 63). Esses dois conceitos parecem ter o dom da ubiquidade, pois eles estão presentes em quase todos os momentos da LT; porém, nós os entendemos como uma pedra no caminho da LT, na medida em que estabelecem um hiato entre a materialidade linguística e o contexto extralinguístico, o que pode possibilitar ainda a manutenção do texto enquanto materialidade, e a ele se acrescenta o contexto extralinguístico, postura teórica que macula a acepção de texto enquanto evento dialógico, porque o texto “[...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 274), o que se quer dizer que o texto nasce das entranhas dos diferentes campos da atividade humana, sendo impossível dicotomizá-los. Analisar, por exemplo, uma anáfora associativa a partir do liame cotexto e contexto facilita conceber o contexto apenas um apêndice cotextual.

Diante do exposto, estamos, há cerca de dez anos, sugerindo uma nova fase da LT que seja eminentemente discursiva, pois ainda se presenciam, no sociocognitivismo-interacionista, resquícios das suas primeiras fases que não devem ser contemplados hodiernamente. Um exemplo categórico desses resquícios diz respeito à tese de que o “princípio de aceitabilidade como a contraparte da intencionalidade” (KOCH, 2015, p. 51), presente em quase todas as suas fases; tese longínqua da LT que macula o sujeito, tornando-o relativamente submisso às intenções do seu interlocutor, além de estabelecer uma relação biunívoca entre intencionalidade e aceitabilidade. Em se tratando de Bakhtin

(2010), não é possível aceitar essa tese de passividade, em função do seu arcabouço teórico, que postula, dentre outros, um sujeito com sua atitude responsiva, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2010, p. 271). Nega-se, por outro lado, a referida relação biunívoca, por entender que a intencionalidade, sem nenhum aprofundamento filosófico, é um traço inalienável à singularidade do sujeito dialógico.

A partir desse cenário, pretende-se discutir, conforme Heine, a instauração de uma nova fase da LT, denominada provisoriamente de “Fase Bakhtiniana da LT”, cujas ideias se apoiam no projeto de releitura da LT da signatária, que nos conduz a uma nova fase dessa vertente linguística alicerçada em algumas das ideias bakhtinianas:

- “[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Bakhtin debruça-se sobre a linguagem viva, oriunda das práticas sociais, munida de entonações ideológicas; daí não ser viável dicotomizar co-texto e contexto;
- reconhecer os signos semióticos não verbais ao lado dos verbais como elementos constitutivos do texto, atuando, de modo claro, nos processos de coesão e coerência textual. Daí a necessidade de ampliar a noção de referenciação para referenciação semiotizada, bem como registrar que, para processar a coerência, é preciso levar em conta os signos não verbais como um dos seus principais fatores;
- explicar que o sujeito é social, mas também esclarecer que ele é responsivo, ideológico, ativo, sujeito concreto das práticas sociais, que se constrói eminentemente a partir de vozes diversas;
- explicar o que se entende por ideologia que, consoante o lastro bakhtiniano, o socioideológico e o individual não se encontram dicotomizados, pelo fato de se depreender no seu sujeito “um querer dizer com ampla influência na formação do enunciado” (MAGALHÃES, 2003, p. 81);
- expurgar certos conceitos tradicionais da LT, que, a título de exemplo, menciona-se a tese de que a aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade;
- considerar, nas análises da LT, o contexto imediato e o contexto mediato, em geral ausentes nos seus trabalhos, apesar de estarem presentes na literatura dessa vertente linguística.

A Fase Bakhtiniana, apesar de concordar com as diversas acepções de texto presentes na LT – que o concebem enquanto processo, e não produto – sugere outro conceito para tentar contemplar algumas das suas lacunas:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, o texto pode constituir-se da linguagem verbal, ou da linguagem verbo-visual, ou ainda da linguagem não verbal, bem como de aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais. (2020.2) (HEINE, 2018, p. 18-19).

Alguns pesquisadores podem considerar que o referido conceito de texto não apresenta a rigor nenhuma novidade conceitual, porém, defini-lo como um evento dialógico, talvez elimine dúvidas **históricas da linguística** – ou talvez preencha discussões que circulam no campo do estudo do texto sob a perspectiva da LT. À vista disso, a seguir, apresentam-se alguns liames que se estabelecem, ainda que de modo sucinto, com as ideias bakhtinianas:

- O texto enquanto evento dialógico alinha-se indubitavelmente ao princípio do dialogismo inerente ao ato de linguagem enquanto prática social, que representa uma revolução bakhtiniana, pondo em discussão a monologia em qualquer forma que se apresente, e coloca em questão os valores da alteridade e não os do “EU” (SOBRAL, 2007, p. 86). (HEINE, CRISTO, NEIVA, ALVAREZ, 2014, p. 59);
- O texto enquanto evento dialógico é uma entidade ideológica porque “[...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em formas de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2010, p. 274). Na tradição, a ideologia aponta para o social, excluindo o individual, como é o caso da análise de discurso pecheutiana; mas, para Bakhtin, a ideologia permite que o social, o histórico e o individual se entrelacem mutuamente. (HEINE et al., 2014, p. 60);
- Por último, privilegiam-se os signos não verbais, considerando-os elementos constitutivos do texto. O imperativo maior, sem dúvida, foi a necessidade de reconhecê-los como um dos fatores da coerência textual, bem como âncoras textuais e anáforas semiotizadas. A LT sempre demonstrou tradicionalmente um pendor acentuado para os signos não verbais; contudo, não se está afirmando que, nos últimos 15 anos, não há pesquisas que os valorizem, mas esses trabalhos não os categorizam precisamente (HEINE et al., 2014, p. 60).

As questões anteriormente focalizadas são tratadas pela LT de modo acanhado, e isso pode levar os nossos alunos, bem como docentes do ensino fundamental e ensino médio a dúvidas históricas quanto à conceituação de texto presentes na LT.

Para tentar minimizar a lacuna ligada ao pendor da LT para o trabalho com os signos não verbais, Heine (2015) sugere ampliar a noção de referenciação, denominando-a “referenciação semiotizada”, apoiando-se na concepção de texto como evento dialógico, linguístico-semiótico. A referenciação semiotizada representa um passo substantivo da LT, haja vista excluir, de forma incisiva, a possibilidade de conceber o texto, apenas centrado no código verbal.

Consoante à referenciação semiotizada, os elementos de coesão, que processam a tessitura textual – anáforas, catáforas, âncoras referenciais, dêiticos discursivos etc. –, efetivados, na sua abordagem clássica, por meio de expressões linguísticas – substantivos, pronomes, advérbios, conjunções, dentre outras –, podem também ocorrer por meio de signos não verbais, realizados por ícones, símbolos, índices etc.

A seguir apresentamos um exemplo, extraído de Alpino (2013), que se refere à polêmica em que o deputado federal Marco Feliciano (PSC-SP), pastor da Catedral do Avivamento, se envolveu por conta de posicionamentos preconceituosos. Ele foi acusado dos crimes de estelionato, racismo e homofobia em função das suas críticas à homossexualidade e às religiões de matrizes africanas (PESTANA, 2018). Contudo, para defender-se dessa acusação, Feliciano negou ter tais atribuições, cenário que foi captado pelo chargista Alpino¹, conforme Figura 1.



Fonte: Alpino (2013).

¹ . Agradeço profundamente ao chargista Alpino pela concessão de uso da sua charge no meu texto. Peça-lhe a Jesus Cristo que o projeta de todos os males, permitindo-lhe que alcance todos os seus sonhos. Muitíssimo obrigada.

Nessa ilustração, temos um texto constituído, na sua superfície textual, de signos verbais e signos não verbais. Dentre os elementos verbais, destacam-se: “A mídia diz que eu sou racista, estelionatário, polêmico e homofóbico...” e “Isso é mentira... nunca fui polêmico...”. Inicialmente, consideremos o demonstrativo “isso” que, nesse texto, realiza-se como anáfora encapsuladora, entendida como “uma expressão que sumariza informações-suporte contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as sob a forma de uma expressão nominal e transformando-se em objetos de discurso” (KOCH, 2004, p. 70). Nesse caso, apoiada na abordagem clássica da LT, essa anáfora encapsularia principalmente a expressão: “A mídia diz que sou racista, estelionatário, polêmico e homofóbico”. Porém, a partir da referenciação semiotizada, o demonstrativo “isso” ocorre igualmente como uma anáfora encapsuladora, mas tendo como texto precedente não somente os elementos verbais, mas também os não verbais – a imagem do homem com o capuz branco, as diferentes cores, o púlpito, o microfone etc. –, bem como a mobilização de pistas sócio-históricas e do conhecimento de mundo, que proporcionam sua construção do sentido do texto, sobremaneira o posicionamento socioideológico do pastor Marco Feliciano.

Destaca-se, ainda, o capuz utilizado pelo político, que parece funcionar por meio de duas estratégias coesivas. No primeiro caso, sugerimos que ele funciona como uma âncora textual icônica, sendo prospectiva porque avança conhecimentos sobre a seita racista *Ku Klux Klan*, cujo lastro textual focaliza a história desse grupo fundado em 1865 nos Estados Unidos da América (EUA), formado por membros racistas que se vestiam com roupas brancas e capuzes, objetivando perseguir os negros, e também os brancos que os protegiam, tendo como tese a ideologia da supremacia do homem branco. No segundo caso, temos uma anáfora semiotizada, não correferencial (HEINE, 2001), pois apresenta como traço singular e definitório a possibilidade de não remeter a dados do código linguístico, pelo fato de processar, para a sua efetivação, o conhecimento de mundo partilhado, dando-nos condição de mobilizar pistas inferenciais sócio-históricas para processarmos o sentido do texto em análise.

Após essa análise que sugere a ampliação da referenciação para referenciação semiotizada, propondo que os signos não verbais à semelhança dos signos verbais exerçam também funções coesivas, talvez seja pertinente tecer algumas considerações. É possível que certos pesquisadores ainda não aceitem que os elementos imagéticos, vistos indubitavelmente como sócio-históricos, também funcionem como âncoras textuais, anáforas, dêiticos etc. Esse posicionamento pode ser explicado pelo fato de a linguística, por conta dos seus princípios científicos, ter silenciado trabalhos da Antiguidade Clássica ligados aos signos não verbais que, a título de ilustração, mencionam-se Marcus Tullius

Cícero (106 a 43 a.C.), que investigou os gestos e as expressões faciais em seus tratados sobre a arte da oratória e Marcus Fabius Quintilianus (30 a 95 d.C.), cuja obra discutiu sobre os gestos da época (apud PEREIRA, 2010). Com isso, não estamos menosprezando a ciência linguística, mesmo porque a efervescência da sua caminhada durante o século XX e as pegadas dos primeiros vinte anos do século XXI, têm demonstrado que ampliou os seus estudos, pondo em foco não somente pesquisas formalistas, mas também funcionalistas e ideológico-discursivas, que “buscam estudar a mais humana e essencial de todas as cognições: a linguagem” (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016, p. 19), porém, ainda assim, na nossa percepção, há, na sua magnitude, uma lacuna substantiva relativa aos estudos dos signos não verbais, “elementos que coocorrem com a fala e que são parte do processo semiótico on-line que acontece durante a interação comunicativa” (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 178).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta de sugerir uma nova fase da LT apoia-se nas inquirições de alunos e docentes do ensino fundamental e do ensino médio, em geral, de cursos de especialização, oferecidos pela UFBA, entre 2002 e 2013. Dentre as perguntas, destaca-se: “- professora, é correto, nas histórias em quadrinhos, eu considerar texto apenas o código verbal?” Os questionamentos dos docentes incendiam aos signos não verbais, porque na maioria dos livros didáticos, a noção de texto ainda parece estar presa ao formalismo, que o concebe apenas enquanto materialidade linguística, excluindo, quando trabalham, por exemplo, com um gênero discursivo propaganda (comumente constituído do código não verbal), as entidades não verbais, pois, os livros, ao tecerem considerações sobre o texto, o fazem referindo-se à imanência do sistema linguístico. Diante desse quadro de inquirições dos alunos, achamos prudente, a fim de responder a essa questão, investigar as propostas da LT, por constituir-se ramificação da linguística, que tem como objeto de estudo o texto. Para tanto, realizamos uma pesquisa nas suas diferentes fases, abarcando desde o momento transfrástico até a perspectiva sociocognitivo-interacionista, para tomarmos uma posição mais sólida sobre a pergunta supracitada.

Após processarmos essa busca, chegamos à conclusão de que a LT não se debruçou nos signos não verbais, uma vez que, nas suas análises, não há referência dos mesmos nos processos de referenciação. Essa revisão trouxe também sutis dados formais à discussão, que merecem registro: análise textual ainda presa ao contexto linguístico *stricto sensu*, em virtude de suas explicações relativas às anáforas indiretas, ainda recorrerem ao cotexto; ausência dos aspectos socioideológicos nas suas análises; repetição contínua

de algumas estratégias da tessitura textual, a exemplo do enfoque dos princípios de textualidade, que vem sendo interpretado sempre do mesmo modo, independentemente da fase a que se está trabalhando (KOCH, 2004, 2010; MARCUSCHI, 2008).

Daí, a nossa proposta de ampliar a noção de referenciação para referenciação semiotizada, pautada conseqüentemente na Fase Bakhtiniana, e, assim procedendo, respondemos à pergunta feita pelos docentes dos referidos cursos de especialização da UFBA, deixando claro que os signos não verbais são também constitutivos do texto. Contudo, é preciso frisar que o nosso objetivo é tornar a LT mais discursiva, tendo como alicerce as suas valiosas contribuições para o ensino-aprendizagem do texto em sala de aula. Ressaltamos, por outro lado, que o devir científico, movimento permanente, inerente à ciência que busca o seu aprimoramento com vistas à produção de novas ideias, é fulcral ao desenvolvimento das ciências como um todo, e, no caso da LT, é de suma importância visto que o seu objeto de estudo, o texto, encontra-se se metamorfoseando, face à sua manifestação sincrética nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALPINO. Sob críticas, pastor Marco Feliciano é eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos. **Yahoo Notícias**, [s. l.], 8 mar. 2013. Disponível em: Acesso em: 13 jul. 2020.

ALVES, M. de F. Cognição na perspectiva social: um dos temas centrais da Linguística no século XXI. **Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 49-60, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Tradução Michel Lahud e Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação textual*. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 101-142.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, N. A. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1965.

COSTA, I. B. Cadeias referenciais no português falado. **Organon: revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 28/29, p. 33-54, 2000.

FÁVERO, L. L.; KOCK, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FRANÇA, A. I.; FERRARI, L.; MAIA, M. **A linguística no século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2016. 224p.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

- HEINE, L. M. B. Análise do discurso. *In*: SANTOS, E. (org.). **Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises**. Salvador: Edufba, 2018. p. 191-210.
- HEINE, L. M. B. **Aspectos do uso da anáfora no português oral**. 2001. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- HEINE, L. M. B. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. *In*: HEINE, L. M. B.; HEINE, P. (org.). **Questões do texto e do discurso**. Salvador: UFBA, 2011. p. 13-60.
- HEINE, L. M. B. A referência sob a perspectiva do texto como evento linguístico-dialógico. *In*: MADUREIRA, A. L. G.; SOBRAL, G. N. T.; ALVAREZ, P. B. H. (org.). **Fenômenos Discursivos: da palavra ao corpo**. Salvador: Eduneb, 2019. p. 89-106.
- HEINE, L. M. B. *et al.* (org.). **O texto no livro didático: reflexões e sugestões**. Salvador: UFBA, 2014.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-299.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LEITE, M. A.; MARTINS, R. Referênciação. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 23, p. 43-48, 2013.
- MAGALHÃES, B. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, p. 73-90, 2003. Edição Especial.
- MARCUSCHI, L. A. **Curso de linguística de texto**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Linguística, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Novos caminhos da linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 171-194.
- MONDADA, L. Cognition et parole-en-interaction. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 9-27, 2002.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referênciação. *In*: CAVALCANTI, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et categorisation. *In*: BERRENDONNER, A; REICHLER-BÉGUELIN, M. (ed.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalisations, anaphores**. Suisse: Institut de linguistique de l'Université de Neuchatel, 1995. p. 273-302.

NEIVA, N. C. **Aspectos dialógicos da coerência textual**: uma análise das atividades de compreensão em livros didáticos. 2015. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PESTANA, V. **Referenciação na prática de leitura e interpretação dos gêneros discursivos charge e propaganda**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

CAPÍTULO 18

ASCENSÃO DO CRIOULO CABO-VERDIANO: ESCOLHAS E/OU RESISTÊNCIA

Data de submissão: 17/12/2020

Data de aceite: 04/01/2021

Ivonete da Silva Santos

Universidade Federal de Catalão
em Transição

Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado e Doutorado em
Estudos da Linguagem
Catalão/GO
<http://lattes.cnpq.br/9475011369057638>

Maria Helena de Paula

Universidade Federal de Catalão
em Transição

Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado e Doutorado em
Estudos da Linguagem
Catalão/GO
<http://lattes.cnpq.br/6122217498972532>

RESUMO: O crioulo cabo-verdiano surgiu imerso em um contexto sociocultural e linguístico particular que se encarregou de moldá-lo conforme as necessidades comunicacionais emergentes no Arquipélago. Adequado a vida diária dos cabo-verdianos, o crioulo se apresenta como expressão cultural e linguística do próprio falante cabo-verdiano, representando-o como

pertencente ao Arquipélago. Apresentamos, neste estudo, uma discussão sobre a pertinência da ascensão do crioulo cabo-verdiano, bem como um argumento sobre a importância da sua oficialização. Sob essa perspectiva, abordaremos a temática a luz das políticas linguísticas, com base em conceitos de língua, cultura e identidade. Considerando o cenário bilíngue como o de Cabo Verde é importante promover reflexões que viabilizam a valoração legal de uma língua que sobreviveu sob um olhar que a minorizava e, por vezes, a minoriza, no sentido em que o crioulo tem resistido e se auto afirmado em um ambiente que não o tem como língua oficial.

PALAVRAS-CHAVE: Crioulo cabo-verdiano; Língua minoritária; Língua oficial.

RISE OF THE CAPE-VERDIAN CRIOULO: CHOICES AND / OR STRENGTH

ABSTRACT: The Cape Verdean Creole language was formed immersed in a particular sociocultural and linguistic context which shaped it according to the emerging communicational needs in the Archipelago. Suitable for the daily life of Cape Verdeans, Creole is a cultural and linguistic expression of the Cape Verdean speaker itself, representing it as belonging to

the Archipelago. We present, in this study, a discussion about the relevance of the rise of the Cape Verdean Creole language, as well as an argument about the importance of its officialization. From this perspective, we will approach the theme in the light of linguistic policies, based on concepts of language, culture and identity. Considering the bilingual scenario like that of Cape Verde, it is important to promote reflections that enable the legal valuation of a language that has survived under a view that misjudged it and, at times, underrated it, in the sense that Creole is resisting and asserting itself in an environment that does not have it as an official language.

KEYWORDS: Cape Verdean Creole; Minority language; Official language.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A afirmação cultural e linguística de um povo é marcada por eventos sociais e históricos que ligam o passado ao presente, e estes direcionam o futuro da comunidade respectiva. No processo de autoafirmação cultural e linguística os sujeitos figuram como agentes ativos indispensáveis, pois a comunidade é resultado da relação amálgama entre sujeito/cultura/ língua. Esta desempenha papel fundamental na construção das ditas “comunidades imaginadas” (ROCA; SOUSA; PONTE, 2018; ANDERSON, 1993).

Dessa forma, é preciso

entender a língua como lugar forjado pela história e pela identidade dos povos e assumir as possibilidades de intervir nesse processo para preservar a memória, são movimentos que requerem equilíbrio, assim como de uma aguda e constante observação dos fatos, tanto linguísticos quanto sociais, que afetam esse processo de intervenção nas línguas (ROCA; SOUSA; PONTE, 2018, p. 9).

Assim o crioulo cabo-verdiano surgiu imerso em um contexto sociocultural e linguístico particular que se encarregou de molda-lo conforme as necessidades comunicacionais emergentes no Arquipélago. Adequado a vida diária dos cabo-verdianos, o crioulo se apresenta como expressão cultural e linguística do próprio falante, representando-o como pertencente ao Arquipélago.

Com foco nisso, tencionamos apresentar uma discussão sobre a pertinência da ascensão do crioulo cabo-verdiano, bem como argumentar a importância da sua oficialização. Sob essa perspectiva, abordaremos a temática a luz das políticas linguísticas (CALVET, 2007), com base em conceitos de língua, cultura (HALL, 2011; PAULA, 2007; SIQUEIRA, 2015) e identidade (SILVA, 2014; RAJAGOPALAN, 2003; BAUMAN, 2005), considerando-as dentro de uma relação amálgama e inesperável.

Discutir sobre essas questões, considerando o cenário bilíngue como o de Cabo Verde, é, de certa forma, contribuir para reflexões que viabilizam a valoração legal de uma língua que sobreviveu sob um olhar que a minorizava e, por vezes, a minoriza, no sentido

em que o crioulo tem resistido e se auto afirmado por meio dos seus próprios usuários. E isso tem sustentado a sua existência. Mesmo não sendo a língua privilegiada o crioulo cabo-verdiano se mantém efetivo e eficiente no cotidiano cabo-verdiano. Na base dessa situação está a tensão entre a obrigatoriedade do uso de uma língua que serve para situações formais: o português e o uso efetivo de uma língua que não é a oficial, mas que serve a comunidade cabo-verdiana como símbolo de união nacional, funcionando também como fator de manutenção dessa união entre os falantes em território nacional e os que se encontram em diáspora (FREIRE, 2007; RAMOS, 2011; VILELA, 2005; VEIGA, 2013).

A língua cabo-verdiana é a própria expressão da identidade dos falantes que a usa, isto é, fator de identificação cultural e linguística (SILVA, 2014; RAJAGOPALAN, 2003; BAUMAN, 2005) do povo cabo-verdiano, tornando-o diferente dos demais povos do mundo, em especial das comunidades luso-portuguesas. Importa destacar que o processo de produção da identidade cabo-verdiana resiste a dois movimentos: por um lado, mantém-se fiel as características da miscigenação que a originou; por outro, sofre influências da situação sociolinguística que caracteriza o espaço onde atua. É indiscutível que a língua figura como elemento central nesse processo.

2. LÍNGUA E CULTURA: UMA RELAÇÃO CONSTITUTIVA DA IDENTIDADE

A língua é a própria expressão humana, transcendendo, até mesmo, a comunicação, isto é, ela é “a expressão mais elevada de nossa subjetividade e o espaço por excelência onde se elabora a nossa identidade individual e coletiva” (DAHLET, 1998, p. 121). De modo muito peculiar cada língua se apresenta por uma configuração formatada por escolhas e/ou resistências de caráter político, econômico e cultural (DAHLET, 1998). Isso quer dizer que nenhuma atividade comunicacional se dá sem ter como base um sistema linguístico. E este está para além do mero exercício da comunicação, pois existe no/ para os membros da comunidade que o usa.

Por ser a expressão e o espaço de elaboração da identidade, é a língua o caminho indispensável à sobrevivência do ser humano em comunidade, uma vez que a sua existência e uso depende das necessidades que permeiam tanto os interesses individuais, quanto os interesses coletivos.

Sendo a língua o principal instrumento de veiculação cultural, revelando a visão de mundo de um determinado povo (SIQUEIRA, 2015), é ela o resultado da interação amálgama entre comunidades socioculturalmente constituídas. Até porque, “a língua enquanto saber transmissível é saber cultural” (OLIVEIRA, 2006, p. 14). É, também, “um bem cultural, organizado sobre regras tácitas e coletivamente elaboradas e aceito pelos

grupos que dela se servem” (PAULA, 2007, p. 36). Em outras palavras, podemos dizer que “usar uma determinada língua ao invés de outra é comportar-se de uma forma ao invés de outra” (LYONS, 1981, p. 22).

É na dinâmica interacional que são elaboradas as identidades, assim no plural, já que estas não são unas e sim múltiplas. Isso porque o sujeito se insere em situações várias cotidianamente, ao passo que a sua inserção em cada uma delas modula as suas identidades. As identidades podem ser vistas como sendo um conjunto de significações. Significações estas resultantes das situações vivenciadas pelo sujeito. Em outras palavras, as identidades é resultado das atribuições emergentes no processo interacional.

A composição da identidade individual pode ser comparada ao quebra-cabeça, uma vez que cada peça que o constitui interagem para formar uma figura (BAUMAN, 2005). Ainda sobre essa questão, o autor reforça que a comparação entre a biografia e o quebra-cabeça só é pertinente se aquela for vista como este na sua incompletude. O que significa dizer que a identidade não está pronta e acabada, pois a sua existência depende das peças que emergirão das experiências do sujeito em situações futuras diversas. Podemos, então, dizer que a elaboração das identidades depende do tempo presente que se projeta no futuro e da conexão destes com o passado.

Silva (2014) defende que a produção da identidade só é possível quando em relação a diferença. Ou seja, a identidade é evidenciada em contraponto com o diferente. Isso porque “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas” (SILVA, 2014, p. 96). Essa relação que, por vezes, não é harmônica, mas sim motivada pela disputa, é indispensável a concretização das identidades, sejam elas coletiva ou individual, linguística ou cultural. Essas últimas convivem em uma confluência expressivamente importante, porque a língua é, desde sempre, parte da cultura de um povo.

Dessa forma, a identidade, como um todo, para ser renovada, recriada ou mesmo mantida reclama a identificação do diferente, de “um Outro, já que as novas identidades só se criam a partir da exclusão das outras já existentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 75, grifos do autor). É importante pontuar também que as identidades são expressadas pelas línguas respectivas aos usuários (RAJAGOPALAN, 2003), fato este capaz de redefinir a própria identidade.

Como a língua ao ser apropriada por determinada comunidade é a própria cultura desse povo, ela atua por meio de um caráter representativo, revelando as nuances cultural e linguística que vigoram nessa comunidade, uma vez que toda comunidade se constitui culturalmente. Pois bem, a cultura “é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos,

seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias" (HALL, 2011, p. 43, grifos do autor).

A cultura reclama uma relação íntima entre passado e presente, pois ela não é autossuficiente. Assim a cultura é um conjunto composto complexamente por representações de juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmite no interior de uma comunidade. De modo geral, a cultura é um "conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos a ações, hábitos, objetos que possam simbolizar aspectos da vivência humana em coletivamente" (PAULA, 2007, p. 74). Inevitavelmente, a significação é indispensável à cultura, sendo a diferença fator crucial àquela (HALL, 2011).

Portanto, não existe possibilidade de um olhar sobre a(s) língua(s) sem ter atenção, também, a cultura e as identidades que emergem dessa relação. Com isso, podemos afirmar que "se a língua está dentro de nós e se a língua é o ambiente social em que circulamos, não pode haver separação entre a linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala" (BAGNO, 2014, p. 16).

Desta feita, é indispensável à formação das identidades individual e coletiva o quesito linguístico e cultural, uma vez que a língua é uma característica definitiva do "eu", diferenciando-o do outro. Nesse contexto, a língua é a própria expressão cultural de uma determinada comunidade.

3. O CRIULO CABO-VERDIANO: DE LÍNGUA MINORITÁRIA À LÍNGUA OFICIAL

As, então, desconhecidas e inabitadas ilhas de Cabo Verde passaram a ser povoadas a partir de 1461, pelo advento escravocrata por intermédio dos portugueses. Lugar este que abrigou uma importante diversidade de línguas e culturas africanas, justamente com as dos europeus. E com isso,

dada a imposição cultural e política, as pessoas que tornaram parte na colonização do arquipélago eram originárias de diversas etnias, por isso, falavam diversas línguas e dialetos e, geralmente, não se entendiam entre elas. Para além disso, o dominador com o intuito de reduzir a resistência cultural e a força reivindicativa dos escravos, não permitia a concentração, num mesmo espaço geográfico, de elementos de uma mesma etnia (FREIRE, 2007, p. 22).

Diante desse cenário foi inevitável as adequações linguísticas empreendidas pelos escravos. Estes, na tentativa de promoverem o entendimento entre si, buscaram maneiras de vencer o conflito linguístico, o dito "desvio" da língua do colonizador: o português. Com o passar dos tempos "o novo meio de expressão" (FREIRE, 2007, p. 27), se configurou como a língua de Cabo Verde, ou melhor, o crioulo (Kriolu) cabo-verdiano. A sua formação

como língua teve como base o sistema linguístico do colonizador e, por isso, foi vista como uma possível “deturpação do português”, ao passo que a língua portuguesa, após a independência de Cabo Verde (1975), foi oficializada. Sendo o português a língua de instrução e da comunicação oficial, ficou à mercê da valorização do crioulo cabo-verdiano.

Aos poucos o crioulo cabo-verdiano foi se constituindo como língua nacional (século XX), efetivamente a língua do povo. Enquanto as instâncias superiores optaram por privilegiar o português como oficial, o povo escolheu pela valorização da língua cabo-verdiana como a mais importante para a comunicação no cotidiano, especificamente no domínio oral (RAMOS, 2011). Relação controversa e conflitante que emergiu do desejo dos cabo-verdianos em unirem-se como nação. Esse desejo motivou nos falantes cabo-verdianos um sentimento de pertença “a”, contrariando a ideia de um Arquipélago linguisticamente homogêneo, o que proporcionou um cenário sociolinguístico marcado pelo bilinguismo e não menos importante monolinguismo (VILELA, 2005). Segundo esse mesmo autor, aquele se deve a fluência tanto no português quanto no crioulo cabo-verdiano, sendo que este corresponde ao uso apenas da língua cabo-verdiana. Os valores linguísticos são importantes para o estabelecimento dos limites que definem as fronteiras imaginárias do “nós” pertencemos e do “nós” não pertencemos, servindo fundamentalmente para a identidade linguística.

A comunidade sob o ponto de vista da unidade é reflexo do reconhecimento do sentimento de “pertença a uma coletividade” que se apresenta como singular em relação ao “contexto das outras comunidades nacionais” (FIORIN, 2013). Por isso, a identificação de elementos simbólicos comuns à comunidade são fundamentais nesse processo, pois são esses elementos os responsáveis a caracteriza-la como particular em relação as demais (FIORIN, 2013). Esta como agregadora de diversos elementos simbólicos e materiais recobre a existência do “outro”, o diferente, numa linha contínua historicizada pelo passado em conformidade com o presente, ainda que essa relação seja pela diferenciação (o ‘nós’ e ‘o outro’).

O curioso é que em Cabo Verde “sem que o português desaparecesse, surgiu uma língua mestiça com uma estrutura autónoma e com uma vivacidade, em termos de informalidade comunicativa, que ultrapassa a do português” (VEIGA, 2013, p. 67). Fato este que marcaria uma história de resistência em favor da língua crioula no âmbito oral. Apesar de todo esse percurso, somente no século XX o crioulo conquistou o estatuto de língua materna e nacional (FREIRE, 2007, p. 24), por ocasião da independência de Cabo Verde (1975). Inegavelmente, “cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano” (PERINI, 2004, p. 52).

A resistência é fruto de escolhas que afetam diretamente o uso de uma determinada língua, bem como suas funções. Essas escolhas se sustentam, por um lado, em decisões políticas e, por outro lado, em decisões dos próprios falantes. Em outras palavras, as decisões que afetam os usos e as funções da língua partem de lados diversos e é essa dinâmica que elege esta ou aquela língua como sendo a mais importante para a vida dos falantes, seja no cotidiano ou em eventos oficiais. A resistência assume, dessa forma, diferentes facetas, o que pode ser demonstrado por meio do uso efetivo do crioulo mesmo com a oficialização do português em Cabo Verde. De um lado, os que resistem na certeza da necessidade de afirmação do pertencimento linguístico do Estado-Nação cabo-verdiano e, por outro lado, a imposição dos conservadores de uma identidade linguística exterior, a portuguesa (MARIANI, 2011). A resistência pode fundamentar suas afirmações tanto ao longo da história quanto em situações pontuais.

Assim, “é possível que a intervenção humana [...] aja sobre a demanda social para justificar a oferta linguística: se dois grupos reivindicam, digamos que por razões identitárias, o direito a suas línguas, essas línguas tem então, ipso facto, um papel e um lugar na sociedade” (CALVET, 2007, p. 35). Desta feita, toda intervenção possui efeito social e político, já que o político é sempre da ordem do conflito, da disputa (MARIANI, 2011). Intervir significa manter ou não determinado uso de uma determinada língua sob o ponto de vista das funções legalizadas. Calvet (2007, p. 69) afirma que as intervenções se dão sob dois viés: o *in vivo* e o *in vitro*. Sendo que a primeira “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente”. A segunda diz respeito aos linguistas que as análises de situações linguísticas feitas pelos linguistas e, posteriormente, os políticos estudam e escolhem dentre essa hipóteses e as aplicam (CALVET, 2007).

A situação linguística que caracteriza o território cabo-verdiano exemplifica a questão da gestão *in vivo* e *in vitro*, uma vez que tanto os falantes quanto os políticos regulam os usos e as funções das línguas que coabitam Cabo Verde. Os falantes regulam a valoração da língua nacional, como sendo a mais importante para a vida cotidiana. Esse exemplo consegue mostrar na prática o que afirma Calvet (2011) sobre a gestão *in vivo*, já que os próprios falantes decidem pela manutenção e a valoração da língua nacional. E esta defesa resultou na não aniquilação do crioulo cabo-verdiano, uma vez que a ideia da colonização era a de unificar o país linguisticamente sob a língua do colono português.

A gestão *in vitro* decide por uma língua, o português, que nem sempre aparece na vida cotidiana dos falantes cabo-verdianos. Dessa forma, essa decisão tomada pelo Estado revela uma inconsistência com a realidade de muitos falantes, dada o número de pessoas que não a lê (CALVET, 2011).

Em relação as intervenções *in vitro*, as escolhas que as configuram se concretizam em forças normativas e coercitivas cuja aplicação é imposta aos falantes. Importa dizer que estas decisões resultam em documentos constitucionais (leis, decretos e resoluções). Estes, efetivamente, têm efeito sobre as funções da língua (CALVET, 2011).

Estamos a falar da coexistência de duas línguas que possuem, igualmente, importância para a vida dos cabo-verdianos, isso porque o português e o crioulo servem os falantes, atendendo as suas necessidades cotidianas. É visível a relação que as duas línguas mantêm com a comunidade cabo-verdiana. Tanto o português quanto o crioulo dominam uma parte da vida dos falantes em Cabo Verde, claro que o crioulo ocupa a maior parte dos eventos comunicacionais desses falantes.

O que existe, nesse contexto, são políticas linguísticas internas e externas que viabilizam a valoração de uma determinada língua. Claro que as políticas internas diferem das externas por visarem a promoção e a manutenção da língua do cotidiano, com foco no uso funcional que ela exerce no cotidiano dos falantes. Enquanto as políticas externas coadunam decisões que afetam diretamente as funções das línguas, as políticas internas reivindicam a elevação do idioma que lhes parecem representativas da própria cultura que partilham. Essas ações reclamam a defesa pelo sentimento de pertença “a” em contraponto com o sentimento do não pertencer.

Situações como estas implicam um conflito estruturado ora pela resistência, ora pela adequação ou renovação, em que as decisões são definidas pela força que daí se sobressai. As escolhas motivadas por questões políticas recobrem as relações de poder, isto é, as decisões políticas estão pautadas em atos políticos de instâncias superiores e aí temos uma representação de cima para baixo (*Top down*), em que essas escolhas são coercitivas.

Nem sempre as políticas linguísticas se apresentam como escolhas, ações e/ou decisões positivas, uma vez que quando os superiores decidem-se por uma determinada língua em detrimento de outra que na maioria das vezes não é a língua efetiva dos falantes da comunidade, impondo-a como língua provável para a ascensão social, acabam reclamando o uso de um idioma que para os falantes não é a representação linguística e identitária da sua cultura. E representando a cultura do falante, a língua o representa também. Nesse sentido, a conotação dessas escolhas soam como negativas, a priori. Claro que nenhuma língua está imune as coordenadas locais e, com isso, acaba fazendo parte da cultura do local no qual se encontra em atuação, a partir do momento que adquirir espaço considerável na vida cotidiana desses usuários, sendo que nesse contexto a conotação é positiva.

Diante do exposto, é pertinente dizer que o português quando imposto aos cabo-verdianos como língua de instrução exprimi uma conotação negativa, no sentido que esta não serve os falantes na maior parte do seu tempo comunicacional e não representa a afetividade materna. Mas, se por outro lado, ela for vista como uma imposição necessária para, por exemplo, facilitar a comunicação exterior, facilitando inclusive o comércio, a conotação negativa passa a ser positiva. Já o fato de os documentos oficiais considerarem a língua portuguesa como oficial em Cabo Verde em detrimento da língua nacional soa também como uma decisão negativa, no sentido em que a cabo-verdiana é merecedora de tal estatuto, até porque é a língua com mais efetividade na vida dos falantes, porém não ocupa a mesma função do português. Diante disso, é viável a luta pela oficialização da língua cabo-verdiana, pois é nítida a importância de ambas as línguas para a comunicação em situações diversas na vida dos cabo-verdianos.

Portanto, as ações sobre a(s) língua(s) só fazem sentido se compreendidas em sua relação com a realidade social e política que regem a comunidade linguística em causa. Assim, é fácil entender que “a política linguística engloba uma vasta gama de atividades” e envolve tanto “as políticas locais ou pontuais” quanto “às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 127). A política linguística é também uma forma de o “Estado agir nacionalmente com seus aparelhos jurídicos” (MARIANI, 2011, p. 242), pois essas ações determinam as funções que devem ser atribuídas a cada língua. A oficialização do português em detrimento do crioulo cabo-verdiano é reflexo, ainda, de uma visão que a vê, talvez como minoritária em relação ao valor material. Sabemos da existência do projeto que busca a sua oficialização, mas até que isso se concretize o português continua a se sobrepor ao crioulo, ainda que no âmbito das funções exercidas.

Minoria no âmbito da oficialização, o crioulo é a maioria no âmbito do uso. Situação esta que nos apresenta uma dualidade considerável e que confirma que os falantes como decisores atuam com muita eficiência, porque se assim não o fosse o crioulo já teria deixado de existir e não ocuparia um lugar tão privilegiado na vida deles, faltando apenas a efetiva decisão dos governantes em colocá-lo como, também, língua de instrução ao lado do português. Consideramos que as línguas minoritárias são

aquelas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, isto é, são línguas naturais, não criadas artificialmente, tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país, e que não se confundem com dialetos da língua oficial. A grande maioria das línguas existentes no mundo encontra-se nessa situação (FERRAZ, 2007, p. 45).

É esse cenário que abriga a situação linguística de Cabo Verde, onde atuam o português como oficial e o crioulo como língua nacional e materna. Não se trata de

aniquilar o português, até porque este também desempenha funções importantes na vida dos falantes cabo-verdianos, mas se trata de valorar o crioulo como idioma oficial. E, por fim, importa dizer que a situação sociolinguística de Cabo Verde reclama políticas diferentes que contemple as necessidades respectivas aos usos e as funções tanto do crioulo cabo-verdiano quanto do português.

4. A OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA CABO-VERDIANA: DA INFORMALIDADE À FORMALIDADE

Por ser efetivamente usada, a língua cabo-verdiana merece reconhecimento no âmbito formal, visto que o seu alcance na vida dos cabo-verdianos se apresenta significativamente. Essa situação é peculiar e difere sociolinguisticamente Cabo Verde das demais comunidades luso-africanas. Isso se deve também a dinâmica social e histórica que constitui o arquipélago: a miscigenação. Resultante desse processo, o crioulo é a própria expressão dos cabo-verdianos, bem como sedimentado como parte da cultura de Cabo Verde.

Ao passo que o crioulo passou a ter estrutura gramatical própria, foi-se autonomizando. O que o conferiu características específicas em níveis fonológicos, sintáticos, morfológicos etc. Mendes (2009, p. 20) afirma que o crioulo cabo-verdiano “é uma língua autônoma, com estrutura sintática própria, e em relação ao português, deixa sobressair a diferença nos marcadores de negação, uma componente lexical e morfológica inconfundíveis com qualquer outra, é distinta mesmo no que deriva do seu substrato”.

De acordo com Veiga (2004), o crioulo é único e se atualiza em variantes. Daí a sua importância como língua da comunicação nacional, dado ser ele o promotor da comunicação nacional, por meio do qual os cabo-verdianos se entendem mutuamente. A ascensão do crioulo cabo-verdiano rumo a oficialização tem sido gradativa, pois

Hoje, o Crioulo é utilizado em quase todas as situações de comunicação: em casa, na rua, no pátio da escola, nas festas familiares e públicas, nos discursos políticos e campanhas eleitorais, nas confissões e nos sermões religiosos, até no ensino do catecismo, sempre que se pretenda assegurar que uma dada mensagem seja, de facto, apreendida pelo destinatário cabo-verdiano. Em momentos solenes, como as reuniões parlamentares, o uso da língua cabo-verdiana é dos exemplos de ocupação de espaços, onde apenas circulava o Português, outrora. Consta das actas da Assembleia Nacional, que anexamos, intervenções dos deputados, quer em língua cabo-verdiana quer em língua portuguesa e muitas vezes é o mesmo deputado, dotado de competência bilingue, que intervém ora numa língua ora noutra (MENDES, 2009, p. 27)

Mas para ser oficializada uma língua precisa, de acordo com critérios legais, passar da fase, apenas, oral para a fase, também, escrita. Ou seja, é preciso normalizar

a sua estrutura para que assim possa ser inserida no âmbito formal, instrucional. No entanto, o crioulo desde a proposta do “Alfabeto do Chapéu”, por ocasião do Colóquio do Mindelo (1979), tem sido alvo do desejo de oficialização.

Desde então, buscou-se, cada vez mais, o aperfeiçoamento da proposta, modificando-a (1989) aos desejos dos decisores, o que culminou na padronização do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano - ALUPEC (1993), que foi aprovado em 2009. Esses avanços não significam que todas as necessidades gráficas do crioulo teriam sido sanadas por ele, correspondendo, na verdade, ao registro oral e não, necessariamente, ao registro gráfico da língua cabo-verdiana (CZOPEK, 2016). Apesar desses avanços, a proposta para a oficialização do crioulo em Cabo Verde não foi aprovada pelos parlamentares em 1999, quando se tentou de fato oficializá-la (ROSA, 2010; RAMOS, 2011).

A oficialização do crioulo tem sua conotação no sentido em “que este tornar-se-á uma ferramenta capaz de ser utilizada na educação, na administração, nos assuntos legais, no parlamento, na comunicação social, em situação de soberania na literatura e em todas as situações de comunicação formais com o país e na diáspora [...]” (ROSA, 2010, p. 49).

De acordo com o art. 9, inciso 2 da Constituição da República de Cabo Verde, “O Estado promove as condições para a oficialização da língua cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa”. Ou seja, existe uma promessa de que essa língua será oficializada, e que coexistirá em igualdade com o português no que diz a sua função como oficial. Em igualdade nesse quesito, porque no que diz respeito à eficácia comunicacional no âmbito nacional já o é em destaque em relação ao português. A sua oficialização é uma escolha política capaz de legitimá-lo e validá-lo pelas instâncias superiores. Essa decisão é mais que devida, pois a língua cabo-verdiana

é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade, espontaneamente. Por isso é a língua materna dos cabo-verdianos, é a língua que os cabo-verdianos dominam melhor, a que satisfaz a necessidade de comunicação entre os membros da comunidade ou nação cabo-verdiana. É a língua de quase todos os cabo-verdianos e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo, onde existem comunidades cabo-verdianas (SEMEDO; MARTINS; GOMES, 2015, p. 64).

De então, este caminho vem sendo trilhado e reforçado por resoluções que demonstram que não ficou no esquecimento a questão de tornar o crioulo oficial em Cabo Verde. Já que existe essa preocupação por parte do governo, por qual motivo, ainda, não se chegou a concretizar essa decisão? A resposta é, *a priori*, simples, se tivermos

em atenção que o processo de oficialização é sempre um processo de escolhas que partem da iniciativa de decisores superiores. Essas decisões nem sempre resultam de uma discussão harmônica e passiva, visto que são frutos de opiniões contrárias. Alguns concordam, outros não. Alguns levantam bandeira em favor da língua a ser legitimada e outros seguem em direção contrária.

A adesão à oficialização do cabo-verdiano pelos falantes cabo-verdianos é expressiva, por exemplo nas ilhas: Praia (69%) e no interior de Santiago (60%) conforme afirma Goreti (2007). Segundo Almada (2006, *apud* GORETI 2007, p. 38), a

oficialização será um simples reconhecimento do direito de todos os cabo-verdianos se exprimirem (oralmente e por escrito) em crioulo. Isso não significará que, se as pessoas quiserem continuar a exprimir-se em português (a outra língua oficial), não o possam fazer. Simplesmente, dar-se-á liberdade a cada um para utilizar, conforme entender e souber, o “crioulo” ou o “português”. E deixar-se-á de “torturar” as pessoas, “obrigando-as” a terem que falar português, mesmo quando, francamente, não o dominam nem se sentem à vontade para o fazer, como tantas vezes acontece, sobretudo nas cerimónias e actos públicos e oficiais!

É importante ressaltar que o lugar reivindicado para o crioulo cabo-verdiano não depende da aniquilação ou marginalização do português, mas de ações concretas e legais que a coloque em lugar, igualmente, privilegiado como a que ocupa o português, de modo que sua atuação seja solidificada por meio do bilinguismo funcional em todo o arquipélago. Assim sendo, “as duas línguas devem ocupar o mesmo patamar. Excepcionalmente, nas relações com o exterior, e por razões de ordem linguística, deve-se continuar a assegurar a comunicação na língua portuguesa” (GORETI, 2007, p. 50).

Em uma reflexão mais ampla, podemos dizer que o crioulo cabo-verdiano não se rendeu a dominação, mas se permitiu influenciar o português falado em Cabo Verde. A coexistência, não menos pacífica, entre ele e o português revela uma relação de afirmação da posição que cada um ocupa na realidade linguística de seus usuários. Ambos servem os cabo-verdianos e são partes da sua cultura, mas desempenham um papel específico nessa comunidade. Papéis esses que não se confundem, são bem definidos e delineados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos a discussão que propomos com este estudo, consideramos que pudemos avançar em nossas reflexões sobre o contributo dos estudos sobre a análise da situação do crioulo cabo-verdiano face a sua oficialização, bem como a sua ascensão gradativa como língua nacional e materna que está a caminho de se efetivar como língua da comunicação dentro e fora do território nacional entre os cabo-verdianos.

Contundo, é visível que a oficialização do cabo-verdiano será meramente para oficializa-lo, uma vez que este já se encontra em uso efetivo pela comunidade de Cabo Verde. Com isso, torna-se mais que necessária e pertinente a legalização do seu estatuto como oficial, porque na prática já o é. Exemplo disso é o seu uso em instâncias parlamentares, entre outras já consagradas, apesar da existência de forças contrárias que tentam subvertê-lo, mantendo-o apenas na informalidade.

Portanto, o crioulo cabo-verdiano tem desempenhado funções fundamentais e suficientes às necessidades dos seus falantes, mas precisa passar por um processo de descrição gramatical, capaz de sanar as necessidades institucionais e, assim, passar da condição de registro oral ao registro escrito também. A nossa intenção com este trabalho é em defesa de que a língua cabo-verdiana deva ocupar legalmente o lugar de oficial, reconhecimento legal, em paridade com o português, pois as duas línguas desempenham papéis importantes no cotidiano cabo-verdiano.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Nélia. *Processos de relativização e marcadores relativos em crioulo de Cabo Verde. Actas do XXI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2006, pp 83-95.

ALMADA, D. H. **A oficialização da Língua Cabo-Verdiana**: pela Cultura e pela Identidade em defesa da caboverdianidade. Praia: Instituto da Biblioteca e do Livro, 2006, pp 17-27.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CZOPEK, N. De uma língua oral sem escrita à escrita de uma língua oral: o caso do crioulo cabo-verdiano das ilhas do Barlavento e Sotavento. **Etudes romanes de Brno**, Tchéquian. 1, p. 11-26, 2016.

DAHLET, V. Línguas minoritárias entre o simbólico e o político: o caso do crioulo nas Antilhas Francesas. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 24, 1998, p. 121-130.

DELGADO, Carlos A. **Crioulo de Cabo Verde**: situação Linguística da Zona do Barlavento. Praia: INLD, 2008.

FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, 2007, p. 43-73.

FIORIN, J. L. **Linguística?** Que é Isso? São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, M. G. V. **O Ensino do Português (L2) A Partir do Cabo-verdiano (LM)**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

GRUPO PARA A PADRONIZAÇÃO DO ALFABETO. **Propostas de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do cabo-verdiano**. Praia. IIPC. 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Rezende *et.al.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

LOPES, A. M. V. C. **As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. 2011. 586f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averbug; Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARIANI, B. A redação do Código Civil: polêmica linguística, jurídica ou política? In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 237-257.

MENDES, A. F. **Referencial para o ensino em português língua segunda em Cabo Verde no contexto da oficialização da língua cabo-verdiana**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, M. F. **Um olhar léxico-semântico sobre o vocabulário regional em agruras da lata d'água de Jessier Quirino**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

PAULA, M. H. **Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano**. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

PERINI, M. A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Parábola, 2003.

RAMOS, J. **A Opinião dos Mindelenses Face ao Processo de Oficialização da Língua Cabo-verdiana em Cabo Verde**. 2011. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Sociologia) – Departamento de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Universidade de Mindelo, 2011.

ROSA, J. **Discursos Linguísticos e Realidades nas Salas de Aulas**. Praia: Edições Uni-CV, 2010.

SEMEDO, V. M. E.; MARTINS, A. A.; GOMES, M. A. R. C. Caminhos históricos da oficialização da língua cabo-verdiana. **E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 62-76, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIQUEIRA, G. M. Relações lexicoculturais no campo trabalho. In: PAULA, M. H. (Org.). **Língua e Cultura: estudos de léxico em perspectiva**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 21-48.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. D. P.; PONTE, A. S. **Temas de política linguística no processo de integração regional**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

VEIGA, M. **O Crioulo de Cabo Verde: introdução à Gramática**. Praia. Instituto Cabo-Verdiano do Livro (ICL). 1995.

VEIGA, M. (Org). **Actas I Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde**. Praia. INIC. 2000a.

VEIGA, M. **O cabo-verdiano em 45 lições**. (Estudo sociolinguístico e gramatical). Praia: Instituto Nacional Promoção Cultural (IPC), 2002.

VEIGA, M. **A construção do Bilinguismo**. Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.

VILELA, M. O cabo-verdiano visto por cabo-verdianos: ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde. **Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas**, Porto, v. 22, n. 2, p. 633-653, 2005.

CAPÍTULO 19

PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Data de submissão: 22/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Magno Santos Batista

CESUPI/UNEB

Ilhéus – Teixeira de Freitas – Bahia

CV: <http://lattes.cnpq.br/0712806297262651>

RESUMO: O estudo apresenta uma análise linguístico-discursiva em petições iniciais criminais. Neste, propomos investigar, quais estratégias argumentativas utilizadas pelos autores de três petições iniciais para convencer o juiz em absolver ou atenuar a pena dos réus. Dentre as estratégias, encontramos os marcadores discursivos, a orientação argumentativa, a narração dos fatos e a descrição dos sujeitos. Apoiamo-nos teórica e metodologicamente em: Cabral (2011), na Teoria da Argumentação de Ducrot (1998); Portolés (2001), dentre outros. Desse modo, o discurso constitui-se de práticas discursivas e, as estratégias argumentativas contribuem para a construção do discurso argumentativo e persuasivo dos autores das petições iniciais criminais. As petições iniciais criminais configuram como documento que introduz a defesa prévia do

indivíduo e marcam o início de um longo/curto processo jurídico. E durante esse período, a escolha lexical, a narração dos fatos e a argumentação do advogado são mecanismos utilizados pelos autores para atenuar a pena ou absolver o réu.

PALAVRAS-CHAVE: petições iniciais; argumentação; estratégias argumentativas.

CRIMINAL INITIAL PETITIONS: A LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS

ABSTRACT: The study presents a linguistic-discursive analysis in criminal initial petitions. In this one, we propose to investigate, which argumentative strategies used by the authors of three initial petitions to convince the judge to acquit or lessen the sentence of the defendants. Among the strategies, we find the discursive markers, the argumentative orientation, and the narration of the facts and the description of the subjects. We rely theoretically and methodologically on: Cabral (2011), on Ducrot Theory of Argumentation (1998); Portolés (2001), among others. Thus, the discourse is constituted of discursive practices and, the argumentative strategies contribute to the construction of the argumentative and persuasive discourse of the authors of the criminal initial petitions. The criminal initial petitions constitute a

document that introduces the individual's prior defense and marks the beginning of a long / short legal process. And during this period, the lexical choice, the narration of the facts and the lawyer's arguments are mechanisms used by the plaintiffs to mitigate the sentence or absorb the defendant.

KEYWORDS: initial petitions; argumentation; argumentative strategies.

1.INTRODUÇÃO

Os mecanismos linguísticos servem a língua para a construção argumentativa dos interlocutores. As palavras tornam-se o alicerce da formulação da verdade. Essas, constituem no campo jurídico como peças principais do processo jurídico, sobretudo na vara criminal. E dentre um dos recursos linguísticos utilizados pelos os operadores do direito estão os marcadores discursivos que são unidades linguísticas que orientam o discurso e guiam as inferências.

Sendo assim, analisar sob a ótica da análise linguística o gênero petição criminal é penetrar em um universo em que o jogo persuasivo e a batalha para convencer o outro é algo constante e durador. As petições iniciais criminais configuram como documento que introduz a defesa prévia do indivíduo e que marca o início de um longo/curto processo jurídico. E durante esse período a escolha lexical, a narração dos fatos e a argumentação do advogado são mecanismos utilizados pelos autores para atenuar a pena ou absolver o réu.

Analisar os recursos linguísticos no gênero petições iniciais criminais é buscar entender como se dá o processo persuasivo e a competência linguística do locutor e, sobretudo, a importância dos itens linguísticos na construção do texto, uma vez que para a gramática normativa esses elementos exercem apenas a função de subordinação ou coordenação. No entanto, acreditamos que esse elemento está a serviço do discurso e orientam o discurso, desencadeando as intenções comunicativas dos interlocutores.

E dentre os itens linguísticos que contribuem para a construção argumentativa dos sujeitos estão os marcadores no discurso. Estes apresentam várias funções, isto é, o marcador não exerce apenas a função de contra-argumentar, e sim, a adição, comparação, compensação etc. Essas novas atribuições discursivas contribuem para a defesa da hipótese de que restringir o marcador a função prototípica, é descaracteriza o discurso e a heterogeneidade linguística e, principalmente, a capacidade dos locutores de criar inúmeros mecanismos e direcionar as suas intenções comunicativas.

O artigo a princípio apresenta a definição e as particularidades do gênero petição e a importância do gênero nas peças jurídicas. Logo após, apresentamos as diversas concepções do conectivo *mas*, tendo em vista, os conceitos estruturalistas e discursivos.

E por fim a análise do marcador *mas* em cinco petições, na qual apresentaremos as marcas discursivas e as inferências produzidas a partir do uso desse item linguístico.

2. O GÊNERO PETIÇÃO

Os gêneros discursivos fazem parte da comunicação verbal, permitem a interação entre os indivíduos nos diversos espaços sociais e exigem deles diferentes usos da linguagem. Além disso, os discursos que circulam nos gêneros primários e secundários são estabelecidos pela relação recíproca da compreensão ativa e responsiva dos interlocutores.

Nas diversas esferas sociais, os gêneros discursivos constituem-se de formas próprias e linguagens imbricadas entre várias culturas. O jornalismo, a publicidade, a literatura, a internet compõem-se de enunciados que pertencem a distintas realidades linguísticas. Nessas inúmeras formas do dizer, os interlocutores, comunicam-se e dirigem-se ao outro, evidenciando o seu projeto discursivo.

Assim um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto. (Machado, 2012, p.156)

O texto artístico, a entrevista jornalística, o romance e a crônica inseridos no contexto da comunicação produzem falares, constituem-se de comportamentos humanos e apresentam aspectos que fazem parte da individualidade e coletividade humana. Na relação entre as particularidades individuais dos sujeitos e a coletividade, constitui-se o jogo discursivo. Nesse jogo discursivo, a presença de inúmeros elementos a exemplo do contexto e dos enunciados linguísticos contribui para a predominância da intenção do autor. Machado (2012, p.157), diz que “a intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis dos enunciados”.

Enfim, os gêneros discursivos são entidades sociais que atendem as necessidades comunicativas dos falantes. E são diversos os gêneros discursivos, dentre eles, as petições iniciais criminais que pertencem ao ambiente jurídico e que os locutores são obrigados a seguir as exigências do gênero, isto é, as suas regras e particularidades. Para Bakhtin (2010, p.261-262),

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são

igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso.

As características que caracterizam o gênero discursivo petição inicial refletem as condições de produção do ambiente jurídico e, o conteúdo, o estilo e a construção composicional garantem a particularidade linguística dos enunciadores e a discursividade dos enunciados que compõem o gênero. E algumas particularidades assinalam a individualidade e o estilo dos autores. Além disso, as petições iniciais criminais marcam o início da batalha jurídica entre o advogado de defesa, o promotor e o juiz. De acordo com Luz (1998, p.7),

A petição inicial é o instrumento pelo qual o autor, através de advogado constituído, solicita ao juiz a prestação jurisdicional para o seu direito, propiciando o início da ação ou do processo judicial. Entretanto, para que a petição produza seus jurídicos e legais efeitos, é necessário que atenda a certos requisitos, todos eles determinados pelo Código de Processo Civil.

Os requisitos apontados por Luz (1998), são a utilização de itens que configuram a estrutura macro e micro do gênero, ou seja, o uso de pronome de tratamento, a descrição das características físicas, sociais e econômicas dos indivíduos, o pedido, a narração dos fatos, a argumentação pautada nas leis jurídicas e a conclusão com a reiteração da solicitação. Esses enunciados individualizam o gênero e condiz com a realidade do ambiente jurídico. Para Harter (apud Othon Sidon, 2009, p.16), “em seu “Dicionário Jurídico”, a petição inicial é a “peça escrita forense com que se abre o processo e na qual o autor formula seu pedido, mediante a exposição dos fatos e do direito em que fundamenta a provocação judicial”.

Essas características acompanham todos os tipos de petições, incluindo, as criminais que são várias, dentre elas, a defesa prévia e as alegações finais. Nessas, o advogado utiliza todos os recursos supracitados para atender os anseios do réu, ou melhor, o desejo do autor do crime, que é a liberdade.

Tanto a defesa prévia, quanto as alegações finais, a intenção comunicativa do locutor é convencer ao juiz da inocência do cliente, ou dependendo do crime, solicitar a diminuição da pena do réu. E no prélio argumentativo, os aspectos linguísticos constituem como itens essenciais para que advogado alcance o objetivo principal, porque o uso inadequado ou que não atenda a sua intenção comunicativa contribui para a produção de inferências contrárias a este.

Assim, o gênero discursivo petição inicial através dos elementos estilísticos, composicionais e o conteúdo atende as necessidades dos locutores e cumpre o seu papel discursivo de que é iniciar a batalha jurídica entre o locutor/advogado e os interlocutores/juiz.

Na próxima seção verificaremos algumas concepções acerca da argumentação, marcadores discursivos e orientação discursiva.

3. ARGUMENTAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Argumentar demanda dos interlocutores categorias discursivas capazes de persuadir os indivíduos envolvidos no processo jurídico. Argumentar também se constitui como um embate dialógico que os interlocutores traçam um plano linguístico de cunho sintático, morfológico, semântico e pragmático para convencer o outro de que a sua fala é verdadeira.

Esse plano não é diferente no campo jurídico, porque a todo instante os operadores do direito constroem a partir dos mecanismos linguísticos o seu projeto discursivo. Conforme Granzinoli (2009, p. 20) “A argumentação jurídica é um caso especial da argumentação e consiste em adaptar ao Direito a argumentação geral”.

Assim, na argumentação funda-se os recursos da persuasão e da retórica e, sobretudo, os acordos e as premissas desencadeadas a partir do uso dos mecanismos linguísticos. Na argumentação, os falantes usam artifícios linguísticos que mesclam, na maioria das vezes recursos, da linguagem verbal e não verbal com o intuito de convencer ou converter situações conflituosas em paz.

Na construção dos argumentos na esfera jurídica, os interlocutores empregam vários recursos linguístico-discursivo, dentre esses, os marcadores discursivos, a orientação argumentativa, as tipologias descritiva e narrativa e as classes argumentativas.

Argumentar é guerrear, por isso os locutores selecionam os mecanismos linguísticos que mais se adequam às suas intenções comunicativas. De acordo com Portolés (2001, p.89), “los enunciados pueden favorecer unas continuaciones del discurso e impedir otras, así que se puede decir que están „orientados “argumentativamente en una dirección determinada”. Por essa razão é que algumas unidades linguísticas imprimem mais força argumentativa do que outras. Por exemplo, o conector contra-argumentativo *mas* é um enunciado capaz de orientar vários discursos, dentre eles: a oposição e a comparação.

Além disso, o contexto e a intenção dos locutores determinam o valor argumentativo da unidade linguística e, por conseguinte, a escala, isto é, o argumento pode ser fraco ou forte, dependendo da escolha do lexema e dos recursos linguísticos. E, no contexto, essa escolha é determinante. Segundo Plantin (2008, p.132), “o melhor argumento, capaz de vencer o mais total convencimento, não é um fato, mas o texto. As palavras podem falar mais alto que os fatos.”

Nesse sentido, o uso das escolhas linguísticas e discursivas constitui o principal objetivo do locutor, que é convencer, logo, os argumentos e o poder de persuasão dos locutores determinam a veracidade dos fatos, daí uma verdade pode tornar-se uma mentira ou equivocidade. A condição de verdade ou mentira está associada ao contexto, a intenção comunicativa dos falantes e a competência comunicativa do locutor e do interlocutor.

Isto quer dizer que os mecanismos linguísticos, a exemplo, da citação, dos discursos direto e indireto contribuem para a construção argumentativa do projeto discursivo do falante. Além desses, outro fator que favorece e, constitui uma carga semântica e discursiva é a posição que ocupa o interlocutor. Esta configura na esfera jurídica como um elemento predominante para autorizar outro a imprimir opiniões e chegar a determinadas conclusões. Por exemplo, sabe-se que a presença de um padre ou juiz em seus contextos representa mais que as palavras que serão proferidas. A presença já intimida o outro e o deixa na condição de reservar opiniões ou expressá-las de modo contido.

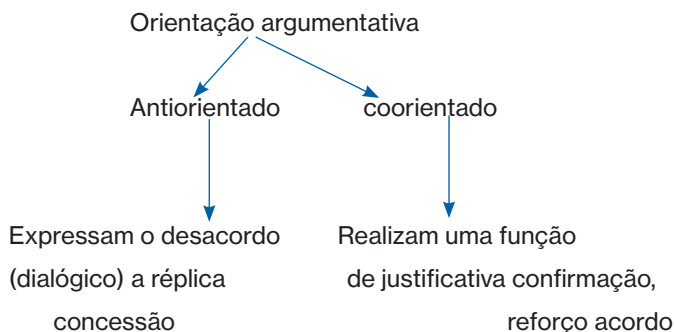
A instituição da presença em determinados contextos configura, o que nominalmente é chamado de argumento de autoridade nos estudos que cercam a argumentação. Outro mecanismo que ajuda os advogados, juízes e promotores a formar os argumentos é a escala argumentativa, que de acordo com Ducrot (1998, p.181) “na medida em que uma classe argumentativa comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la escala argumentativa.

Nessa escala, os interlocutores podem usar vários argumentos para apoiar uma mesma conclusão. Esses devem convergir para absolvição ou atenuação da pena, no que se refere ao campo jurídico penal. E este conjunto de argumentos podem ser orientados ou coorientados, os especialistas chamam de classe argumentativa. E uma das regras é a seguinte: ocupa um lugar mais alto na escala argumentativa, os argumentos que possibilitam a origem de diversas preposições constituídas pela mesma orientação e de diferentes forças.

Segundo Portolés (2001), não se argumenta com uns enunciados que representam uns fatos, mas sim na mesma forma linguística destes enunciados. Daí favorecer algumas continuações do discurso e impedir outras. Isso se chama orientação argumentativa. Além do Portolés, Cabral (2011, p.88) afirma:

Podemos organizar esses argumentos em uma escala argumentativa, e a língua também nos oferece os instrumentos para marcar essa escala. A escala argumentativa se estabelece, então, quando explicitamos, por meio de marcas linguísticas, uma hierarquia entre os argumentos de uma classe argumentativa.

Assim temos:



Isto quer dizer que o argumento mais forte se sobressai em relação ao mais fraco, isto é, o locutor apresenta proposições fortes que suprimem as fracas e orientam o discurso do locutor para a aceitação do interlocutor. Essa orientação se dá, sobretudo, no uso de mecanismos linguísticos, dentre eles, os MDs. Para Ducrot (1998, p.76), “las propiedades semánticas de las que no se puede dar cuenta en este nivel, se las describiría en un segundo nivel, por medio de lo que llamábamos “leyes discursivas”.

O uso dos mecanismos da língua direciona o interlocutor para convencer o outro. Dentre as estratégias argumentativas há o ato de persuadir, que é chamado no estudo da argumentação de persuasão. Os estudos da persuasão ancoram o seu alicerce no discurso retórico e dialético. Nos discursos retóricos e dialéticos, encontram-se as representações sociais, culturais, as crenças, os valores e, principalmente a linguagem. Todos buscam alimentar a verdade ou aparente verdade, ou seja, muitas vezes, a representação da verdade se alimenta das incertezas.

Em função dessa representação, as opiniões se tecem e se configuram em crenças, em valores que condicionam as relações sociais, políticas e econômicas. Nesse espaço do dizer, em que a habilidade no manejo do discurso se impõe potentemente para que o orador consiga mover seu auditório a favor de suas causas, habita a retórica. O discurso retórico se configura pela intenção de persuadir um auditório que se encontra diante de uma questão polêmica. (Ferreira, 2010, p.14)

Questão polêmica ou não, os falantes buscam através da linguagem convencer o outro, independente dos espaços discursivos em que estejam inseridos. Nessa procura, os locutores usam dos diversos recursos da língua, como a prosódia, a exploração do lado emocional e a entonação da voz. O uso desse aglomerado de recursos tem um objetivo: alcançar uma única finalidade, convencer o outro de que a verdade existe. Nessa batalha comunicativa entre enunciador e enunciatário, o que prevalece ou ganha o combate, são os argumentos que mais causam impactos emocionais ou excluem a possibilidade da dúvida.

Na próxima seção está uma breve análise dos recursos linguísticos utilizados pelos operadores do discurso jurídico.

4. A ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS

A heterogeneidade da língua permite aos locutores conduzir os enunciados e orientar o discurso. A condução dos enunciados depende da competência discursiva dos falantes e a capacidade de persuadir o outro através do uso dos mecanismos linguísticos. Nessa busca, os advogados, promotores e juízes projetam os argumentos de acordo com as intenções argumentativas. E para tal, utilizaremos alguns excertos de três petições criminais pesquisadas na vara criminal do fórum de Itabuna-Bahia-Brasil. Conforme Granzinoli (2009, p.20-21)

Numa decisão jurídica, como também em qualquer ação humana, existe distinção entre explicação e justificação. As razões explicativas pretendem demonstrar como se chegou a determinada decisão, com a legislação utilizada etc., ao passo que as razões justificativas pretendem que aquela decisão seja considerada correta ou aceitável.

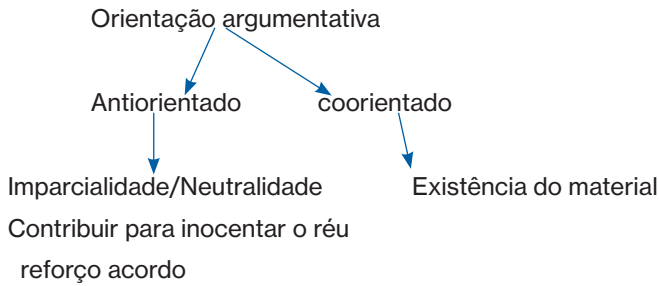
A argumentação, sob esse prisma, seria uma atividade, ao passo que o argumento seria o resultado dessa atividade. Na argumentação, existem pelo menos quatro elementos: 1) uma linguagem – a argumentação é uma atividade linguística, e o argumento, o seu produto, através de enunciados; 2) uma conclusão – o ponto final da argumentação; 3) uma ou várias premissas – os pontos de partida da discussão; e 4) uma relação entre as premissas e a conclusão.

Nesse sentido, o jogo argumentativo constitui-se de várias peças em que há predominância da competência argumentativa e das intenções comunicativas explícitas e implícitas no texto, bem como, dos itens linguísticos e discursivos que compõem o texto, que neste caso, são as petições iniciais criminais. Vamos para a análise do primeiro excerto:

“[...] que se lembra de um fato referente a uma pia no bairro conceição, mas não se lembra do acusado. Que não se lembra se a pia foi subtraída de uma construção ou encontrada em uma construção [...]”.

Esse excerto foi extraído da petição impetrada pela Defensoria Pública à juíza da primeira Vara Crime. O acusado foi denunciado pelo furto de alguns objetos. Nas alegações finais, o defensor público reitera a fala da única testemunha judicializada.

Assim temos a seguinte orientação argumentativa:



O enunciado acima apresenta a partir do uso das partículas se, mas e não contribuem para as seguintes orientações:

O fato de destacar a não lembrança do acusado e da inexistência do fato. Esse argumento tornar-se antiorientado em decorrência do argumento da promotoria que o réu praticou o furto.

A procura pela imparcialidade e neutralidade, isto é, a testemunha não quer comprometer-se com ação penal, além disso, há um outro fator em evidência, a omissão para a justiça corresponde crime. Portanto, é mais aconselhável usar os termos que não se lembra.

A vontade de ajudar os réus a adquirir a absolvição, porque ao implantar a dúvida, a possibilidade de o juiz na sentença optar pela remissão é bem maior. A justiça não opera na dúvida/contradição, e sim na certeza/provas. Inclusive, a defensoria pública utiliza outra estratégia para validar a assertiva acima. Segue abaixo o trecho extraído da petição, que é uma citação, que configura como argumento de autoridade:

[...] norteia nosso sistema processual penal, o princípio do in dubio pro reo ou do favor rei, muito bem delineado pelo não menos renomado processualista Fernando Capez, segundo o qual “a dúvida sempre beneficia o acusado. Se houver duas interpretações, deve-se optar pela mais benéfica; na dúvida, absolve-se o réu, por insuficiência de provas.

Em síntese temos: recordação do fato por parte da testemunha; a inexistência da lembrança do réu no local do furto; a função prototípica do enunciado e também a não culpabilidade do réu, porque a única testemunha não lembra do acusado, então, o réu é inocente, pois não há provas contra o mesmo.

Acredita-se que essas considerações condizem com a intenção comunicativa do autor, pois o interesse da defensoria pública é absolver o réu, e o uso dos marcadores se, mas, não, contribuem diretamente para a formulação da dúvida, como dito e referenciado antes, possibilitam a inexistência de provas. Não existindo provas, o réu é inocente. Para Plantin, (2008, p.83) Do ponto de vista científico, uma proposição é refutada se for provada que é falsa. Do ponto de vista dialogal, a realidade é da conclusão.

Percebe-se no enunciado analisado que ambos pontos de vistas entrelaçam a favor do réu, porque cientificamente não provas que refutem a proposição de culpa e a conclusão do diálogo, possivelmente a absolvição do réu. Para Guimarães (2001, p.24)

[...] a argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo autor. Nesta perspectiva é que se pode dizer que a relação locutor/alocutário é constitutiva da enunciação, no sentido de que está se faz na procura de procedimentos próprios para persuadir o alocutário. Ou seja, a representação do alocutário constitui o próprio modo de argumentar.

Em outro enunciado encontramos a seguinte proposição:

É cristalino o entendimento do Jurista Fernando da Costa Tourinho Filho, ao asseverar “Que o Estado tem interesse de punir o infrator da norma jurídica”. Mas, para ver satisfeito esse interesse surge outro, que é de agir, interesse nitidamente processual, cujo objetivo é a satisfação do interesse primário, através do Órgão jurisdicional.

A discurso do Jurista Fernando da Costa Tourinho Filho é encontrado em duas petições, das três analisadas. Isto quer dizer que o autor corresponde uma autoridade no assunto, ou seja, é reconhecido no campo jurídico. Além disso, a citação no texto não é marcada pelo uso das aspas, isto nos leva a crer que a autora da petição não se preocupa com normas estabelecidas pela ABNT, pois não cita o ano e nem o número da página que extraiu a citação. Este fato é recorrente nas três petições analisadas.

Acredita-se que esse detalhe não seja importante e que o enunciado é de conhecimento do alocutário. Além disso, o conector contra-argumentativo *mas* apresenta as seguintes relações semântica-discursivas: relação de causa-consequência, que a ação é uma consequência da punição; a expressão afirmativa, **interesse nitidamente processual**, valida a inferência de que o ato de agir é nitidamente processual e a mesma ainda encadeia outra, que é a satisfação do interesse de punir está vinculado a punição e que ambos são processuais. Além do mais, uso da citação que é uma estratégia discursiva e do conector *mas* direciona à seguinte conclusão: para que ocorra a punição, processo e ação é necessário provas que legitime os fatos narrados, não havendo as provas, o interesse é meramente processual.

A autora usa as estratégias argumentativas da citação e do conector contra-argumentativo **mas** para direcionar o interlocutor/juiz a conclusão de que o réu não é culpado. Essa escolha não é aleatória, tampouco inconsciente, faz parte da competência argumentativa do locutor e da força argumentativa que ambas estratégias desencadeiam no texto. Alomba (2005, p.114), afirma que,

a organização argumentativa de um texto depende da competência comunicativa dos locutores e, particularmente, da competência argumentativa que o locutor apresenta ao selecionar determinados lexemas e mecanismos

de encadeamentos que deverá conduzir ao enunciatório a determinadas conclusões.

Vamos a análise do quarto excerto:

Os fatos narrados na Denúncia não são verdadeiros, pois não é possível afirmar que o Denunciado trazia consigo as substâncias entorpecentes ilícitas, pois o mesmo afirmar com certeza absoluta que não é o proprietário do entorpecente, que não sabia a quantidade encontrada.

O réu foi preso em flagrante portando substâncias ilícitas. A princípio não existe defesa, porque diante do fato não há argumentos. No entanto, a força das palavras pode ser superior ao fato. Assim, a advogada de defesa, utiliza do argumento da contradição. Ou seja, afirma que os fatos narrados não são verdadeiros, e toma como parâmetro as afirmações do réu.

A partir do descrito no excerto podemos traçar a seguinte escala argumentativa:

- ↑ O segundo pois associado ao com certeza/não – argumento mais forte
- O primeiro pois – argumento mais fraco

O marcador **pois** constitui gramaticalmente como uma conjunção coordenada explicativa. No caso do excerto o uso dos dois pois exercem forças argumentativas diferentes. O primeiro, o locutor procura anular o fato do réu ser portador das substâncias ilícitas. O item linguístico configura como mais fraco argumentativa, porque perde a sua força ao estar associado a expressão oracional **não é possível**.

Já o segundo **pois** se torna o argumento mais forte, por conta do uso da expressão adverbial com **certeza absoluta**, além do advérbio **não**.

A escolha dos lexemas e dos mecanismos são constituídos de significados e, esses, que determinam o destino do réu, pois o jogo persuasivo a princípio realiza-se através do texto e, a inserção de algum enunciado que apresente dúvidas ou ambiguidade de sentido compromete toda a orientação discursiva. O Ducrot, (1998, p.98), defende a tese de que “a orientação argumentativa é inerente à maior (ao menos) das frases: sua significação contém uma instrução como “enunciando esta frase, apresento-me como argumentando em favor de tal tipo de conclusão”.

Nas petições iniciais a todo instante os advogados de defesa apresentam-se a favor da conclusão de que o réu seja inocente ou buscam incansavelmente a diminuição da pena dos réus. E nessa batalha entre o que é certo ou errado, o dito e o não dito, o provado e não provado, o que prevalece é o argumento, como bem afirma Plantin (2008, p.132) “O melhor argumento, capaz de vencer o mais total convencimento, não é um fato, mas o texto. As palavras podem falar mais alto que os fatos”.

Assim, nas peças criminais as palavras representam verdades e pontos de vistas, sobretudo, conduzem as conclusões e a produção de inferências. E dentre os inúmeros lexemas que existem, o conector contra-argumentativo *mas* representa/apresenta discursos que muitas vezes encontram-se subentendidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da argumentação a partir dos mecanismos linguísticos confere a linguística o título de ciências das ciências, ou seja, ao longo do texto transitamos em vários espaços da linguagem, dentre eles, o da pragmática, da linguística textual, gramaticalização e do discurso.

E penetrar nesses universos linguísticos através da análise linguístico-discursiva nas petições iniciais criminais nos oportunizou a compreender que os princípios normativos das conjunções descartam a função heterogenia da língua e o emprego discursivo dos marcadores. Além disso, de que todos os itens linguísticos e contextuais, a saber: a narrativa, a descrição, a cenografia contribuem para a formação de uma argumentação persuasiva. E também perceber que o ambiente jurídico é um espaço ainda a ser explorado, principalmente, no que tange do uso dos mecanismos linguísticos.

Na análise vimos a presença da força argumentativa dos itens linguísticos, e que estes não exercem apenas funções prototípicas. Essas constatações corroboram as ideias dos diversos autores acerca do estudo da argumentação e dos conectores, dentre eles, Alomba (2005) e Plantin (2008). E que a fomentação dessas ideias certamente contribuirá para que o ensino e o olhar dos pesquisadores sobre o marcador sejam diferenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, M. **Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011

ALOMBA, M.D' A. R. **Los conectores argumentativos em los aprendices hispanoblatentes de português**. Madrid: Universidade de Alcalá. Tese de Doutorado.2005

BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CABRAL, A. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1998

FERREIRA, L. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

GRANZINOLI, C. **Interpretação e argumentação jurídica: uma contribuição para a fundamentação e justificação das decisões judiciais**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

HARTER, V. **Marcas linguísticas, subjetividade e argumentação na petição inicial**. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis. Dissertação de Mestrado, 2009

LUZ, V. **Manual prático das petições judiciais**. 12ª ed. Porto Alegre: Sagra Lazzatto, 1998.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: Beth Brait (org.). Bakhtin: Conceitos-chave. (5 ed., pp.25-47). São Paulo: Contexto. 2012.

PLANTIN, C. **A argumentação**. Trad.Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTOLÉS, J. Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel, 1998

NÍSIA FLORESTA E A ESCRITA FEMININA NO SÉCULO XIX

Data de submissão: 15/10/2020

Data de aceite: 24/11/2020

Luma Pinheiro Dias¹

Universidade Federal do Piauí
<http://lattes.cnpq.br/1988278053085657>

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz²

Universidade Federal do Piauí
<http://lattes.cnpq.br/2174469625709824>
<https://orcid.org/0000-0003-1957-6686>

RESUMO: A escrita feminina no século XIX significou verdadeira afronta aos padrões de diferenças sexuais. Assim, foi acompanhada de deslumbramento e assombro, alvo de críticas e suspeitas quanto à dignidade daquelas que escreviam.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em História. Mestranda em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí, com o projeto *Nísia Floresta e a educação feminina nos oitocentos*. Bolsista Capes. E-mail: luma_pd@hotmail.com.

² Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1977), graduação em Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (1983), mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (1984) e doutorado em História pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é professora associada nível I da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Metodologia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, literatura, Piauí, historiografia e Teresina. E-mail: teresinhaqueiroz@bol.com.br.

A educação constituía importante instrumento de diferenciação entre os sexos e garantia a manutenção da sujeição feminina e superioridade masculina. A escrita representou, também, espaço para contestação da inferioridade feminina. E foi com esse objetivo que Nísia Floresta Brasileira Augusta fez uso da escrita nos oitocentos: para reivindicar uma reforma na educação feminina e promover a valorização social da mulher. Pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), nasceu no Rio Grande do Norte, viajou e morou em diferentes províncias do Império e também no exterior. Com mais de quinze títulos publicados no Brasil e Europa, a brasileira teve contato com diversos nomes do período, tal como Augusto Comte, com quem manteve uma amizade fraterna, marcada pela troca de correspondências entre 1856 e 1857. Este trabalho analisa a elaboração do projeto educacional de Nísia Floresta, partindo do estudo do contexto social e intelectual do século XIX para conhecer suas prescrições quanto à educação feminina e suas críticas aos hábitos e práticas da sociedade oitocentista. Para isso, faz-se uso de fontes bibliográficas, jornais do período e as obras da escritora brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita feminina Século XIX. Nísia Floresta. Educação feminina.

ABSTRACT: Female writing in the nineteenth century meant a true affront to patterns of sexual differences. Thus, it was accompanied by wonder and amazement, the object of criticism and suspicion as to the dignity of those who wrote. Education was an important instrument of differentiation between the sexes and guaranteed the maintenance of female subjection and male superiority. Writing also represented a space for contestation of female inferiority. And it was for this purpose that Nísia Floresta Brasileira Augusta made use of writing in the eighties: to claim a reform in women's education and to promote the social value of women. Pseudonym of Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), was born in Rio Grande do Norte, traveled and lived in different provinces of the Empire and also abroad. With more than fifteen titles published in Brazil and Europe, the Brazilian had contact with several names of the period, such as Augusto Comte, with whom she maintained a fraternal friendship, marked by the exchange of correspondences between 1856 and 1857. This work analyzes the elaboration of the project Nísia Floresta, starting from the study of the social and intellectual context of the nineteenth century to know its prescriptions about female education and its criticism of the habits and practices of nineteenth century society. For this, one makes use of bibliographical sources, newspapers of the period and the works of the Brazilian writer.

KEYWORDS: Female writing. XIX century. Nísia Floresta. Female education.

Dionísia Gonçalves Pinto nasceu no dia 12 de outubro de 1810 no sítio Floresta em Papari, Rio Grande do Norte. Filha do advogado português Dionísio Gonçalves Pinto e da brasileira Antônia Clara Freire, Dionísia tinha ainda três irmãos: Clara, Joaquim, e outra irmã, filha do casamento anterior de sua mãe, do qual ficou viúva. Sua família era detentora de grande quantidade de terras, e foi perseguida durante as revoltas antilusitanas que se iniciaram em 1817 no Nordeste, que resultou em constantes fugas do local.

Casou-se aos treze anos com Manuel Alexandre Seabra de Melo, descrito como homem rude, de pouca instrução e possuidor de terras, mas poucos meses depois voltou a residir com os pais. Não se tem notícia de documentos que comprovem a anulação do seu primeiro casamento. Constância Lima Duarte ressalta as perseguições do primeiro marido, inconformado com o fim do casamento e também a fama de adúltera que carregou (DUARTE, 1995, p. 22). Norma Telles destaca que “por ter largado o marido, foi repudiada por toda sua família com exceção da mãe que, enquanto viveu, sempre lhe deu apoio” (TELLES, 2004, p. 405).

No ano seguinte, em 1824, Dionísia parte com a família para Pernambuco, onde residiram em Goiana, Olinda e Recife. Foi em Goiana que provavelmente Dionísia encontrou aquele que ela afirmou ser seu grande amor, o estudante de direito Manoel Augusto de Faria Rocha.

Em 1828, após retornos e partidas decorrentes dos constantes levantes antilusitanos Dionísio Gonçalves foi assassinado exercendo a profissão de advogado, ao defender interesses contrários aos dos poderosos dessa localidade. Norma Telles afirma que após o assassinato de seu pai, Dionísia assumiu o sustento da família, provavelmente como preceptora. (TELLES, 2004, p. 405)

A formação de Nísia Floresta é pouco conhecida. Adauto da Câmara sugere que os seus primeiros estudos tenham se dado em Goiana, tendo em vista a ausência de estabelecimentos de ensino em Papari. Sugere também que o pai, Dionísio Pinto, tenha encaminhado a filha nos estudos primários, pois era um homem culto.

Ainda em 1828, é certo que Dionísia tenha ido morar junto a Manoel Augusto, com quem formou uma família e a quem chamava carinhosamente de Augusto. Em 1830 nasceu a primeira filha do casal, Lívia Augusta de Faria Rocha, a sua principal companheira em viagens e tradutora de sua obra em diversos idiomas.

No ano de 1831 nasceu o segundo filho do casal, mas faleceu pouco depois. Este ano marca, também, a estreia de Dionísia no mundo das letras, ao participar com artigos que tratavam da condição feminina em diversas culturas em trinta números do jornal *Espelho das Brasileiras*, periódico do tipógrafo francês Adolphe Émile de Bois Garin, destinado às senhoras pernambucanas.

O ano de 1832 é marcante na história dessa personagem brasileira: é o ano da publicação de seu primeiro livro, *Direito das mulheres e injustiça dos homens* e, também, quando começou a utilizar o pseudônimo pelo qual ficou conhecida em seu país e no exterior, Nísia Floresta Brasileira Augusta. Quanto ao pseudônimo escolhido, Gilberto Freyre sugere que Nísia se refere ao diminutivo de Dionísia; Floresta é referência ao local em que viveu; Brasileira revela o forte traço de seu nacionalismo; e Augusta é em homenagem ao seu segundo companheiro. Norma Telles tem outra interpretação a esse respeito: sugere que Nísia seja uma homenagem ao pai. (TELLES, 2004, p. 405)

Em *Direito das mulheres e injustiça dos homens* Nísia Floresta iniciou sua carreira enquanto escritora e defensora da transformação da condição social feminina, projeto que foi reforçado durante sua vida, com as devidas reformulações. O livro foi atribuído pela brasileira a uma tradução livre de *Vindication of the rights of woman* de autoria da inglesa Mary Wollstonecraft, com publicação em 1792. Ainda em 1832, Nísia Floresta passou a residir em Porto Alegre junto com sua mãe, irmãs, a filha e o companheiro Augusto.

Em janeiro do ano seguinte nasceu Augusto Américo de Faria Rocha, outro filho do casal e em agosto Manoel Augusto faleceu. Durante sua vida Nísia Floresta chorou a perda do seu companheiro, lamentando em letras a saudade da partida precoce.

Em 1837 Nísia Floresta mudou-se com os filhos e a mãe para o Rio de Janeiro, onde em 1838 fundou o Colégio Augusto, nome escolhido em provável homenagem ao seu companheiro. A instituição foi presidida diretamente por ela nos anos em que permaneceu no Brasil. Elogiada por uns e duramente criticada por outros, Nísia Floresta manteve o colégio em funcionamento durante 17 anos, o que pode significar que se tornou uma instituição bem conceituada na Corte.

Em 1842 é publicado pela Tipografia de J. E. S. Cabral, no Rio de Janeiro, *Conselhos à minha filha*, que foi escrito como presente de aniversário de 12 anos de Lívia, sendo o texto de Nísia Floresta mais reeditado. Foi editada novamente no Brasil em 1845, na Itália em 1858 e na França em 1859. Em seu conteúdo trazia recomendações para a filha, neste caso representando todas as jovens e mulheres, para que desenvolvesse virtudes e se afastasse dos possíveis desvios da vida. Adauto da Câmara ressalta que este mesmo texto foi escolhido pelo bispo de Mondovi para ser usado em escolas, na França. (CÂMARA, 1941, p. 116) Três anos depois foi publicada uma segunda edição acrescida de 40 pensamentos em versos, no Rio de Janeiro.

A escrita de caráter moralista e reformadora é a grande característica de Nísia Floresta. Através das palavras, a escritora busca formatar um modelo específico de mulher. Assim, ainda que os *Conselhos* fossem dirigidos para a sua filha, o objetivo era atingir mulheres de diferentes idades.

Em 1847 Nísia Floresta publica três obras. A primeira, *Daciz ou a jovem completa*, é desconhecida dos biógrafos. De acordo com Duarte foi oferecida às educandas do Colégio Augusto. (DUARTE, 1995, p.35)

A segunda obra foi *Fany ou o modelo das donzelas*, publicado pelo Colégio Augusto. O espaço da obra é Porto Alegre e o momento é a Revolução Farroupilha, ambos vivenciados pela autora na sua passagem pelo Rio Grande do Sul. A protagonista, Fany, é uma adolescente, primogênita numa família de nove filhos. Seu pai se envolve na guerra e sua mãe o acompanha, oferecendo-lhe apoio.

Fany, no entanto, se mantém passiva, reza pelos pais revolucionários e cuida dos irmãos e do lar. Quando a guerra tem fim, seu pai sai vitorioso, porém é assassinado pouco depois. Com uma atitude altruísta, Fany decide não casar, dedicando-se somente e integralmente para os irmãos e a mãe. Temos, portanto, um exemplo da escrita moralista de Nísia, que não escreve sem a clara intenção de atingir consciências, de forjar um caráter feminino. Nísia apresenta outro *modelo* de mulher, capaz de sacrificar-se pelo bem da instituição familiar, mulher virtuosa, tranquila mesmo diante da guerra e da dor.

A terceira publicação foi *Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta*, publicada no Rio de Janeiro pela Tipografia Imparcial de Paula e Brito.

O discurso foi proferido na conclusão do ano letivo e, apesar de curto, não abandona o caráter reformador da moral feminina, salientando as virtudes que as alunas deveriam desenvolver e praticar ainda que longe do colégio.

Em 1849 Nísia Floresta publicou *A lágrima de um Caeté* pela Tipografia de L. A. F. de Meneses, sob o pseudônimo Telesilla. Inserida no contexto romântico indianista, é um poema de 712 versos, que tratam da condição do índio brasileiro. A escritora aborda o índio vencido como herói e revela a injustiça dos brancos e sua truculência com os povos nativos. Mais uma vez, desafia os padrões conservadores, enfrentando a censura em alguns versos e até mesmo na publicação da obra. Adauto da Câmara mostra a esse respeito:

O gesto de Nísia, estampando seus versos candentes, em que glorifica os vencidos, e vitupera os agentes da legalidade, concitando ao assassinato do presidente Vieira Tosta, a quem chama de Nero, mostra bem como era corajosa a índole daquela mulher, capaz de ação política, indiferente às consequências que de sua atitude lhe pudessem advir. (CÂMARA, 1941, p. 122)

Em novembro de 1849 a escritora viaja para a Europa com os filhos, com a justificativa de melhorar a saúde de sua filha Lívia, que havia sofrido um acidente recentemente. Esta viagem, que teve inicialmente a intenção de ser breve, durou até 1852, quando finalmente retornam ao Brasil.

June E. Hahner destaca que “o Brasil de meados do século XIX que Nísia Floresta abandonou era uma nação atrasada em muitos aspectos, com uma sociedade altamente estratificada e uma economia dependente do sistema de trabalho escravo”. (HAHNER, 1981, p. 30) Neste período Nísia Floresta conheceu nomes importantes, manteve contato com intelectuais do cenário mundial, e presenciou, em 1851, as conferências do Curso de História Geral da Humanidade, ministradas por Auguste Comte. (DUARTE, 2002, p. 18)

Em 1850, ainda residindo fora do país, surge uma nova publicação de Nísia Floresta, *Dedicação de uma amiga*. Considerado pela comunidade historiográfica como o primeiro romance escrito por um norte-rio-grandense, foi publicado originalmente pela Tipografia Fluminense de Lopes & Cia em quatro volumes que não foram localizados pelos biógrafos da autora.

O cenário encontrado quando retornou estava em constante modificação. Hahner destaca o peso das transformações na segunda metade do século XIX na vida das mulheres de classe superior urbana, inclusive na vida de “mulheres menos excepcionais que Nísia Floresta”. Destaca:

Os avanços tecnológicos europeus eram exportados para o Brasil, assim como para muitos outros países. O advento da estrada de ferro, do barco a vapor, do telégrafo estimulou o rápido crescimento de muitos centros urbanos, tanto em

área física quanto em população. [...] Rio de Janeiro e, em seguida, São Paulo serviram como centros de exportação de café e se beneficiaram financeira e politicamente do desenvolvimento da economia cafeeira. Sede do poder nacional e de longe a maior cidade do Brasil, o Rio de Janeiro manteve-se como líder intelectual, cultural e econômico do país. (HAHNER, 1981, p. 31)

Um ano após o retorno para o Brasil, em 1853, Nísia Floresta publicou a obra que condensa o projeto educacional defendido em toda sua carreira; *Opúsculo humanitário*, no Rio de Janeiro, livro composto por 62 artigos, sendo 20 publicados no jornal *Diário do Rio de Janeiro* anonimamente no ano anterior.

O livro foi dedicado a Joaquim Pinto Brasil, irmão de Nísia Floresta. Neste livro a autora defende a educação feminina como elemento transformador da sociedade, regenerador dos valores morais e como instrumento do progresso da humanidade. A autora deixa evidente na escrita o crescimento intelectual proporcionado pela curta viagem empreendida para o continente europeu. Registra o acolhimento encontrado na França e a saudade que sentia do Brasil:

A França, essa fagueira região dos belos espíritos, onde todas as fisionomias sorriem ao estrangeiro e a afabilidade da mais acessível civilização o acolhe e o consola das saudades da pátria, esse viveiro moderno de grandes notabilidades, em todas as ciências e artes [...]. (FLORESTA, 1989, p. 29)

No livro, Nísia Floresta apresenta o lugar que as sociedades desde a antiguidade deram à educação de suas mulheres e relaciona este fator com o grau de desenvolvimento das respectivas sociedades, chegando até a situação atual de seu próprio país. Para ela: “É uma verdade incontestável que a educação da mulher muita influência teve sempre sobre a moralidade dos povos e que o lugar que ela ocupa entre eles é o barômetro que indica os progressos de sua civilização”. (FLORESTA, 1989, p. 12)

A autora reivindica instrução para as mulheres brasileiras, como podemos observar logo no primeiro parágrafo da obra: “Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher –, nossa débil voz se levanta, na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!”. (FLORESTA, 1989, p. 2) A autora trata ainda temas como a escravidão e os danos causados à colonização portuguesa, a atuação de educadores estrangeiros, o índio, assuntos que ela vincula à educação feminina.

Percebemos uma autora mais madura em comparação com *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. A explicação parece lógica: Nísia viaja pela Europa, entra em contato com diversos intelectuais e correntes filosóficas, de pensamentos ditos modernos, recebendo forte influência da Filosofia Positiva de Augusto Comte.

Nas duas obras, *Direito das mulheres e injustiça dos homens* e *Opúsculo humanitário*, Nísia defende a soberania moral das mulheres. No entanto, é preciso ressaltar

que a autora não propõe uma ruptura com o sistema em que estava inserida, mas sim uma ressignificação do feminino, a valorização social da figura da mulher.

A educação é apresentada em seu *Opúsculo* como instrumento através do qual a mulher se apropriaria da função a que fora destinada: de promover o progresso da humanidade. A partir da educação a mulher poderia desempenhar melhor os papéis que lhe cabiam: filha, mãe e esposa. Como filha devia obediência aos pais, tal como *Fany*; como mãe deveria servir de exemplo, despertar virtudes nos filhos e cuidar de sua educação de perto, evitando desvios de conduta; como esposa, seria sua função cuidar do lar, apoiar o marido, edificar sua família, despertar sentimentos virtuosos no seu companheiro.

O seu *Opúsculo* está repleto de discursos e filosofias da época, tais como o discurso higienista e o positivismo. A autora defende que as mães assumam a criação de seus filhos, que não os abandonem nas mãos de uma ama de leite, que amamentem nos primeiros meses os seus filhos. Outro discurso que Nísia assume é culpar a escravidão pelos vícios da sociedade brasileira, não o negro. A autora estava sempre participante das novidades intelectuais, no Brasil ou na Europa.

O jornal *O Liberal* publica a partir do dia 7 de julho de 1853 os artigos que compõem o *Opúsculo*, finalizando em 21 de maio de 1854. A justificativa para a publicação, dada na apresentação inicial feita pelo jornal, nos proporciona conhecer, também, parte da repercussão positiva das ideias defendidas por Nísia Floresta:

Lemos em poucos números do *Diário do Rio* alguns artigos sobre a educação do belo sexo: agradou-nos não só o seu estílo como os pensamentos que encerravam, e desejando reproduzi-los, não o fizemos por já terem sido estampados em outra folha. Deixam, porém, de aparecer em suas colunas, privados nos vemos da sua leitura, sentíamos sua falta; e quando nos não restava esperança alguma de continuar a apreciá-los, eis que se nos proporciona uma ocasião de possuímos os próprios originais desse opúsculo, o qual principiamos publicar hoje [...] um escrito útil e de merecimento, tanto mais por sair da pena de uma das nossas patricias, que por sua ilustração faz honra ao nosso país. (*O LIBERAL*, 1853, p. 2)

No dia 30 de abril 1855 Nísia Floresta publica no jornal *O Brasil Ilustrado* o poema Um Improvado – na manhã do 1º corrente, ao distinto literato e grande poeta, Antonio Feliciano de Castilho. Uma homenagem em forma de poesia oferecida ao português que passava pelo país.

Outra publicação do mesmo ano é Páginas de uma vida obscura, crônica publicada entre março e junho e versa sobre a escravidão. Na primeira metade do século XIX a presença do negro no cotidiano carioca era uma constante. Quando se tornou capital do Império, a população branca do Rio de Janeiro aumentou consideravelmente e, conseqüentemente, o uso da mão de obra escrava também. Os jornais da época estão repletos de anúncios de venda ou empréstimo de escravos.

Nísia Floresta se posicionou contrária à escravidão, especialmente em seu *Opúsculo*, pois acreditava que era um dos fatores que contribuíam para atraso na educação das mulheres. Na crônica verificamos a oposição que a escritora oferece ao sistema escravista, apresentando o sofrimento do negro e a rebeldia enquanto consequência da crueldade dos senhores brancos.

Conta a história do escravo negro cristão chamado Domingos e o coloca como exemplo de virtude para todos os homens: “Homens de todas as classes, de todas as crenças que tendes coração, vinde conosco ajoelhar sobre a sepultura de um escravo para ouvir sua história! Vinde dela aprender virtudes que honram a humanidade”. (FLORESTA, 2009, p. 45)

O texto está integrado ao que parece ser o projeto de toda sua produção: reformar a consciência dos leitores, neste caso os senhores escravocratas. Juntamente com a história de Domingos, Nísia Floresta deu visibilidade ao sofrimento negro, certamente buscando empatia dos leitores. Na crônica, ela questiona a crença cristã dos senhores, e inverte a lógica da repressão contra os negros: primeiro há a ação agressiva por parte dos senhores e a rebeldia dos escravos nada mais seria do que a reação.

Em julho de 1855 é publicada outra crônica, Passeio ao Aqueduto da Carioca. A escritora é a acompanhante do estrangeiro que por ali passa, uma acompanhante crítica, pois evidencia a beleza e o atraso do espaço observado, resultante da colonização portuguesa, além da presença do sofrimento do escravo, integrada à paisagem.

Nísia Floresta destaca as belezas do lugar e suas deficiências, permitindo ao leitor conhecer o espaço físico desenhado pelas suas palavras. Saliencia a ausência de monumentos, o interesse da população pelos espetáculos de cantoras e bailes, tão comuns naquela época, o desinteresse do poder público em investir em obras higienistas, que não fazia esforços para “expurgar as nossas ruas dos tigres que as infestam”, referindo-se aos escravos que durante a noite carregavam tonéis das excreções das residências para o mar, em frente ao Largo do Paço.

Em 25 de agosto de 1855 a mãe da escritora faleceu no Rio de Janeiro. Em março de 1856, Nísia Floresta publicou no jornal *O Brasil Ilustrado* O Pranto filial, onde lamenta a recente partida de sua mãe, no mês que outrora já havia sido marcado pela partida do pai e do esposo, como assim ela se refere a Augusto. Na crônica, a escritora fornece informações importantes sobre o pai, quando fala dos motivos de seu assassinato:

Haviam decorrido vinte e sete anos depois que a mão de um vil assassino assalariado pelo atroz despotismo de um Cavalcante caiu sobre a cabeça de um advogado reto e enérgico, cuja pena fizera triunfar a causa da inocência oprimida!... (FLORESTA, 2009, p. 87)

A escritora prestou, ainda, serviços como enfermeira: consta no Jornal do Comércio de sete de outubro de 1855 que Nísia Floresta juntou-se ao grupo que compunha a enfermaria de Nossa Senhora da Conceição, que “se apresentou espontaneamente nesta enfermaria, e se propôs a velar junto aos leitos dos nossos pobres enfermos”. (CARVALHO, 1855)

Em 1856 Nísia Floresta retorna para Europa com a filha. Neste ano inicia a troca de cartas com Augusto Comte e uma relação fraterna entre ambos pode ser verificada através delas. A preservação das cartas ficou a cargo de positivistas brasileiros e franceses. A troca de correspondências durou até o falecimento do filósofo em 1857.

Ainda em 1857, Nísia Floresta publica mais um livro, desta vez em Paris, *Itinéraire d' un voyage en Allemagne*. Em formato de cartas para o filho e os irmãos, a autora relata sua experiência da viagem que durou cinco semanas, passando por Bruxelas, Frankfurt, Stuttgart, Estrasburgo, dentre outras cidades. A autora registra os pormenores da viagem, como o café da manhã ou o cansaço durante o dia, e também a saudade dos parentes e de seu país de origem, resgatando eventos históricos dos lugares por onde passava, interessada em buscar ensinamentos de onde visitava.

No ano de 1859, Nísia Floresta publicou em Florença *Scintille d' un' anima brasiliana*, reunindo cinco ensaios; *Il Brasile; L' abisso sotto i fiori della civiltà; La donna; Viaggio magnético; Una passeggiata al giardino di Lussemburgo*. Os ensaios foram traduzidos para outros idiomas por Lívia.

E mais uma vez Nísia Floresta demonstra características que permearam toda a sua produção intelectual. Em *O Brasil*, texto que não foi, curiosamente, traduzido no Brasil, aborda as belezas de sua pátria, descrevendo a natureza, as lutas liberais que aqui ocorreram e critica a colonização portuguesa. Em *A mulher*, critica fortemente a prática até então comum na França de as mães delegarem a criação de seus filhos à amas de leite. A autora traça o que na sua concepção seria o verdadeiro papel de filha, de mãe e de esposa, mantendo o tom de conselhos e moralista que encontramos em outros textos seus.

Em 1864 a autora publicou o primeiro volume de *Trois ans en Italie, suivis d' un voyage en Grèce*. Neste livro a autora tece novamente críticas à escravidão, denuncia o preconceito racial e reforça a ideia de que os negros eram inferiores devido ao sistema de escravidão ao qual estavam submetidos e não por sua natureza própria. A autora se mostrou novamente participante de debates políticos de sua época, não somente no Brasil como na Europa, onde esta obra foi difundida. (DUARTE, 1995, p. 162-163)

No artigo “As viagens e o discurso autobiográfico de Nísia Floresta”, Constância Lima Duarte ressalta que a escritora oscila entre escrever detalhes de sua viagem como

um diário e escrever cartas para os parentes dos quais sentia saudades. A autora não deixa de colocar suas impressões e sentimentos em sua narrativa, pondo em relevo o caráter subjetivo da obra.

A última obra de Nísia Floresta publicada em vida foi *Fragments d'un ouvrage inédit: Notes biographiques*, em 1878, em Paris. O livro consiste em uma coletânea de memórias da autora, a maior parte relativa a seu irmão, Joaquim Pinto, falecido em 1875. É uma biografia, onde a autora depositou suas perdas, permitindo aos biógrafos conhecer um pouco mais da alma dessa escritora. A tradução brasileira veio em 2001, feita por Nathalie Bernardo da Câmara.

Em 1885 Nísia Floresta faleceu em Rouen, na França. Adauto da Câmara afirma que nesta época a figura da escritora já andava meio esquecida. Ainda assim, é possível encontrar notas sobre sua morte em jornais do período, tal como o *Mercantil*, *Diário Português* e *Gazeta da Tarde*. Este último trazia junto à notícia:

Autora de não pequeno número de trabalhos literários aqui publicados em diversas revistas como romances e poesias, D. Nísia Floresta retirou-se para a Europa já mais de 30 anos e aí escreveu, entre outras obras, 'Trois ans em Italien' e 'Voyage em Allemagne'.

Em França como no Rio de Janeiro a emérita escritora gozou, pelo seu talento, da consideração de todos, e não poucas vezes frequentou os grandes salões das maiores celebridades do velho mundo nas letras, ciências e artes. Com Victor Hugo e Lamartine conversou sobre a poesia; com Augusto Comte estudou o positivismo.

Possuidora de um talento admirável sem que, talvez por sua longa ausência, enchesse a sua pátria com o ruído de seu nome, Nísia Floresta, já avançada em anos, expirou em Rouen, nos braços de uma sua filha.

Do seu espólio literário restam ainda muitos trabalhos inéditos, que seus filhos pretendem dar à publicidade. (GAZETA DA TARDE, 1885)

Ainda que o autor do artigo tivesse a intenção de valorizar sua vida e produção, oferece informações importantes. Aparentemente, mesmo vivendo tantos anos longe do seu país, Nísia Floresta permaneceu sendo reconhecida pelas publicações feitas no Brasil e também no exterior, evidenciando a existência de constante diálogo da brasileira com sua pátria, apesar do artigo lamentar “a longa ausência” da escritora.

A notícia de sua participação em salões europeus contribui para entendermos as relações intelectuais que Nísia Floresta estabeleceu na Europa, onde esteve presente em cenários importantes para a produção de conhecimento científico e artístico, além do contato estabelecido com figuras notáveis da época, como os mencionados acima. A respeito dos salões europeus, Claude Dulong ressalta que foram cruciais para o fortalecimento e divulgação das produções femininas, permitindo que as palavras ditas pudessem se transformar em palavra escrita. (DULONG, 1991, p. 484)

A escrita de Nísia Floresta é, antes de tudo, essa transformação: a brasileira traduz em palavras a realidade observada e criticada por ela. Ela incorpora à sua escrita a sua experiência como educadora, como observadora dos costumes e do atraso a que estava condenada a mulher brasileira. Incorpora, ainda, as viagens feitas ao exterior, o contato com outra cultura, outra educação, outros educadores e filósofos. Sua produção, em parte autobiográfica, retrata sua experiência com a educação de meninas, as frustrações e as expectativas para o futuro. Permite, ainda, conhecer o cotidiano, os costumes e as relações entre os sexos no Brasil de oitocentos.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Adauto. *História de Nísia Floresta*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1941.

DULONG, Claude. Da conversação à criação. In: DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlete. [Dir.] *Historia das mulheres no Ocidente: Do renascimento à Idade Moderna*. Porto: Afrontamento, 1991.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. Natal: UFRN. Ed. Universitária, 1995.

DUARTE, Constância Lima (Org.). *Cartas: Nísia Floresta e Augusto Comte*. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2002.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FLORESTA, Nísia. Páginas de uma vida obscura. In: DUARTE, Constância Lima (Org.). *Inéditos e dispersos de Nísia Floresta*. Natal: EDUFRN, 2009, p. 45-83.

FLORESTA, Nísia. O pranto filial. In: DUARTE, Constância Lima (Org.). *Inéditos e dispersos de Nísia Floresta*. Natal: EDUFRN, 2009, p. 85-92.

HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 401-442.

JORNAIS

AUTORA DE um não... *Gazeta da Tarde*, Rio de Janeiro, 25 maio 1885.

CARVALHO, Maximiano Marques de. Enfermaria de Nossa Senhora da Conceição... *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, n. 276, 7 out. 1855.

UM ESCRITO brasileiro. *O Liberal*, Rio de Janeiro, n. 310, v. VI, 7 jul. 1853, p. 2.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 16, 17, 18, 20, 36, 37, 40, 41, 45, 47, 49, 50, 78, 86, 87, 89, 92, 94, 222,
Argumentação 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252
Arte 22, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 53, 61, 105, 136, 151, 152, 157, 163, 221, 258, 262
Avaliação 1, 2, 3, 11

B

Blog 22, 45, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

C

Câmara Cascudo 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136
Classificação e construção 96
Colaborativa 21, 22, 24, 69, 86, 91
Combinações sintagmáticas 193, 194, 200
Crioulo cabo-verdiano 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237
Cultura 5, 9, 10, 17, 26, 27, 28, 30, 36, 44, 57, 61, 64, 78, 79, 82, 85, 92, 125, 129, 130, 131,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 157, 162, 163, 210, 224, 225, 226, 227,
228, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 242, 255, 263

D

Dialogismo 74, 81, 84, 205, 218
Diário 25, 29, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 258, 259, 262

E

Educação feminina 253, 258
Elementos neoclássicos 165, 166, 167, 168, 172, 173
Enfoque 71, 77, 151, 152, 205, 208, 212, 213, 222
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 36,
37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 74, 78, 81, 84, 86, 87,
88, 89, 94, 110, 122, 173, 190, 219, 221, 222, 234, 237, 238, 251, 255
Escrita feminina 112, 253
Estesiológica 25, 28, 36
Estilo 20, 74, 81, 84, 96, 97, 100, 108, 133, 242, 243
Estratégias argumentativas 240, 244, 246, 249

Experiencia 3, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 42, 49, 50, 51, 68, 78, 106, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 228, 253, 261, 263

F

Facebook 22, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122

Fanfictions 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84

Formação de palavras 165, 166, 167

Frases idiomáticas 2, 9

G

Gastronomia 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Gêneros textuais 19, 44, 45, 51, 66, 69, 96, 110, 112, 117, 122, 189

Grafema-fonema 175, 176, 177

H

Hermenêutica 151, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 162, 164

I

Internet 20, 45, 48, 49, 50, 56, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 95, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 120, 121, 169, 189, 205, 206, 242

L

Leitura 20, 22, 27, 43, 44, 45, 51, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 90, 110, 111, 113, 116, 120, 124, 175, 177, 178, 181, 185, 189, 190, 224, 239, 251, 259, 264

Leitura e escrita 44, 74, 77, 78, 81

Letramento digital 14, 16, 20, 21, 24, 38, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 86, 87, 89, 93, 94

Libras 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Linguagem 4, 5, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 44, 72, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 108, 111, 113, 116, 117, 119, 120, 126, 135, 136, 139, 140, 141, 174, 178, 185, 193, 194, 195, 200, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 229, 238, 242, 244, 246, 247, 251

Língua minoritária 225, 229

Língua oficial 6, 7, 225, 229, 233, 236

Língua Portuguesa 1, 2, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 51, 62, 64, 73, 95, 110, 137, 139, 142, 147, 169, 173, 174, 175, 179, 190, 198, 212, 230, 233, 234, 235, 236, 238

Linguística Textual 62, 64, 71, 73, 126, 136, 205, 209, 215, 222, 223, 251

M

Mediatização 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61

Metáfora 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 212

Morfologia 8, 149, 165, 166, 173, 180, 182, 204

Multiletramentos 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24

N

Narratividade 53, 54, 57, 58, 60

Nísia Floresta 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263

Nordeste 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 152, 164, 254

P

Padrões formativos 192, 193, 194, 202

Parâmetros Curriculares Nacionais 62, 63, 64, 65, 70, 73

Petições iniciais 240, 241, 242, 243, 247, 250, 251

Português brasileiro 136, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 189

Português Europeu 2, 6

Processos educativos 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Profissionalização 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51

R

Referenciação semiotizada 205, 206, 208, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 222

Representações discursivas 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 137

Rupturas 38, 59, 111, 259

S

Semiótica 16, 17, 22, 53, 54, 86, 88, 91, 95, 140, 223

Sílaba 19, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189

T

Teatro 12, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Terminologia 107, 169, 193, 195, 198, 203, 204

Texto 5, 7, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 40, 44, 47, 48, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 86, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 135, 136, 137, 145, 146, 149, 152, 157, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 196, 197, 205



**EDITORA
ARTEMIS**