



Pesquisas em andamento: Caminhos pelas Teorias do Texto e do Discurso e pela Linguística Aplicada

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
(Organizadores)



FFLCH/USP

Revisão técnica

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Conselho Editorial

Ana Rosa Ferreira Dias
Emari Andrade de Jesus
Kelly Cristina de Oliveira
Maria Otilia Guimarães Ninin
Miriam Puzzo
Moisés Olímpio Ferreira
Regina Braz da Silva Santos Rocha
Renata Coelho Marchezan
Renata Palumbo
Suelen Gregatti da Igreja

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan
Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Diretora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda
Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Suplente: Profa. Dra. Adma Fadul Muhana

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

Coordenadora: Profa. Dra. Maria Clara Paixão de Sousa
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman

**Pesquisas em Andamento:
Caminhos pelas Teorias do Texto e do Discurso e pela Linguística Aplicada**

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
(*Organizadores*)

**Pesquisas em Andamento:
Caminhos pelas Teorias do Texto e do
Discurso e pela Linguística Aplicada**

FFLCH/USP

São Paulo, 2020

DOI: 10.11606/9786587621074

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

P474 Pesquisas em andamento: caminhos pelas teorias do texto e do discurso e pela linguística aplicada [recurso eletrônico] / Organizadores: Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. -- São Paulo: FFLCH, 2020.

6.942 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87621-07-4

DOI 10.11606/9786587621074

1. Análise do Discurso 2. Linguística Aplicada 3. Ensino e aprendizagem.
4. Língua Portuguesa. I. Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto. II. Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de.

CDD 401.41

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

Serviços de editoração e Distribuição

Revisão

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Projeto Gráfico de Capa e de Diagramação

Gabriel Isola-Lanzoni

Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

Apresentação	6
A prosódia afetiva na esquizofrenia	9
<i>Ana Cristina Aparecida Jorge</i>	
A prosódia do <i>filler</i> “este” da língua espanhola: leituras pragmáticas	36
<i>Telma Aparecida Félix da Matta Ccori</i>	
O ensino aprendizagem de PLE: possibilidades na perspectiva de Bauman	57
<i>Gabriele Franco</i>	
Crenças de professores estagiários (<i>pre-service</i>) sobre interculturalidade em um curso preparatório para o Celpe-Bras: um estudo de caso	76
<i>André Monteiro Diniz</i>	
O ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados em São Paulo: um breve panorama	93
<i>Ana Cristina Kerbauy Vigar</i>	
Português como língua não materna: estudo das dificuldades ortográficas com consoantes fricativas apresentadas por alunos bolivianos e filhos de bolivianos na escola pública de São Paulo	108
<i>Angelly Gouveia</i>	
Concessão: do exercício escolar ao funcionamento no discurso	129
<i>Denise Aparecida Telheiro Emerici</i>	
Análise da atenuação pragmática em materiais didáticos de PLE: estudo de situações comunicativas "ao telefone"	146
<i>Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco</i>	
Estilística e gramática: diálogos possíveis	164
<i>Sueli Pinheiro da Silva</i>	
O posicionamento avaliativo do leitor sobre o tema da Reforma da Previdência em Cartas do Leitor	181
<i>Sandra Gomes Rasquel</i>	
A enunciação na rede social <i>Facebook</i>	207
<i>Katiuscia Cristina Santana</i>	

Expressões Idiomáticas – relações entre sentido e contexto discursivo	229
<i>Fabiane de Oliveira Alves</i>	

A simbologia da cultura popular nas cenas de <i>Game of Thrones</i>: uma análise verbo-visual da carnavalização e do grotesco	244
<i>Ana Carolina Pais</i>	

A multimodalidade nas propagandas de Instituições Financeiras em revistas dos anos 1980	271
<i>Lucimar Regina Santana Rodrigues</i>	
<i>Maria Lúcia C.V.O.Andrade</i>	

Apresentação

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Zilda Aquino Oliveira de Aquino

O livro *Pesquisas em Andamento: caminhos pelas teorias do Texto e do Discurso e pela Linguística Aplicada* reúne um conjunto de quatorze capítulos de alunos e de ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Todos os textos publicados neste volume foram aprovados por pareceristas da área, que, além de comporem a Comissão Científica do livro, atuaram como debatedores dos trabalhos em encontros promovidos pelo Programa, o que consistiu em uma inovadora experiência de formação para os estudantes.

Os capítulos voltados à linha de pesquisa *Linguística Aplicada do Português* direcionam-se aos estudos da Prosódia, do Ensino de Português como segunda língua e do Ensino do Português como língua materna.

Em *A prosódia afetiva na esquizofrenia*, tem-se um trabalho qualitativo-exploratório em que foram comparados sujeitos com e sem esquizofrenia. Os resultados da investigação permitiram registrar diferenças importantes entre pessoas com esquizofrenia e as saudáveis a partir de traços acústicos, o que destaca a pertinência do uso de parâmetros acústicos para a composição de um diagnóstico ajustado para casos dessa ordem.

O capítulo *A prosódia do filler “este” da língua espanhola: leituras pragmáticas* apresenta uma discussão significativa quanto à pausa preenchida nos estudos gramaticais, utilizando-se do *este* em uso metadiscursivo. Na pesquisa, foram utilizados procedimentos da Fonética Experimental, correlacionados à Psicolinguística, visando à interpretação qualitativa dos dados.

Os resultados de pesquisa voltados ao ensino de Português como Língua Estrangeira tem continuidade no capítulo *O ensino aprendizagem de PLE: possibilidades na perspectiva de Bauman* que trata da interculturalidade. A autora busca apreender a colaboração que a metodologia ativa de Aprendizados Baseados em Projetos pode oferecer ao ensino de PLE no século XXI, tendo em vista o desenvolvimento da competência intercultural.

A interculturalidade também é tema do capítulo *Crenças de professores estagiários (pre-service) sobre interculturalidade em um curso preparatório para o Celpe-Bras: um estudo de caso* a partir da abordagem de cultura e do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos estrangeiros, tendo em vista a redução das lacunas existentes entre a cultura do local de origem e a local.

Nessa direção, o capítulo voltado às *O ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados em São Paulo: um breve panorama* prioriza a discussão de ações de políticas públicas voltadas ao ensino do português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados, refletindo acerca de questões linguísticas e interculturais.

As questões ortográficas constituem discussão priorizada pelo capítulo *Português como língua não materna: estudo das dificuldades ortográficas com consoantes fricativas apresentadas por alunos bolivianos e filhos de bolivianos na escola pública de São Paulo*. A pesquisa teve por objetivo tratar do desafio do professor de língua portuguesa, quanto à conciliação do ensino de português como língua materna e como língua não materna na sala de aula em escola pública.

Especialmente direcionado ao Ensino de língua materna, o capítulo *Concessão: do exercício escolar ao funcionamento no discurso* apresenta a proposta de examinar exercícios de duas coleções didáticas, para descrever a abordagem que se apresenta no tratamento de conjunções e orações e propor atividades voltadas à argumentação no discurso.

Já os capítulos concernentes à linha de pesquisa *Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português* tratam de atenuação, estilística, avaliatividade, enunciação em redes sociais, expressões idiomáticas e verbo-visualidade.

Em *Análise da atenuação pragmática em materiais didáticos de PLE: estudo de situações comunicativas "ao telefone"*, discute-se como a atenuação pragmática – entendida como atividade retórica orientada à gestão da imagem pública – se manifesta nos manuais de ensino de Português como Língua Estrangeira, por meio de uma metodologia desenvolvida no âmbito do projeto interinstitucional e internacional ES.POR.ATENUAÇÃO.

O capítulo *Estilística e gramática: diálogos possíveis*, discute o lugar da estilística nos compêndios gramaticais brasileiros, tomando como eixos de discussão as figuras e o discurso citado. O estudo conclui que a abordagem da estilística é fértil no *corpus* sob análise e que predominam duas concepções sobre estilo: uma perspectiva centrada no indivíduo, que assume o estilo como escolha do falante, e uma perspectiva orientada ao social, que entende o estilo como uma construção coletiva compartilhada por falantes com distintos graus de letramento.

Em *O posicionamento avaliativo do leitor sobre o tema da Reforma da Previdência em Cartas do Leitor*, debatem-se os distintos recursos por meio dos quais os leitores de jornais se posicionam frente à polêmica Reforma da Previdência. As análises são realizadas por meio do sistema de avaliatividade, proposto no âmbito da Linguística Sistemico-Funcional, que permite compreender como os pontos de vista favoráveis ou contrários são construídos tanto em termos de afetos, julgamentos e apreciações, quanto em termos de negociação intersubjetiva.

O capítulo *A enunciação na rede social Facebook* discute os resultados preliminares de análises de postagens e interações no *Facebook* a partir dos pressupostos da Análise da Conversação e da Pragmática, considerando a instanciação de recursos verbais e não verbais, o tipo de participação (modalidades de emissão e recepção) e a mobilização de competências.

As relações entre fraseologia, discurso e contexto são debatidas em *Expressões Idiomáticas – relações entre sentido e contexto discursivo*. A autora discute um modelo experimental de análise (em elaboração) que propõe um *continuum* entre o literal e o figurativo no exame do uso de expressões idiomáticas, considerando fatores não só semântico-lexicais, mas pragmáticos.

Por fim, os dois últimos textos tratam da complexa e fértil discussão acerca da multimodalidade. O capítulo *A simbologia da cultura popular nas cenas de Game of Thrones: uma análise verbo-visual da carnavalização e do grotesco* discute, a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, a constituição de enunciados verbo-visuais e seus efeitos de sentido no âmbito da premiada série televisiva *Game of Thrones*, defendendo a necessidade de se considerar o sincretismo entre semioses na análise de gêneros discursivos.

O debate sobre a interação entre o verbal e o visual prossegue em *A multimodalidade nas propagandas de Instituições Financeiras em revistas dos anos 1980*, ainda que em novo enquadre teórico; no caso, o da Gramática do Design Visual. No capítulo, a autora busca mostrar de que maneira a multimodalidade é mobilizada estrategicamente na persuasão do público-leitor, construindo identificação e promovendo uma imagem positiva do banco, especialmente em termos de confiabilidade, ousadia e agilidade.

Deseja-se a todos/as uma ótima leitura!

A prosódia afetiva na esquizofrenia

Ana Cristina Aparecida JORGE¹

Resumo: Este trabalho quantitativo exploratório analisou a prosódia afetiva de 16 pessoas diagnosticadas com esquizofrenia segundo os critérios do DSM V (APA, 2013) e 16 sujeitos controles saudáveis. Os procedimentos de coleta de dados foram facilitados pelo uso do gravador de voz H4 da ZOOM, em que ambos os grupos aceitaram voluntariamente empreender um diálogo com a pesquisadora em quatro etapas consecutivas: entrevista de anamnese que segue um roteiro predeterminado; relato empírico de experiências felizes e tristes; descrição de seus trabalhos artísticos; e, por fim, a leitura de um trecho de uma história infantil. A análise dos dados foi realizada através da rotina ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016), que forneceu automaticamente o exame dos parâmetros acústicos. Após a realização de cálculos estatísticos, foi possível concluir que existem diferenças significativas entre a voz de pessoas com esquizofrenia e sujeitos controles saudáveis. Esse resultado permite argumentar favoravelmente para o uso de parâmetros acústicos prosódicos para a composição de pistas salutaras para a composição de um diagnóstico mais acurado para esse transtorno psíquico.

Palavras-chave: Entoação; Esquizofrenia; ExProsodia; Parâmetros acústicos; Prosódia afetiva.

Introdução

A capacidade de articulação da linguagem verbal é a característica que define a espécie humana e a diferencia das demais espécies animais. As suas anormalidades gerem os sintomas nucleares das doenças psicóticas, em especial da esquizofrenia (CROW, 2008).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V/APA, 2013), compêndio utilizado por profissionais da saúde para classificação de transtornos psíquicos e doenças mentais descreve que a esquizofrenia se caracteriza por um misto de sinais e sintomas disformes. Todavia, para o seu diagnóstico, o indivíduo deve exibir pelo menos dois dos seguintes sintomas, sendo que pelo menos um deles deve ser um dos três primeiros: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento grosseiramente desorganizado ou catatônico e sintomas negativos, permanentes durante o período de um mês, com alguns sinais deste transtorno evidentes durante 6 meses.

Esta versão do compêndio psiquiátrico contempla a inclusão da prosódia como um dos sintomas negativos desse transtorno mental, isto é, os que afetam a expressão emocional: “inclui reduções na expressão das emoções pelo rosto, pelo contato visual, na entoação da fala (prosódia) e no movimento das mãos”, comportamentos que inferem ênfase ou facilitam o discurso (DSM V, APA, 2013, p. 88).

A pesquisa biográfica realizada por Covington et al. (2005, p. 85) retrata que as funções linguísticas mais afetadas em esquizofrênicos são na área da pragmática e na capacidade executiva. O acesso ao léxico também é muito prejudicado, pois o paciente, por vezes, faz uso de palavras em aproximação ou neologismos; em alguns estágios da doença o paciente apresenta comprometimento na interface sintática-

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto. E-mail para contato: anacristinajorge@usp.br.

semântica. Para os autores, a fonética é frequentemente anormal, uma vez que a qualidade de voz é incomum e a entoação da fala descrita como monótona.

1 Objetivo

O presente capítulo apresenta uma pesquisa de campo que tem como objetivo testar a hipótese de que pessoas acometidas pela esquizofrenia apresentam singularidades prosódicas em sua voz comparado a sujeitos controles saudáveis. O estudo focalizado nas variáveis linguísticas poderia auxiliar na consecução de diagnósticos, assim como também colaborar com o tratamento de indivíduos com esquizofrenia, visando melhorar a qualidade de vida desses pacientes.

2 Referencial Teórico

A etimologia do termo prosódia provém do grego *προσῳδία* (composto por *προσ*, *Pros*, que significa junto; *ὠδή*, *Odé* canto), isto é a melodia que acompanha o canto, especificamente a característica atribuída ao acento melódico (MATEUS, 2004). Para Barbosa (2012, p. 13) a primeira vez que essa palavra foi utilizada remete a obra República de Platão, “para opor o conteúdo segmental às variações melódicas presentes em formas de narrar por imitação”. Narrações imitativas análogos à sinfonia do canto.

Isso está de acordo com os apontamentos de Martins (2012) e Peres (2016) narram que as primeiras discussões sobre as características acentuais e o tom melódico da fala como uma das partes integrantes da prosódia remontam aos antigos gregos. Entretanto, essas confabulações estavam orientadas para a investigação das diferenças e/ou semelhanças entre música e fala. O Renascimento marca uma fase de estudos mais criteriosos sobre versificação e análise linguística propriamente dita, porém, o estudo mais especializado incluindo a prosódia e seus elementos como parte constituinte do sistema linguístico ocorre somente no século XX com as evoluções proporcionadas pelo nascimento da Linguística.

Martinet (apud BARBOSA, 2012, p. 13) retrata que inicialmente a prosódia foi conceituada tanto por estruturalistas como por funcionalistas de modo negativo, incluindo “todos os fatos de fala que não entram no quadro fonemático, isto é, aqueles que não concernem, de uma forma ou outra, a segunda articulação”. Para Mateus (2004), a ênfase no estudo sistematizado das propriedades prosódicas vem se proliferando nos últimos anos, compreendendo a explanação teórica e técnicas de seus parâmetros: frequência, intensidade e duração que concorrem para a compor os ritmos das línguas. Esses atributos são inerentes ao som e estão associadas com os correlatos acústicos das ondas sonoras.

A produção de som na voz humana procede de atributos biopsicossociais, já que é uma manifestação basicamente emocional que perpassa pela ação dos órgãos do sistema respiratório e digestivo. A sonoridade decorre de movimentos de vibração das cordas vocais e determina a diferença entre os sons surdos e sonoros, os últimos ainda responsáveis pela frequência, que pode ser grave ou aguda dependendo da tensão

existente nas cordas vocais. Assim, se formam as entoações nas mais diferentes línguas (FERREIRA-NETTO, 2001).

Para Hirst e Di Cristo (1999) a entoação é a característica mais universal e específica nas linguagens humanas. Sobretudo, universal porque todos os idiomas possuem entoação. Por outro lado, específica, pois, cada falante em particular irá desenvolver a sua própria forma de exprimir esse conteúdo universal, a partir de suas singularidades, na comunicação com os pares.

São muitas as funções das universais prosódicas, afirma Vaissière (2002), dentre elas, cita a demarcação expressiva por meio das marcas atitudinais e das marcas emotivas. Na maioria das vezes, as marcas atitudinais podem ser controladas pelo falante, pois o indivíduo reflete sobre o enunciado que produz, traduzindo expressões como ironia e dúvida. Por outro lado, o locutor não possui controle sobre as marcas emotivas, as quais permitem imprimir os seus sentimentos e emoções no discurso, essas marcas são mais evidentes durante o diálogo no final da asserção.

Moraes (1999) evidencia a ausência de estudos no Português Brasileiro que considere a importância de investigar as modificações prosódicas decorrentes dos estados emocionais e atitudes do falante. Behlau et al. (2001) por sua vez, argumenta para a inexistência de pesquisas extensas que explorem de modo sistematizado a manifestação da emoção verbal em falantes com esquizofrenia. Isso poderia favorecer a compreensão de pistas acústicas para a composição de um diagnóstico mais acurado, do mesmo modo que poderia auxiliar na perspectiva de melhores prognósticos, uma vez que saber codificar e decodificar pistas linguísticas proporciona melhores habilidades comunicativas.

Silveira (1992), psiquiatra brasileira, descreve que durante a sua experiência clínica identificou que os seus pacientes apresentavam dificuldades de linguagem, em que nos casos de transtornos mentais mais agudos era difícil compreender eles estavam tentando transmitir. São emoções sufocadas verbalizadas através de palavras que não encontram fácil significado.

Arnold (1960, p. 187) explica essas imparidades nas determinantes linguísticas emocionais como uma forma de juízo reflexivo, por exemplo: se um paciente acometido por uma das esquizofrenias disser ao seu terapeuta entre lágrimas que está triste com a morte de sua mãe, pode fazê-lo a partir de um juízo, uma vez que aprendeu que a morte da mãe é algo triste para o filho, e além disso percebeu que a melhor forma de expressar a sua tristeza é chorando. Nas palavras da autora, “pero no hace, no puede hacer la apreciación intuitiva; de aqui que ni siente ni demonstra pesar”.

3 Procedimentos Éticos

Essa pesquisa é composta a partir de uma pesquisa de campo em uma instituição de saúde mental localizada na capital do Estado do Rio de Janeiro. Para a sua realização, inicialmente, foi solicitada apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP) através da

Plataforma Brasil. A aprovação foi concedida por meio do Parecer nº 2.301.603, em 27/09/2017 às 17h53min (ANEXO I).

4 Procedimentos Metodológicos

4.1 Sujeitos

A coleta de dados foi realizada com 32 participantes: 16 pacientes diagnosticados com esquizofrenia (doravante, SEIs) segundo os critérios do DSM V (APA, 2013) e 16 participantes sem histórico de transtorno mental que formaram o grupo de controles (doravante, SCs), todos falantes nativos do português brasileiro.

Os pacientes foram escolhidos pela equipe de profissionais alocada na instituição de saúde mental, ponderando sobre a possibilidade de os procedimentos serem agradáveis e sem possíveis intercorrências, refletindo sobre cada caso individualmente. A única ressalva feita pela pesquisadora foi que fossem pessoas alfabetizadas para poder realizar a tarefa de leitura.

Portanto, os SEIs selecionados foram nove homens e sete mulheres; entre 28 e 62 anos. Apenas um desses se encontrava em internação, os demais estavam em tratamento ambulatorial frequente com acompanhamento médico e psicológico. Todos eram alfabetizados e participavam das atividades cotidianas de sua instituição de saúde mental. A esses foram emparelhados os SCs quanto a idade e nível de escolaridade.

Os SEIs eram pacientes e frequentadores do Museu de Imagens do Inconsciente, uma das alas do Instituto Municipal Nise da Silveira, local em que a pesquisadora realizou os procedimentos descritos para a coleta de dados. Por sua vez, a coleta de dados dos SCs ocorreu em ambiente agradável da Universidade de São Paulo.

Todos os SEIs realizam tratamento psiquiátrico e psicológico; alguns ainda precisam de acompanhamento médico para hipertensão e/ou diabetes. Os principais medicamentos utilizados pelos SEIs foram: a Risperidona (antipsicótico atípico); o Biperideno/Cinetol (anticolinérgico) e o Diazepam (benzodiazepínico/hipnótico sedativo). Por outro lado, os SCs nunca realizaram atendimento para a saúde mental, apenas um dentre eles fazia tratamento contínuo para problemas cardíacos com o uso de Losartan (anti-hipertensivo) e Hidroclorotiazida (diurético) que não foi excluído do grupo, uma vez que os critérios de exclusão delineados para os SCs eram pessoas com histórico de transtorno psíquico ou doença mental, não incluía o tratamento médico para outros tipos de patologias.

Ambos os grupos de participantes receberam explicações quanto aos objetivos e procedimentos a serem desenvolvidos. Foram esclarecidas dúvidas e demais questionamentos durante a aplicação da coleta de dados. Foram garantidos o sigilo e o respeito com as informações coletadas. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes do início da coleta, esses documentos foram impressos em

duas vias, uma delas foi entregue ao participante e a outra está sob a tutela da pesquisadora, bem como designa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4.2 Procedimentos

As gravações ocorreram em sala reservada sem isolamento acústico, em que estavam presentes a pesquisadora e um participante. O procedimento segue o seguinte roteiro: uma entrevista de anamnese baseada em um questionário semiestruturado, em que os participantes versavam sobre dados pessoais, seu contexto de vida, rotina laboral e acadêmica. Na sequência, foi solicitado que os pacientes descrevessem uma atividade artística, porém foi percebido que os SCs não desempenhavam as mesmas tarefas, portanto propomos que retratassem a Figura 1, ou narrassem algum filme.

Figura 1 – Procedimento



Fonte: disponível em: <http://www.1freewallpapers.com/road-summer-background/pt>

Em seguida, os participantes eram convidados a narrar uma experiência pessoal feliz e uma triste. Para finalizar, convidamos os participantes para a leitura de um trecho narrativo de história infantil (BAUM, 2011, p. 95). Apenas um participante não realizou essa última etapa, por apresentar dificuldades visuais.

“Quando todos estavam sentados em fila no alto do muro, olharam para baixo e viram uma cena muito estranha. À frente deles se estendia uma vasta região em que o solo era liso, reluzente e branco como o fundo de uma travessa de louça. Espalhadas por ele, havia muitas casas, todas feitas de porcelana e pintadas das cores mais vivas. As casas eram todas bem pequenas, e a maior delas mal chegava à cintura da menina. Ao lado, havia pequenos celeiros rodeados por cercas de louça, reunindo grupos de vacas, carneiros, cavalos, porcos e galinhas, todos feitos de porcelana. Mas o mais diferente de tudo eram as pessoas que viviam naquela terra estranha. Eram camponesas que tiravam leite das vacas, ou pastorinhas com vestidos de cores vivas e aventais de bordas douradas; e princesas com lindos trajes prateados, dourados e púrpura; e pastores usando suspensórios e calças curtas com listras cor-de-rosa, amarelas e azuis, e fivelas de ouro nos sapatos; e príncipes com coroas na cabeça, cravejadas de pedras preciosas, usando mantos de arminho e calções de seda; e palhaços engraçados com roupas enfeitadas por muitas rendas, com manchas vermelhas pintadas nos rostos e chapéus compridos e pontudos. E, o mais estranho de tudo, essas pessoas eram todas feitas de porcelana, inclusive as suas roupas, e eram tão pequenas que a maior delas não passava da altura do joelho da menina (BAUM, 2011, p. 95)”

As gravações da voz foram realizadas em etapas sucessivas, individualmente com cada participante. O tempo de duração da coleta de dados variou entre 10 minutos e uma hora conforme a necessidade de cada

participe. A pesquisadora permitiu que os participantes falassem livremente, não influenciando nas respostas apresentadas. O equipamento utilizado foi um gravador de áudio da marca H4 ZOOM, com taxa de 44 KHz.

5 Análise dos Dados

A partir dos arquivos sonoros obtidos durante a coleta de dados foram processados pela rotina ExProsodia, conforme projetada por Ferreira-Netto (2010, p. 06) em 2008, registrado no INPI (RS08992-2), sobre esse aplicativo, o seu criador explica: “o programa de pesquisa ExProsodia tem por objetivo propor uma interpretação para a relação entre a entoação e a fala”.

A entoação é entendida como uma sucessão de tons iguais ou diferentes que são produzidos pela voz durante a produção da fala. Consiste em uma série temporal na qual atuam diversas componentes para a sua configuração periodicamente. Para decomposição dessa determinante, Ferreira-Netto (2006) cita a proposta de Xu e Wang (1997), em que a entoação é compreendida como a composição de dois elementos principais: composição mecânica fisiológica do organismo e as necessidades expressivas do seu falante.

O software ExProsodia é programado em Visual-Basic para Excel com a finalidade de examinar automaticamente os elementos constituintes da prosódia. Este equipamento analisa as variações entre o tom médio ideal (TM), da frequência fundamental (F0) e as alterações no ritmo tonal geradas pela voz humana. Tom médio ideal de F0 consiste no esforço para a manutenção da voz com uma frequência relativamente estável. É obtido a partir de uma média aritmética acumulada no tempo em que a linguagem vocal foi produzida. O ritmo tonal, entretanto, é obtido como consequência de dois componentes da fala: a sustentação (S) e a finalização (F) (FERREIRA-NETTO, 2010, 2016).

A sustentação (S) é o elemento que, conforme explica Ferreira-Netto (2016), possibilita a produção do som emitido durante a fala, denominado de UBI (termo proposto a partir do inglês *Unit of Base of Intonation*). O mesmo autor compreende que para o estabelecimento desse parâmetro é necessário que a intensidade verbal seja maior que zero, duração igual ou maior que 20 milissegundos e frequência superior a 50 Hz.

Conforme disposto por Ferreira-Netto (2016), a partir das propriedades descritas é possível realizar uma análise isolada de cada uma das componentes de F0.

A partir dessas premissas, uma relevante linha de pesquisa foi possível, explica Ferreira- Netto (2010) ao versar sobre o projeto de investigar as manifestações emocionais presentes na linguagem verbal no português brasileiro e a relação com o comportamento do falante. O desenvolvimento desse projeto permitiu a composição de algumas pressuposições, sobretudo no campo das disfunções e transtornos emocionais.

O estudo promovido por Ferreira-Netto et al. (2013) e Martins e Ferreira-Netto (2010) identificou a possibilidade da análise entoação e a percepção de conteúdos emocionais. Nesses estudos, a tonalidade de

voz se altera conforme o estado psíquico do falante, assim a tristeza é descrita com características graves e a raiva é expressa através de um tom de voz agudo.

Esses pressupostos possibilitaram conduzir o trabalho de Martins e Ferreira-Netto (2017), em que é proposto a hipótese do *Simulacrum of Neutral Intonation* (SNI), isto é, a exibição de uma fala monótona com ritmo prevalente e melodia constante, durante momentos de estresse vivenciados pelos sujeitos, similares a pacientes psicóticos e/ou esquizofrênicos. Esse apontamento é condizente com o estudo de Mota et al. (2014) ao evidenciar a possibilidade do diagnóstico de diversas psicopatologias, inclusive da esquizofrenia a partir da análise de determinantes linguísticas.

O aplicativo forneceu a descrição quantitativa de 35 parâmetros, considerando as variáveis acústicas para frequência, duração, intensidade e pausa. No entanto, considerando os objetivos propostos por esse trabalho foram mantidas variáveis acústicas positivas relativas à frequência, especificamente se manteve as seguintes:

Cv_F0_UBI – coeficiente de variação de F0;

Cv_FEposUBI – coeficiente de variação de foco/ênfase;

Dp_FEposUBI – desvio padrão de foco/ênfase;

Kurt_F0_UBI – curtose da variação de F0;

Kurt_FEposUBI – curtose de foco/ênfase;

mediana_F0_UBI – mediana de F0;

mediana_TM – mediana do tom médio;

skew_FEposUBI – assimetria de foco/ênfase;

skew_TM – assimetria do tom médio;

TM-mUBI - diferença entre o TM e o menor valor de UBI. Esse parâmetro é obtido através do cálculo de subtração do TM pelo menor_F0_UBI.

Em virtude da grande natureza dos dados foi aplicado o Teste Multivariado, respeitando a divisão entre as etapas do procedimento proposto anteriormente, em especial foi aplicado a Análise de Componentes Principais (covariância). Esse cálculo, possibilitou perceber quais variáveis acústicas eram mais determinantes na diferença entre a voz de pessoas com esquizofrenia e sujeitos controles saudáveis, apontados pelos quatro maiores valores revelados pelo Fator 1 e os primeiros identificados no Fator 2.

Na sequência, selecionamos individualmente cada parâmetro acústico mais relevante detectado pelos Cálculos Multivariados para cada etapa do procedimento, efetivamos o cálculo da média aritmética e do desvio padrão com o valor cada grupo de amostras.

Essas informações estatísticas serviram como base para efetivar a função normal de Gauss. Essa fórmula, conforme explica Souza *et al.* (2016), possibilita equiparar os picos de probabilidade entre as

amostras. Cada um dos pontos ilustrados através da representação gráfica consiste em um participante das amostras. Esse cálculo é obtido através da fórmula:

$$N(x | c, s) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}s} \times e^{-\frac{(x-c)^2}{2s^2}} \quad (1)$$

Conforme explica Souza *et al.* (2016), x é o valor da variável acústica aleatória correspondente ao resultado encontrado, C é o valor do centroide na escala e S é o parâmetro de suavização (desvio padrão).

Do mesmo modo, o resultado do cálculo das médias e dos desvios padrões das variáveis acústicas mais significativas serviu como base para aplicamos o Teste Qui-Quadrado, com a finalidade de verificar se as amostras não possuíam erros e comprovar quais variáveis acústicas apresentaram maior significância. Esse teste estatístico tem como objetivo principal comparar divergências entre as frequências observadas e as esperadas para um determinado evento, o cálculo é obtido através da fórmula:

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{O - E}{\sqrt{E}} \right)^2 \quad (2)$$

Neste caso específico, as frequências observadas eram os valores das médias e do desvio padrão de cada uma das variáveis acústicas e as esperadas era o cálculo da média entre o conjunto.

Através do Teste Qui-Quadrado determinamos quais das variáveis acústicas foram determinantes na diferença apresentada entre a voz de pessoas acometidas pela esquizofrenia e sujeitos controles sem histórico anterior de transtornos psíquicos ou doenças mentais.

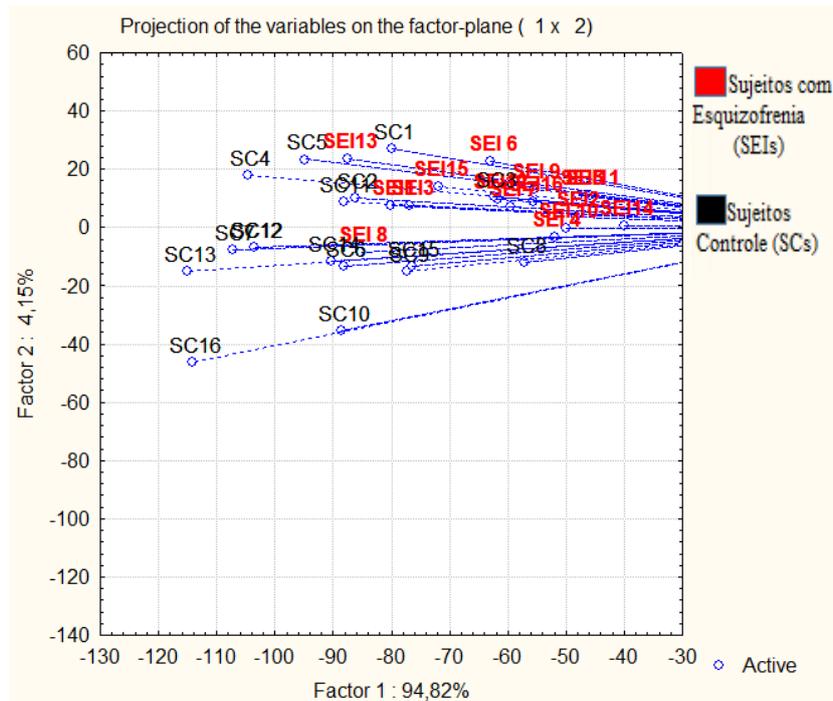
6 Resultados

6.1 Anamnese

Essa etapa tinha como proposta coletar informações pessoais dos participantes, compreender seus dados gerais e apontamentos condizentes as suas rotinas laborais e/ou acadêmicas. Em especial, os pacientes versaram também sobre os seus tratamentos médico-psiquiátrico e psicológicos na instituição de saúde mental a qual estavam vinculados, conforme as informações coletadas, o tratamento e a acolhida fornecida pela equipe da instituição são elementos indispensáveis para a manutenção de estabilidade emocional nos momentos de angústia.

O Gráfico 1 ilustra a divisão propiciada pelas análises estatísticas proporcionada através do Cálculo de Componentes Principais (covariância), propiciada através das variáveis acústicas geradas pela rotina ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016), a partir do qual é possível visualizar que houve uma diferença estatisticamente signicante entre a voz de pessoas acometidas pela esquizofrenia, representados na cor vermelha, e indivíduos controles saudáveis (preto).

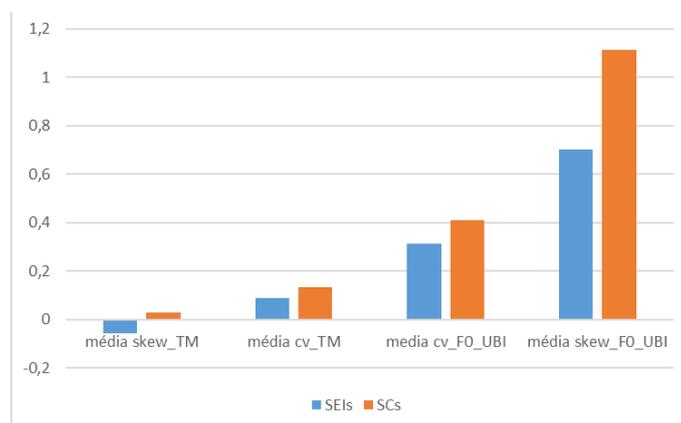
Gráfico 1 - Anamnese – Análise de Componentes Principais (covariação)



Fonte: elaboração própria.

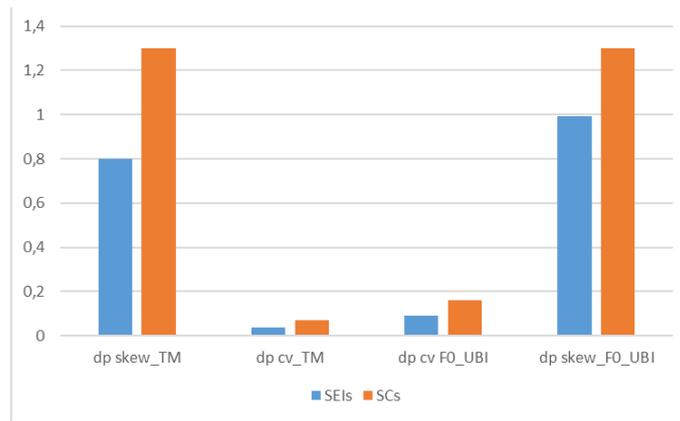
Conforme é possível perceber através da ilustração os SEIs apresentaram menor dispersão em comparação com os SCs. Para esses resultados, as variáveis que mais apontaram dispersão foram para o Fator 1: skew_TM; cv_TM; cv_F0_UBI; e, skew_F0_UBI. Para o Fator 2, destacou-se a mediana_TM e a mediana_F0_UBI. Logo, foi selecionado em particular apenas os valores condizentes a essas variáveis acústicas, efetivado o cálculo da média e do desvio padrão. Para ilustrar essa etapa apresentamos os Gráfico 2, relativo às médias e o Gráfico 3 referente ao desvio padrão, para o Fator 1.

Gráfico 2 – Fator 1 - Anamnese - Média



Fonte: elaboração própria.

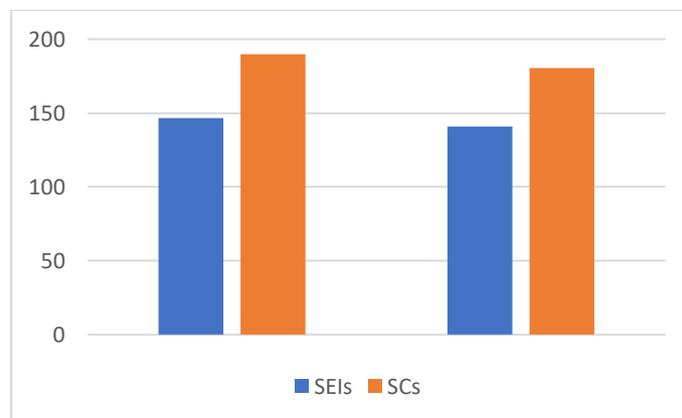
Gráfico 3 – Fator 1 - Anamnese – Desvio Padrão



Fonte: elaboração própria.

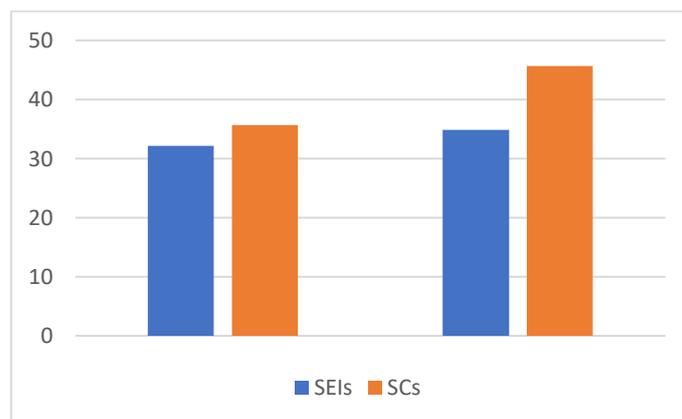
Conforme é possível visualizar nos gráficos apresentados acima, de maneira geral, os valores respectivos aos SCs, descritos através da cor laranja são superiores aos SEIs que estão retratados em azul. Igualmente, fizemos aplicamos o mesmo processo para as variáveis do Fator 2: mediana_TM e mediana_FO_UBI.

Gráfico 4 – Fator 2 - Anamnese – Média



Fonte: elaboração própria.

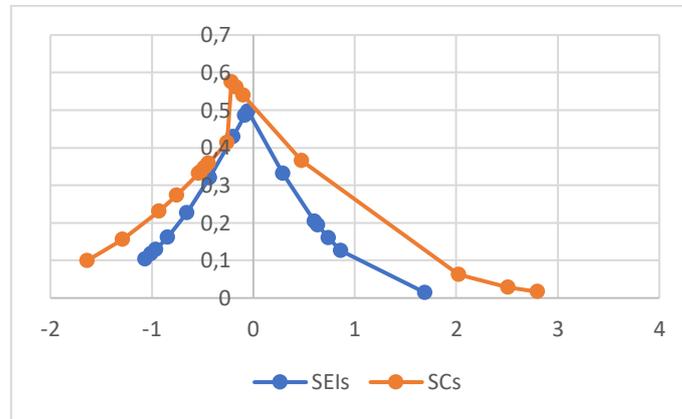
Gráfico 5 – Fator 2 - Anamnese – Desvio Padrão



Fonte: elaboração própria.

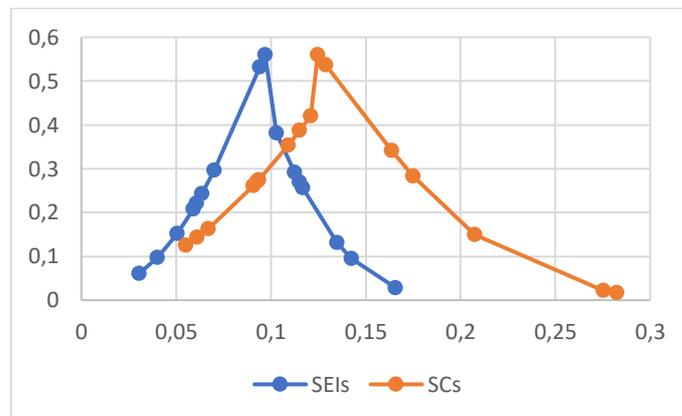
Esses resultados favoreceram a aplicação da Função Gaussiana, na qual cada um dos pontos refere-se a um sujeito, como é possível observar nos gráficos abaixo. Os SEIs estão exibidos em azul e os SCs na cor laranja, para cada uma das variáveis acústicas: Gráfico 6 (skew_TM); Gráfico 7 (cv_TM); Gráfico 8 (cv_F0_UBI) e Gráfico 9 (skew_F0_UBI).

Gráfico 6 – Anamnese – skew_TM



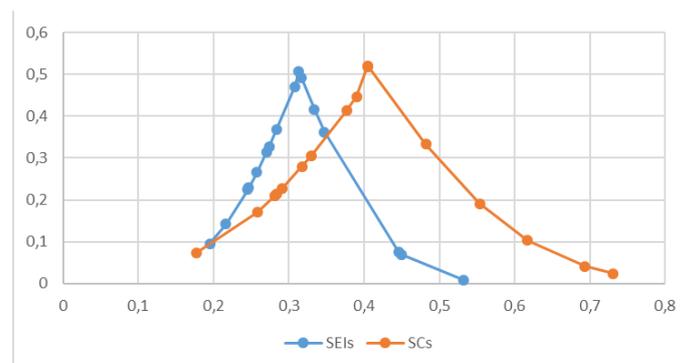
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 7 – Anamnese – cv_TM



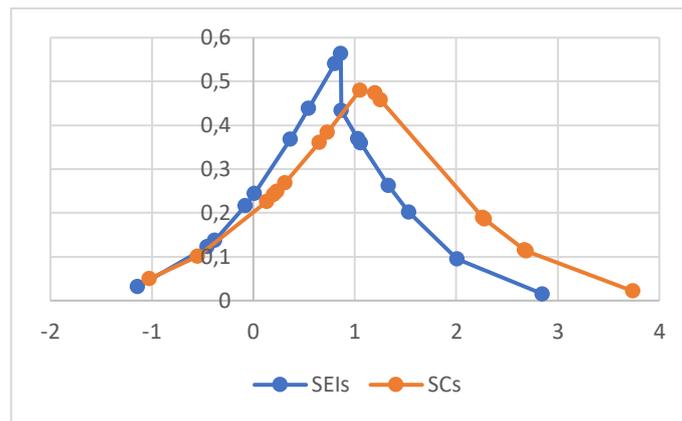
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Anamnese – cv_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

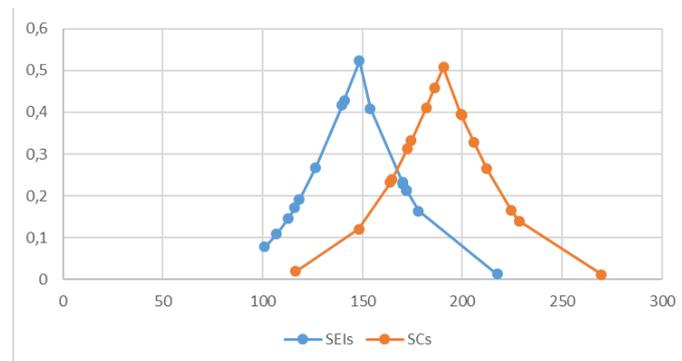
Gráfico 9 – Anamnese – skew_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

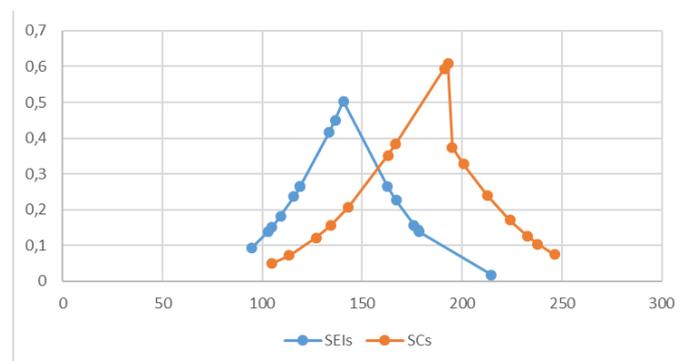
Sucessivamente, os Gráficos 10 e 11 exibem o resultado da Função Gaussiana aplicada às variáveis acústicas que representam o Fator 2: mediana_TM e mediana_F0_UBI respectivamente.

Gráfico 10 – Anamnese – mediana_TM



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 11 – Anamnese – mediana_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

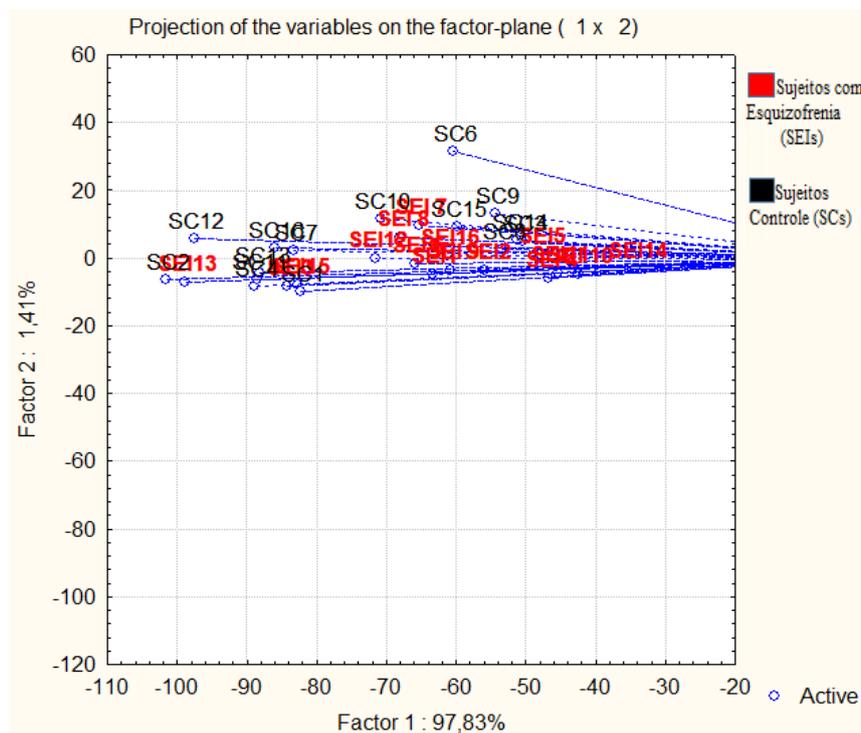
Por último, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado, que revelou que os parâmetros que apresentaram os dados mais significativos foram: mediana_TM (0,01) e mediana_F0_UBI (0,02).

6.2 Obras

Silveira (1981) conta que o nascimento do Museu de Imagens do Inconsciente teve como pressuposto a criação de um ambiente afetivo no qual os frequentadores pudessem se expressar artisticamente. Em especial, essa autora destacava o uso de modelagem e pintura para os seus pacientes, pois desse modo os esquizofrênicos podiam exprimir o que havia em seu íntimo, uma vez que pela fala isso não era uma tarefa fácil. Na opinião de Silveira (1992) a comunicação com os indivíduos acometidos por essa doença mental é difícil, rara nos casos mais graves.

Nessa etapa, ambos os grupos de sujeitos descreveram uma ilustração, própria ou apresentada pela pesquisadora. O Gráfico 12, exprime as diversas prosódicas entre sujeitos com esquizofrenia, representados pela cor vermelha com menor dispersão comparados com os controles saudáveis em preto.

Gráfico 12 – Obras – Análise de Componentes Principais (covariação)

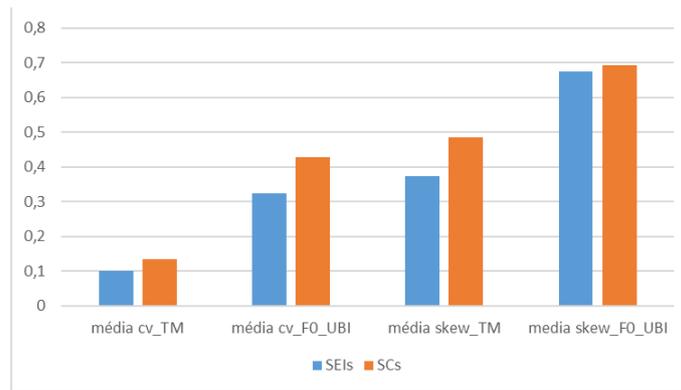


Fonte: elaboração própria.

As variáveis acústicas que apresentaram mais relevância para o Fator 1 foram as mesmas da etapa anterior: skew_TM; cv_TM; cv_FO_UBI; e, skew_FO_UBI. Para o fator Fator 2 foi apenas o dp_FEpos_UBI.

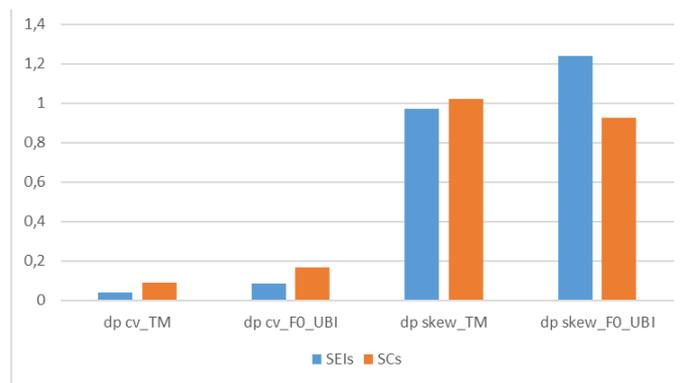
Do mesmo modo que na etapa anterior, foram extraídas as médias (Gráfico 13) e os desvios padrões (Gráfico 14) de cada variável acústica de ambas as amostras, para o Fator 1.

Gráfico 13 – Fator 1 - Obras - Média



Fonte: elaboração própria.

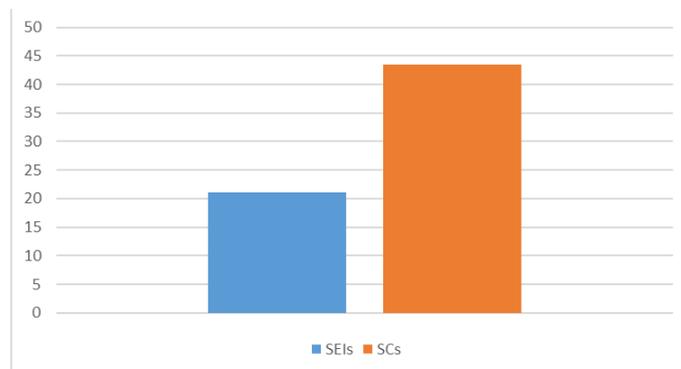
Gráfico 14 – Fator 1 - Obras - Média



Fonte: elaboração própria.

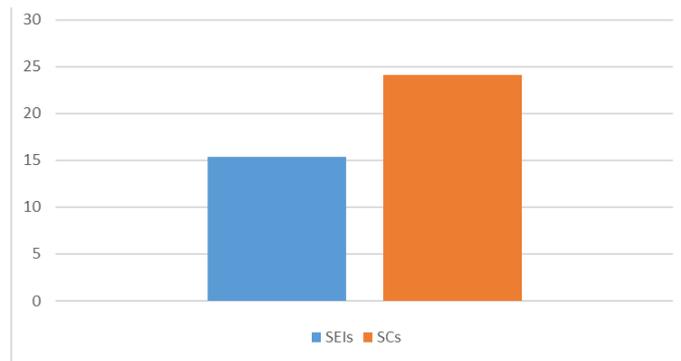
Como é possível verificar, em sua maioria, os valores relativos aos SEIs em azul são menores do que para os SCs em laranja para o Fator. Do mesmo acontece com o Fator 2, dos Gráficos 15 que exibe o cálculo das médias e o Gráfico 16 que representa o desvio padrão.

Gráfico 15 – Fator 2 – Obras - Média



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 16 – Fator 2 – Obras – Desvio Padrão

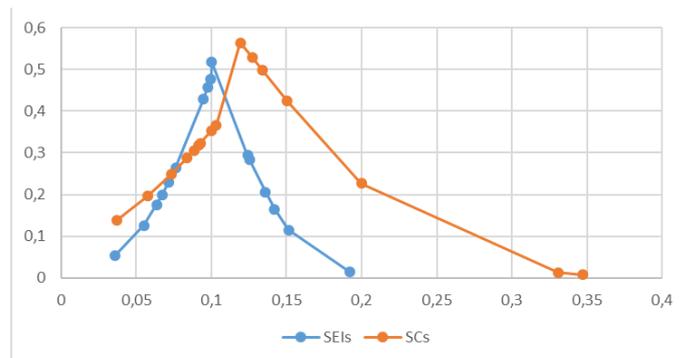


Fonte: elaboração própria.

Por conseguinte, aplicamos a Função Gaussiana, mais conhecida como Distribuição Normal, para visualizar as diferenças entre as curvas da frequência para cada uma das variáveis acústicas entre as amostras obtidas, Fator 1: cv_TM (Gráfico 17); cv_F0_UBI (Gráfico 18); skew_TM (Gráfico 19); e skew_F0_UBI (Gráfico 20). Na sequência, no Gráfico 21, está retratado a dispersão da dp_FEpos_UBI, isto é a variável identificada como mais relevante para compor o Fator 2 através do Cálculo Multivariado.

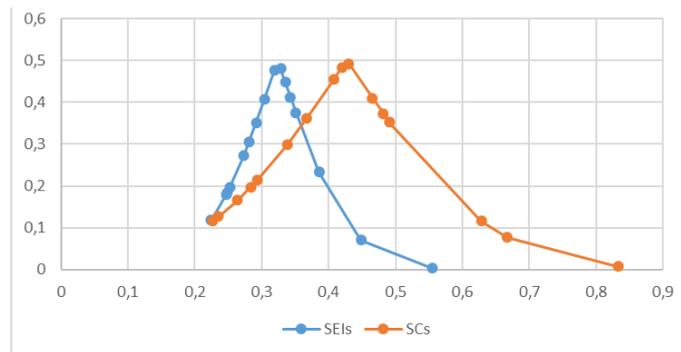
Os SEIs estão retratados através da cor azul e por outro lado, os SCs através da cor laranja.

Gráfico 17 – Obras – cv_TM



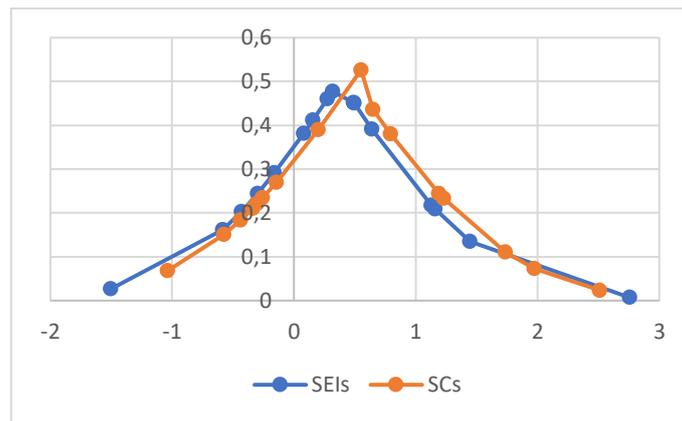
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 18 – Obras – cv_F0_UBI



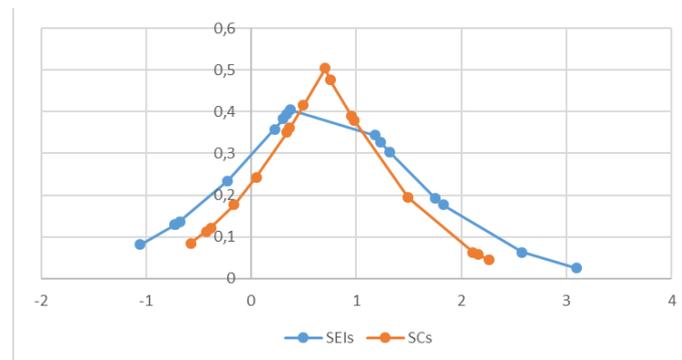
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 19 – Obras – skew_TM



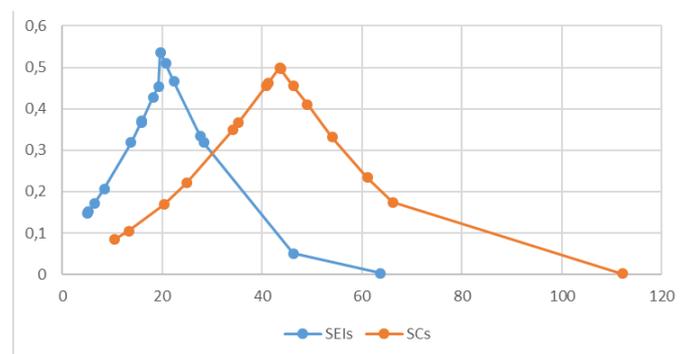
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 20 – Obras – skew_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 21 – Obras – dp_FEpos_UBI



Fonte: elaboração própria.

Para finalizar essa etapa, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado, que revelou maior representatividade para a variável acústica do Fator 2, dp_FEpos_UBI (0,05).

6.3 Relato empírico

Em especial, nessa etapa, optou-se pelo uso da fala espontânea, partindo das mesmas considerações de Peres (2016), pois era nossa intenção promover manifestações emocionais decorrentes de situações reais

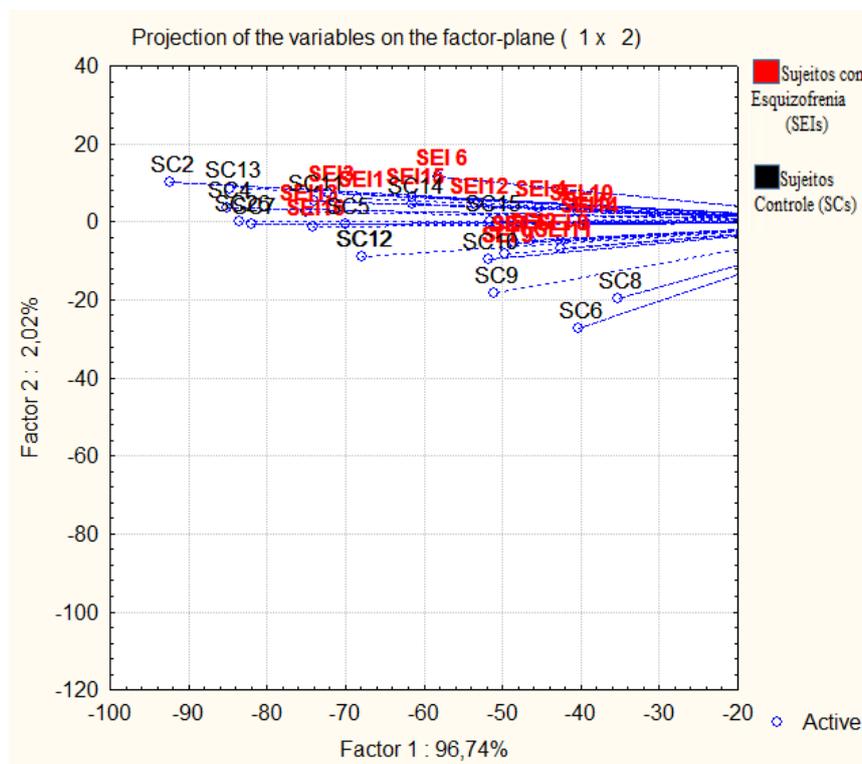
relatadas pelos participantes, com a menor probabilidade de interferência da pesquisadora. Ainda assim estivemos expostos a uma diversidade de fatores envolvidos, devido as características pessoais distintas ou à influência do contexto clínico.

No ambiente clínico, tomar ciência das dores, dos medos e das raivas, do mesmo modo que reviver momentos felizes é uma experiência evolutiva. O analista pode ser palco de inveja, abandono, desamor ou mesmo uma figura que proporciona equilíbrio ao paciente. Esses sentimentos serão refletidos em seus comportamentos e em seu tom de voz (STEINBERG, 1990).

Nessa etapa do procedimento, os participantes de ambos os grupos se emocionaram, pois, a pesquisadora solicitava que fosse narrado um evento feliz. Ao final da explanação do participante, lhe era proposto relatar uma circunstância triste dentre os seus momentos vividos. Foram narrados momentos de dores, alegrias, mortes e renascimentos.

É notório através do Gráfico 22 que a maneira pela qual os sujeitos verbalizaram suas emoções individualizou cada grupo, já que os SEIs, representados pela cor vermelha possuem menor dispersão em comparação com os SC, em preto que se encontram, em sua maioria, mais espalhados.

Gráfico 22 – Relato Empírico – Análise de Componentes Principais (covariação)

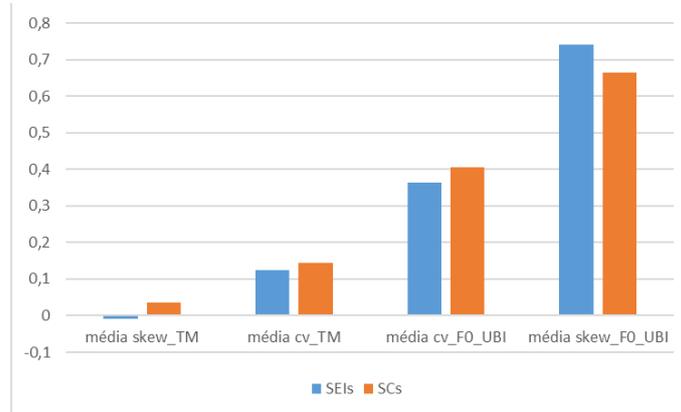


Fonte: elaboração própria.

Do mesmo que nas outras duas etapas em que se utilizou da fala espontânea, essa também revelou maior importância para as seguintes variáveis acústicas, no Fator 1: skew_TM; cv_TM; cv_F0_UBI; skew_F0_UBI. A diferença novamente foi identificada no Fator 2, que nesse caso foi representada pela mediana F0_UBI.

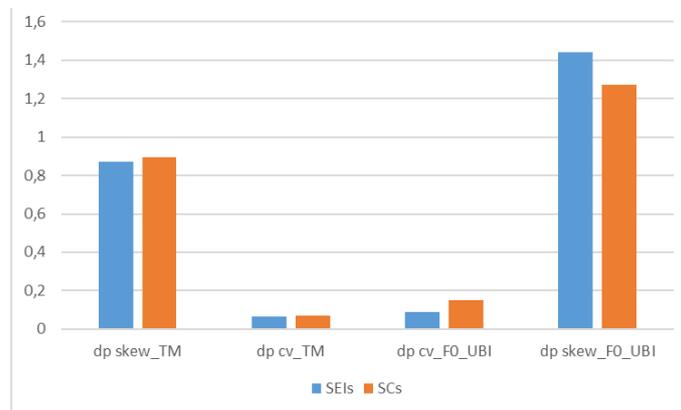
Então, foi selecionada cada uma dessas variáveis de ambos fatores e efetivado o cálculo da média e desvio padrão. Os resultados do Fator 1 podem ser visualizados através do Gráfico 23 (Médias) e o Gráfico 24 (Desvio Padrão).

Gráfico 23 – Fator 1 – Relato empírico - Média



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 24 – Fator 1 – Relato empírico – Desvio Padrão

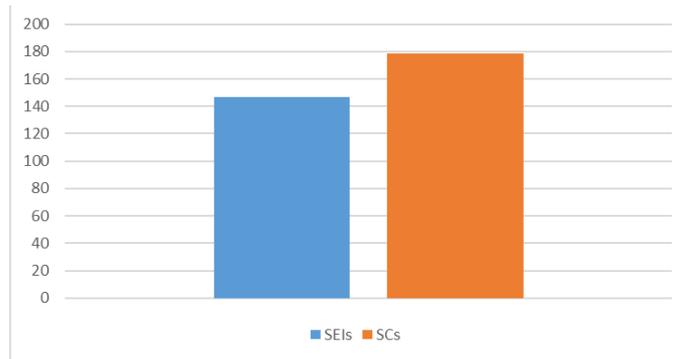


Fonte: elaboração própria.

Na sequência, apresentamos também os Gráficos 25 e 26 referentes aos mesmos cálculos que foram efetivados com a variável acústica apresentada pelo Cálculo de Componentes Principais (covariância) como Fator 2: mediana_FO_UBI.

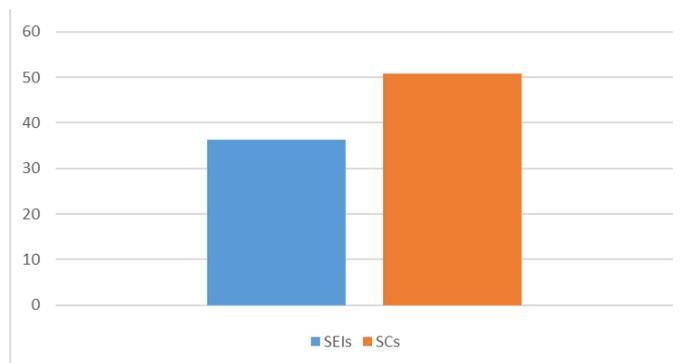
Esses Gráficos descrevem que houve pouca diferença entre os SEIs (azul) e os SCs (laranja). Embora, em sua maioria, os valores dos SCs são superiores aos SEIs.

Gráfico 25 – Fator 2 – Relato empírico – Média



Fonte: elaboração própria.

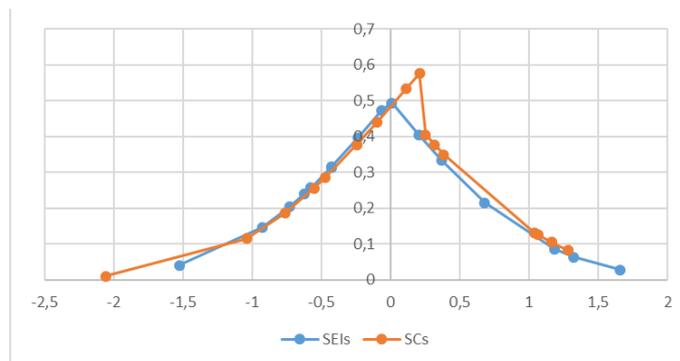
Gráfico 26 – Fator 2 – Relato empírico – Desvio Padrão



Fonte: elaboração própria.

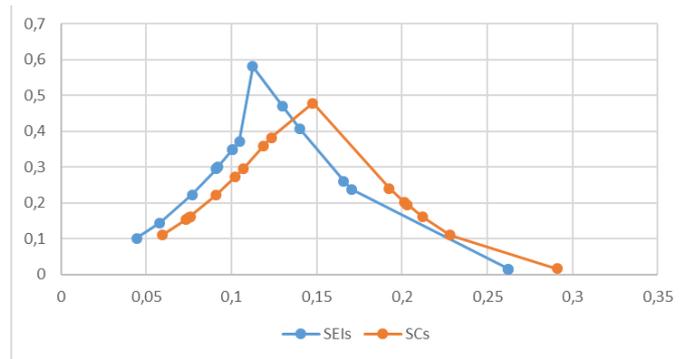
Os Gráficos 27, 28, 29 e 30 apresentados na sequência representam a distribuição gráfica dos sujeitos conforme o cálculo da Função Gaussiana que foi aplicado aos dados estatísticos obtidos através do algoritmo ExProsodia, em específico para as variáveis acústicas tidas como mais significativas através do Cálculo de Componentes Principais (covariância) para o Fator 1.

Gráfico 27 – Relato empírico – skew_TM



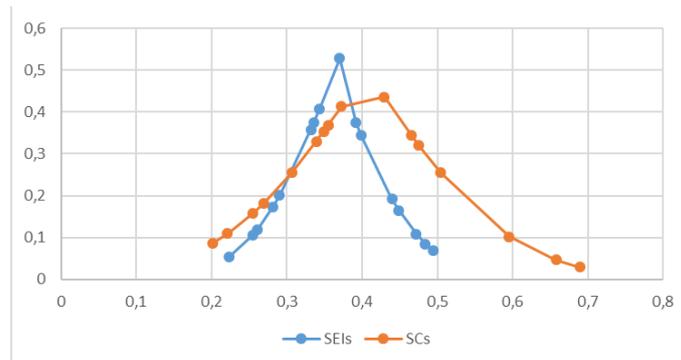
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 28 – Relato empírico – cv_TM



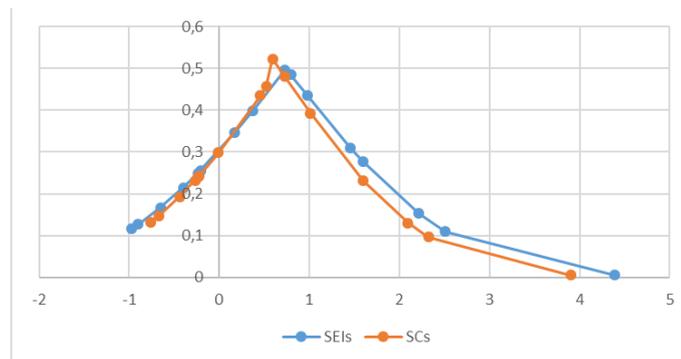
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 29 – Relato empírico – cv_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

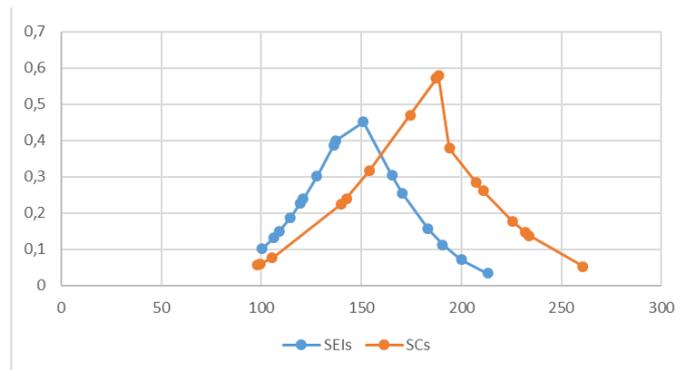
Gráfico 30 – Relato empírico – skew_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 31, exposto abaixo, ilustra a variável acústica atribuída ao Fator 2.

Gráfico 31 – Relato empírico – cv_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

Contudo, após aplicar o Teste Qui-Quadrado verificou-se que não houve relevância entre os dados apresentados para essa etapa do procedimento.

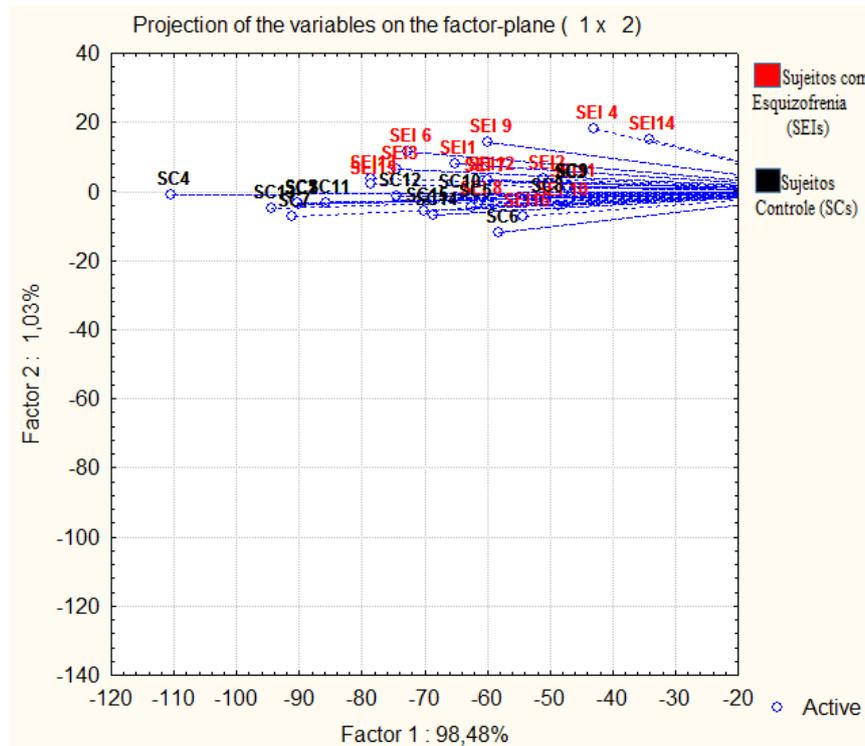
6.4 Leitura de texto

A pesquisa realizada por Rapcan et al. (2010), através uma atividade de leitura entre pessoas acometidas por esquizofrenia e sujeitos controles evidenciou que o exame acústico possibilitado por esse teste fornece ferramentas fundamentais para o diagnóstico desse transtorno mental grave.

Tais princípios orientaram a elaboração dessa tarefa na presente pesquisa. Ambos os grupos eram escolarizados, portanto, possuíam os requisitos necessários para executarem o proposto. Apenas a um dos sujeitos não foi aplicada a técnica devido a dificuldades visuais. Desse modo, para igualar em termos quantitativos a análise, foi retirado aleatoriamente um dos SCs de mesmo gênero sexual.

Do mesmo modo que representado pelo Gráfico 32, essa foi a etapa do procedimento que revelou maior precisão na identificação, já que em sua maior, os SEIs permaneceram na parte superior da ilustração em oposição aos SCs, além disso, também é possível perceber menor dispersão entre os sujeitos com esquizofrenia do que com os controles.

Gráfico 32 – Leitura de Texto – Análise de Componentes Principais (covariação)

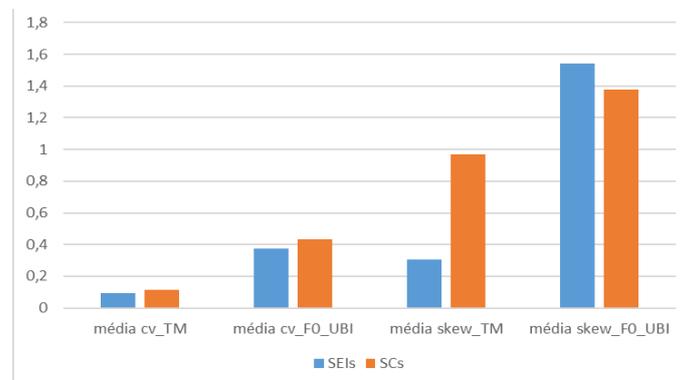


Fonte: elaboração própria.

Do mesmo modo que nas tarefas anteriores, na nessa etapa de leitura as variáveis acústicas mais expressivas foram, para o Fator 1: cv_TM; cv_F0_UBI; skew_TM; skew_F0_UBI. Novamente, a alteração sobrecaiu sobre o Fator 2 que consistiu especificamente na kurt_FEpos_UBI.

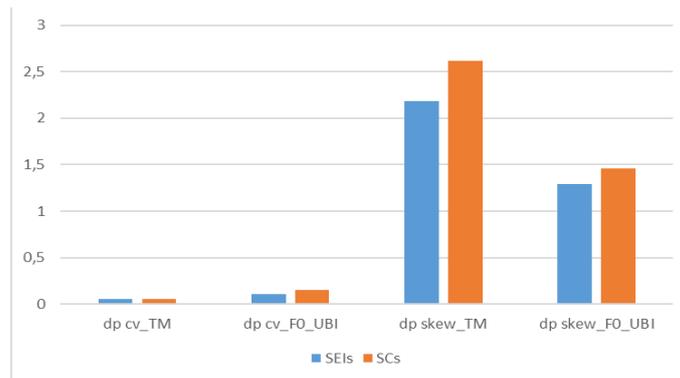
Os gráficos na sequência exibem a diferença entre as médias e os desvios padrões obtidos pelas amostras. Especificamente, os Gráficos 33 e 34 são referentes ao Fator 1 e os seguintes relativos ao Fator 2 (Gráficos 35 e 36). Em ambos, os SEIs são ilustrados pela cor azul e os SCs pela laranja.

Gráfico 33 – Fator 1 – Leitura de Texto - Média



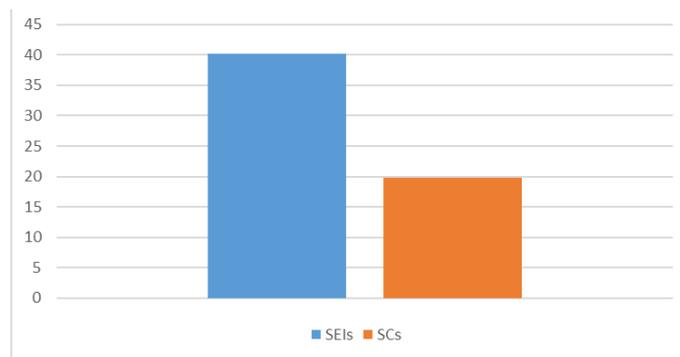
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 34 – Fator 1 – Leitura de Texto – Desvio Padrão



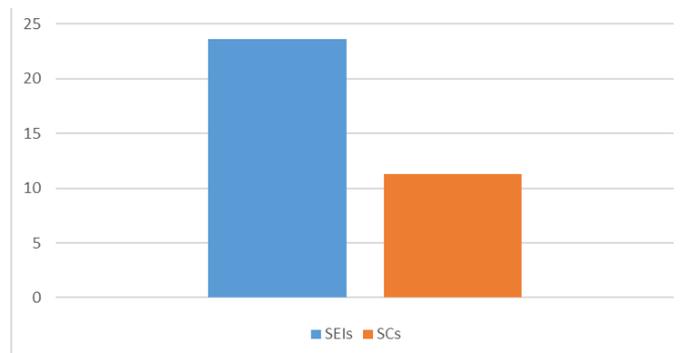
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 35 – Fator 2 – Leitura de Texto - Média



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 36 – Fator 2 – Leitura de Texto – Desvio Padrão

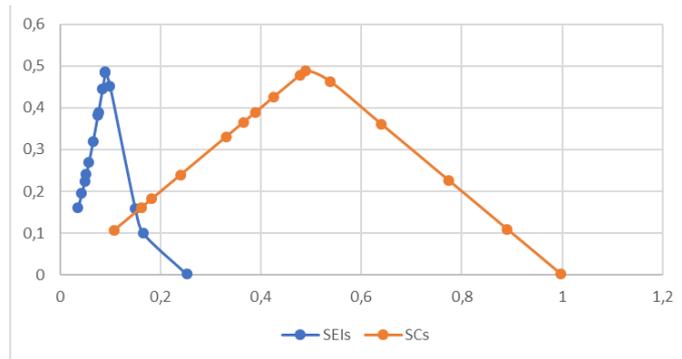


Fonte: elaboração própria.

Os Gráficos 35 e 36 que corresponde ao resultado do cálculo da média e do desvio padrão da kurt_FEpos_UBI, mostra que os valores dos SEIs (azul) foram marcadamente superiores comparado com o dos SCs.

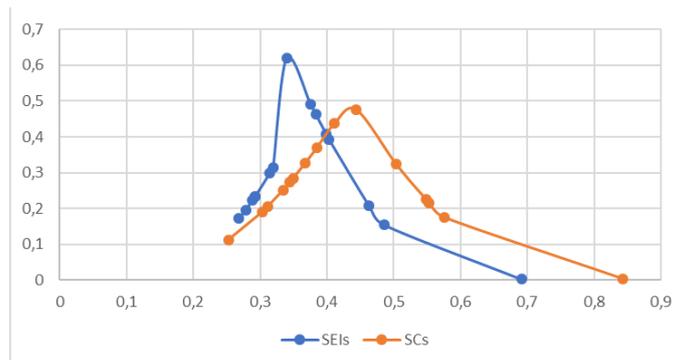
As diferenças entre as disposições da curva da frequência ficam mais evidentes através dos Gráficos 37, 38, 39 e 40 que exprimem o resultado da Função Gaussiana para o Fator 1 sucedido pelo Gráfico 41 que revela a dispersão da curva apresentada pela variável do Fator 2. Nessas representações gráficas, os SEIs estão representados em azul e os SCs em laranja.

Gráfico 37 – Leitura de Texto – cv_TM



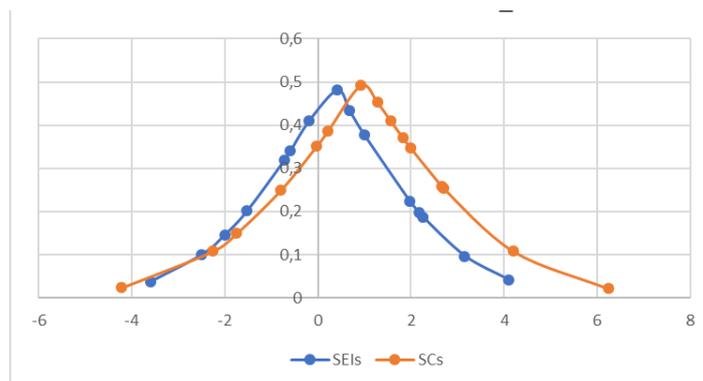
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 38 – Leitura de Texto – cv_TM



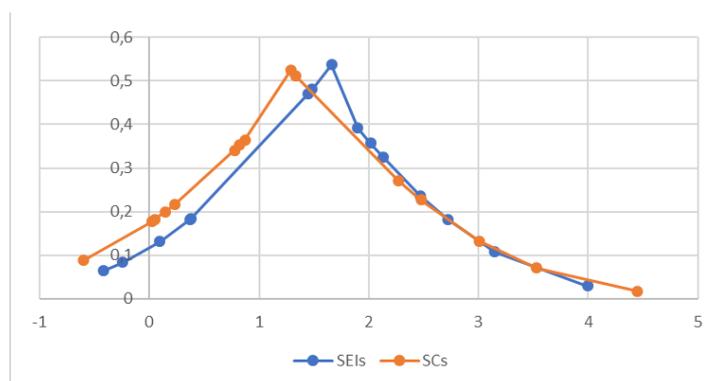
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 39 – Leitura de Texto – skew_TM



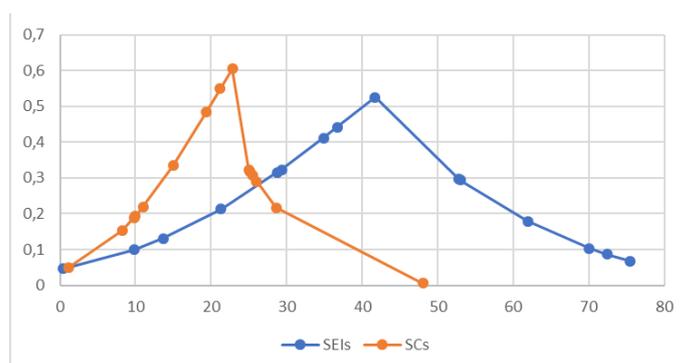
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 40 – Leitura de Texto – skew_F0_UBI



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 41 – Leitura de Texto – kurt_FEpos_UBI



Fonte: elaboração própria.

Para finalizar essa etapa, foi efetivado o Teste Qui-Quadrado que revelou maior significância para a variável do Fator 2, isto é, kurt_FEpos_UBI (0,008).

Considerações finais

Os resultados dos testes realizados por essa pesquisa apontaram para a possibilidade de diferenciação de pacientes com esquizofrenia de sujeitos controles sem histórico médico de transtornos mentais baseada na análise de parâmetros prosódicos. Assim, como propuseram Mota *et al.* (2014), avaliar como uma informação é transmitida fornece pistas salutares para a composição de uma perspectiva de diagnóstico mais acurado.

A luz dessas considerações é possível validar a hipótese do *Simulacrum of Neutral Intonation* (SNI) formulada por Martins e Ferreira-Netto (2017). Ao discorrer sobre uma “*monotone speech*” com prevalência de ritmo e ritmo verbal mais plano, tais condutas seriam evidentes em momentos de estresse intenso e ou em alguns quadros clínicos de diferentes patologias psíquicas do mesmo modo como descrito neste trabalho ao versar sobre a prosódia afetiva na esquizofrenia.

Neste estudo as variáveis acústicas que mais apresentaram diferenças através da Análise de Componentes Principais foram: cv_TM; cv_F0_UBI; skew_TM; skew_F0_UBI para o Fator 1. Esses parâmetros

são referentes de dispersão da curva da frequência fundamental. Portanto, é possível validar que os SEIs apresentavam menor dispersão significativa em suas variáveis acústicas em comparação com sujeitos controles saudáveis.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ARNOLD, Magda. **Emoción y personalidad I: Aspectos psicológicos**. Buenos Aires: Ed. Losada S. A., 1960.

BARBOSA, Plínio Almeida. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012.

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: Leya, 2011.

BEHLAU, Mara. **Voz: O livro do especialista**. Vol. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

COVINGTON, Michel. et al. Schizophrenia and the structure of language: the linguist's view. **Schizophrenia Research**, n. 77, p. 85-98, set. 2005.

CROW, Timothy John. The 'big bang' theory of the origin of psychosis and the faculty of language. **Schizophrenia Research**, n. 102 (1-3), p. 31-52, Mai, 2008.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **Introdução à fonologia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Hedra, 2001.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **Variação de frequência e constituição da prosódia na Língua Portuguesa**. 2006. 89 f. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **ExProsodia**. Revista da Propriedade Industrial – RPI, 2038, pág. 167, item 120, em 26 Out. 2010.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. et al. Análise automática da entoação emotiva (colérica, triste e neutra) pelo aplicativo ExProsodia. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM IN INFORMATION AND HUMAN LANGUAGE TECHNOLOGY AND COLLOCATED EVENTS, 9, Fortaleza, 2013. Proceedings-BRACIS 2013. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/jdp/2013/001.pdf>.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **ExProsodia: Resultados preliminares**. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

HIRST, Daniel; DI CRISTO, Albert François (Orgs) **Intonation Systems**, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MARTINS, Marcus Vinicius Moreira; FERREIRA-NETTO, Waldemar. Prosódia e escalas de frequência: um estudo em torno da escala de semitons. **ReVEL**, n. 8, n. 15, 2010.

MARTINS, Marcus Vinicius Moreira; FERREIRA-NETTO, Waldemar Proposal of description for an intonation pattern: The simulacrum of neutral intonation. **The Journal of the Acoustical Society of America**. n. 141, p. 3701, 2017.

MATEUS, Maria Helena Mira. Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. In: ENCONTRO SOBRE O ENSINO DAS LÍNGUAS E A LINGUÍSTICA. set., 2004.

MORAES, João Antônio de. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, Daniel; DI CRISTO, Albert François (Orgs) **Intonation Systems**, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MOTA, Natalia et al. Graph analysis of dream reports is especially informative about psychosis. **Scientific Reports**. 4:3691, jan. 2014.

PERES, Daniel Oliveira. **A percepção da emoção na fala por nativos e não nativos**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAPCAN, Viliam et al. Acoustic and temporal analysis of speech: a potential biomarker for schizophrenia. **Medical Engineering and Physics**, v. 32, n. 9, p. 1074-1079, Jul. 2010.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Ed. Alhambra, Rio de Janeiro – RJ, 1981.

SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

SOUZA, André Ricardo *et al.* Desenvolvimento de algoritmo de análise automática da curva de frequência por meio de convoluções gaussianas do histograma de alturas. In: FERREIRA-NETTO, Waldemar **ExProsodia: Resultados preliminares**. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

STEINBERG, Warren **Aspectos clínicos da terapia Junguiana**. Trad: Pedro da Silva Dantas. São Paulo, Ed. Cultrix, 1990.

VAISSIÈRE, Jacqueline. Sur les universaux de substance prosodiques. In: WAUQUIER, Sophie. **Les universaux sonores**. Nantes: Presses Universitaires de Rennes, Trad.: Waldemar Ferreira Netto, 2002.

A prosódia do *filler* “este” da língua espanhola: leituras pragmáticas

Telma Aparecida FÉLIX DA MATTA CCORI¹

Resumo: No presente trabalho discutem-se algumas perspectivas de análise da linguística contemporânea sobre o fenômeno tradicionalmente denominado “pausa preenchida” nos estudos gramaticais; apresentam-se resultados de uma análise comparativa entre as características acústicas da palavra morfológica “este” da língua espanhola em uso referencial (adjetivo/pronome) e em uso metadiscursivo (*filler*/ marcador discursivo). Com o trabalho tenciona-se verificar se em uso metadiscursivo a palavra apresenta as mesmas regularidades propostas na literatura para o uso referencial quanto aos parâmetros F0 (frequência fundamental) e duração. A hipótese que levantamos é a de que em uso metadiscursivo encontram-se diferentes padrões de F0 e duração para a palavra, cada deles correspondente a um distinto matiz semântico-pragmático. O corpus utilizado na investigação é composto por vídeos publicados na plataforma YouTube, todos circunscritos à mídia mexicana. O primeiro critério utilizado para a coleta do material audiovisual foi que o vídeo contivesse uma entrevista a uma personalidade do mundo dos esportes, e o segundo, que apresentasse pelo menos uma ocorrência metadiscursiva de “este”. Os softwares *Speech Filling System* e *Exprosódia* foram utilizados como ferramentas de análise acústica. O trabalho se insere dentro do domínio dos estudos prosódicos, utilizando-se procedimentos da *Fonética Experimental*, e recorrendo-se subsídios da *Psicolinguística* para a interpretação qualitativa dos dados.

Palavras-chave: Prosódia; Pragmática; Análise do discurso, *Fillers*; Língua Espanhola;

Introdução

Estudos relativamente recentes têm demonstrado que os *fillers* (também chamados “pausas preenchidas”) consistem em um fenômeno linguístico sistemático. Com o termo ‘sistemático’ nos referimos tanto ao fato de que se trata de algo recorrentemente observado na linguagem falada espontânea, quanto ao fato de que sua ocorrência se dá de acordo com regras que podem ser apreendidas.

Se consideramos, por exemplo, os *fillers* “uh” e “um” da língua inglesa, Clark e Fox Tree (2002) observam que

Uh and *um* are signals, not symptoms. One criterion for signals is choice: if one element is selected over another, and that selection contributes to a contrast in what is meant, then that element is a signal [...] Speakers select among *uh*, *um*, and silence (and probably other items too, including gestures), and that selection contributes to what they mean. Indeed, speakers have control over their selection both at the fine-grained level (contrasting minor and major delays) and at coarse-grained levels (contrasting formal vs. informal speaking) (CLARK e FOX TREE, 2002 p. 104-105).

O fato de que “English has at least two fillers, *uh* and *um*, and so do all other languages we have examined” (Clark e Fox Tree, 2002 p. 75), é o principal argumento utilizado pelos autores em favor de sua hipótese, segundo a qual um *filler*, independentemente da língua em consideração, é um fenômeno tão convencional quanto qualquer outro signo linguístico.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto. E-mail para contato: telmaccori@gmail.com.

Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Fillers em 12 línguas

Língua	Filler (item que cumpre função de preencher o tempo da pausa)	Fonte
Espanhol	eh, em, este, pues	Brody (1987 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Português Brasileiro	éh, ah, ahn, mm	Marcuschi (1999 apud ALMEIDA, 2009); Campos e Cruz (2007 apud ALMEIDA, 2009)
Português Europeu	aa, aam, mm	Mata (1999 apud MONIZ 2006)
Francês	eu, euh, em, eh, oe, n, hein	Duez (1982, 1991, 1993 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Inglês	uh, um,	Clark e Fox Tree (2002)
Alemão	äh, ähm	Fischer (1999 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Sueco	eh,äh, ääh, m, mm, hmm, ööh, a, öh	Allwood et al. (1990 apud CLARK e FOX TREE 2002) and Eklund (1999 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Norueguês	e, e=, e=, eh, eh=, m, m=, m==, hm,	Svennevig (1999 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Holandês	uh, um	Swerts (1998 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Hebraico	eh, e-h, em, e-m, ah, a-m	Maschler (1997 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Japonês	eeto, etto, ano, anoo, uun, uu, uunto, konoo, sonoo, jáa	Hinds (1975 apud CLARK e FOX TREE 2002) Cook (1993 apud CLARK e FOX TREE 2002), Emmett (1996, 1998 apud CLARK e FOX TREE 2002)
Chinês	nage, zhege, uh, mm	Zhao & Jurafsky (2005, apud MONIZ 2006)

Fonte: Elaboração própria.

Embora a maioria das línguas ocidentais acima arroladas apresentem sons vocálicos na função *filler*, os sons não são exatamente os mesmos de uma língua para outra.

Não é a mera observação da diferença de timbre entre as vogais, ou da oposição nasal/oral entre as mesmas que motiva a proposta de Clark e Fox Tree, segundo a qual os *fillers* devem ser analisados como signos linguísticos. Além dos contrastes entre as línguas quanto à realização fonética deste tipo de item, contrastes que podemos entender como sendo da ordem do **significante**, os autores também constataam alteridades referentes à ordem do **significado** ou da ‘interpretação pragmática’ implicada. Tomando ainda como exemplos os *fillers* **uh** and **um** do inglês, Clark e Fox Tree afirmam que os falantes controlam a produção

de um e outro som, no sentido de que a escolha por um ou outro se dá de acordo com intencionalidades pragmáticas previamente definidas (Clark e Fox Tree, 2002 p.99).

A este respeito mencionam um estudo realizado por Schachter, Christenfeld, Ravina, e Bilous (1991, apud Clark e Fox Tree, 2002), cujo corpus de análise consistiu em dois grupos de gravações, o primeiro deles correspondendo a exposições orais acadêmicas realizadas na Universidade de Columbia (registro formal), e o segundo a entrevistas feitas em privado com os expositores (registro informal). Os autores verificam que a quantidade média de *fillers* encontrada no primeiro grupo de gravações é de 3,23 por minuto; já no segundo grupo em que se tinha uma elocução informal, a média foi de 5,18. Outra comparação foi realizada entre gravações de apresentações feitas por alunos de graduação e de pós graduação. Nas apresentações dos alunos de pós, que se sentiam mais à vontade, e utilizavam uma elocução menos formal, a quantidade de *fillers* verificada correspondeu a 173.68 por minuto, enquanto que os alunos de graduação, por serem mais cuidadosos com a fala, mais formais, se contiveram na produção de *fillers*, e em suas elocuições, a média de ocorrência do fenômeno constatada foi igual a 2.53 por minuto.

Outro parâmetro de análise na condução do mesmo estudo foi a comparação entre as taxas de ocorrência de *fillers* e pausas silenciosas. Os autores observam que embora os informantes tenham utilizado menor quantidade de *fillers* nas apresentações, nestas é que se encontra a maior quantidade de pausas silenciosas, constatação na qual enxergam o reflexo de um falar mais lento e mais cuidado. Clark & Fox Tree (2002, p. 99) também fazem menção a estudos em que se comparam as quantidades de *fillers* utilizados quando o falante tem o tempo de fala regulado por cronômetro e de *fillers* produzidos sem que se apresente este tipo de condicionamento. O resultado encontrado é o de que no primeiro caso a ocorrência de *fillers* se dá em número bastante reduzido. Todas as constatações mencionadas se colocam como evidências sobre o controle do falante no emprego de um *filler*, e são utilizadas pelos autores como contra-argumento em relação à análises gerativistas, como a de Chomsky (1965), de acordo com a qual a produção sonora de um *filler* seria equivalente a um tipo de reflexo motor, causado por um erro de processamento da linguagem.

Os autores observam ainda o fato de que “*in other languages, fillers contrast on other dimensions as well*”, e mencionam o caso da língua japonesa², sobre a qual também discorrem Sadanobu & Takubo (1995).

De acordo com a proposta de Sadanobu & Takubo (1995, apud Watanabe, 2003) o *filler* “*ano*” do japonês é utilizado quando o falante presta atenção especial à forma linguística, por exemplo em diálogos com desconhecidos, quando se quer ornamentar a fala de maneira a conferir-lhe elegância (talvez, polidez...), porém o mesmo *filler* não costuma ser empregado quando a hesitação é causada por um fator distinto. Como exemplo consideram o caso de um falante que pensa consigo próprio na realização de um cálculo matemático. Neste tipo de situação o *filler* “*eto*” seria o de ocorrência mais provável, correspondendo à expressão de uma necessidade de parada na elocução verbal para a realização da atividade cognitiva

² Clark e Fox Tree (2002) citam Emmet (1998)

(Watanabe, 2003, p. 2474). De acordo com esta perspectiva, em japonês a seleção de um *filler* atende a distintas formas de condicionamentos em trocas verbais orais face a face e/ou em tempo real (**on- going** ou **on- line**).

Para Watanabe, a proposta de análise de Sadanobu & Takubo, apesar de ser “*plausible, it needs more empirical supports. Their hypothesis does not clearly present how to distinguish types of on-going problems except for the examples mentioned above*” (Watanabe, 2003 p. 2474). A autora a este respeito, argumenta que, concretamente, para realizar suas análises um pesquisador dispõe apenas de estruturas segmentais e supra-segmentais, ou seja, de formas linguísticas materiais, sonoras e tangíveis, as quais resultariam dos dois distintos processos mentais referidos por Sadanobu & Takubo. Embora se possam observar os resultados destes processos, conforme salienta Watanabe, os processos em si são inobserváveis.

Assim, o que a autora constata em sua investigação é que

“*Eto*” had the strongest tendency of occurring at sentence boundaries, indicating that “*eto*” is a type of filler typically used when speakers are trying to express large amount of information and planning complex constituents (WATANABE, 2003, p. 2476)

A maior tendência de “*eto*” e “*e*” ocorrerem nas margem de sentenças (após a conclusão, ou antes do início de uma) quando comparados aos *fillers* “*ano*” e “*sono*” – provenientes dos demonstrativos homófonos/homônimos “*ano*” (aquele) e “*sono*” (esse) – para a autora constitui indício de que “*eto*” se emprega cada vez que o falante expressa um maior volume de informação, essa maior quantidade é o que estaria refletido no fato de que a “*eto*” costuma seguir-se um constituinte sintático complexo. Neste sentido, para a autora o tamanho do sintagma que sucede a produção do *filler*, e a carga informacional a ele associada é que são os fatos sobre os quais se pode argumentar em uma análise na qual se pretenda relacionar sua forma às motivações cognitivas.

1 O emprego de “*este*” como *filler* em língua espanhola

Em espanhol a palavra morfofonológica “*este*” apresenta dois usos: um deles tem valor deítico, podendo funcionar como pronome ou adjetivo. O segundo uso, tão frequente quanto o primeiro, porém exclusivo da linguagem falada, equivale ao de um articulador discursivo. Este tipo de uso é constatado por autores como Erland (2014), para quem “*este(m)*” é “*Supuestamente uno de los marcadores más usados. Actúa como un marcador de reformulación, trunco equivalente a “esto es”, que viene de la locución latina id est (2014 p.144)*”.

A expressão “*esto es*” é denominada por Pons Bordería (2008) como um conector, de usos semelhante ao das expressões “*es decir*”, “*a saber*” e “*o sea*”.

De acordo com o autor, diferentemente de outros conectores reformulativos, que apresentam significados secundários – por extensão do primário –, a expressão “*esto es*”, assim como “*a saber*”, em espanhol moderno é invariavelmente um reformulador parafrástico:

Figura 1 – Interpretações pragmáticas dos conectores *o sea*, *es decir*, *esto es* e *a saber*

	O SEA	ES DECIR	ESTO ES	A SABER
Paráfrasis	+	+	+	+
Consecuencia	+	+	-	-
Valores modales	+	-	-	-

Fonte: Extraído de PONS BORDERÍA, 2008 p. 270

Diferentemente de “*esto es*”, a forma “*este*”, é amplamente utilizada no espanhol falado, e não se limita à função reformuladora/parafraseadora, sendo apresentada na *Gramática Descriptiva de la Lengua Espanhola* (1999) nos seguintes termos:

También la partícula *este* (derivada del demostrativo homónimo), sirve [...] para señalar que el hablante mantiene el turno de uso de la palabra.[...] Frente a *eh*, *este* no suele indicar la acumulación de la información . Y de modo parecido a *eh*, si puede parecer un rasgo o señal de búsqueda de la expresión adecuada, no es menos cierto que manifiesta notoriamente que el hablante no desea ceder su turno de habla sino que quiere seguir hablando.(ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999 p. 4199 [grifos meus])

De acordo com a descrição de Zorraquino y Portolés (1999), o uso da palavra *este*, quando não em função referencial, se aproximaria ao da interjeição “*eh*”. Na análise dos autores sobre ambas afirmam com certa insistência que tanto “*eh*” quanto “*este*” são utilizadas pelo falante de língua espanhola como estratégia de manutenção de turno. No que diz respeito à origem da forma ‘*este*’ que apresenta a função de auxiliar na articulação do discurso, são bastante sucintos ao afirmar que deriva do demonstrativo homônimo “*este*”, que compõe paradigma ao lado de “*ese*” e “*aquel*”.

Na sequência apresentamos algumas descrições feitas na literatura linguística contemporânea sobre itens articuladores de discurso em diversas línguas , cuja forma e função se assemelham bastante ao “*este*” não referencial da língua espanhola, tal como analisado por Zorraquino y Portolés(1999, pgs 4051-4214).

2 Fillers e Placeholders

Fox, (2010s p.1) utiliza o termo *filler* (preenchedor) para referir-se a expressões que aparecem na fala

When speakers in a conversation experience difficulty remembering a word[...] One of the key sets of practices that speakers engage in when searching for a word is delay of that word, that is, a delay of what has been projected to come next by the lexico-semantic-syntax of the utterance-so-far, in its activity context. (FOX, 2010 p.1)

Conforme aponta a autora, em língua inglesa tem-se um *filler* tanto quando se considera o som ‘*uh*’, classificado como interjeição de hesitação, quando como se pensa no neologismo ‘*whatchamacallit*’, uma

forma cristalizada a partir da expressão “*what you may call it*” (2010, p.1) – ‘*como se pode chamar isso*’. No caso da forma cristalizada reconhece um tipo especial de *filler*, ao qual denomina *placeholder*.

Um *placeholder*, conforme explica, é um *filler* que desempenha “*a special grammatical role in word searches*” (2010, p.1). O papel diferenciado do *placeholder* em relação ao *filler* ao substituir uma expressão que está sendo mentalmente procurada consiste no fato de que entre a expressão empregada e a palavra a ser dita, pode-se verificar uma espécie de ‘concordância’ (sintática e/ou semântica).

Vejamos o seguinte exemplo apresentado pela autora:

(2) English; Two Girls

Ava: I wanted to know if you found a *whatchamacallit*, a parking space
(FOX, 2010 p.2)

No enunciado acima, a forma “*whatchamacallit*” é pronunciada após o artigo indefinido “*a*”, em substituição ao sintagma nominal, também precedido pelo artigo “*a*”, “*parking space*”. Desde um ponto de vista puramente sintático, o que se verifica é que há perfeita correspondência entre o lugar do *placeholder* – uma expressão ‘*holding a place*’ (reservando lugar) – e o ocupado por “*parking space*” na estrutura. Já numa perspectiva que envolve também a análise semântica, o significado da expressão que dá origem à “*whatchamacallit*” (<<como se pode chamar isso>>), pode ser entendido como uma ‘auto-referência à necessidade de encontra-se um nome’; neste sentido, com a realização de um sintagma nominal a necessidade é satisfeita.

A autora apresenta ainda um exemplo da língua russa

(3) Russian

On kupi-l vsjacie et-i ... pirožny-e.
he buy-past.sg.m various PH-acc.pl cakes-acc.pl
#‘He bought various PH [*whatchamacallit*] ... cakes.’

Lit. ‘He bought various them ... cakes.’

(FOX, 2010 p.2)

Se quiséssemos realizar uma tradução do enunciado em russo acima, conservando a marca de hesitação tal como expressa naquela língua, o enunciado resultante seria algo como “*Ele comprou vários, eles...bolos*”, uma vez que o *placeholder* (PH) *et-i* apresenta a marca de concordância de número – e caso (acusativo) – com o termo para o qual reserva lugar na estrutura.

Podlesskaya (2010, p. 20) considera que no caso de línguas “*with no or little morphology, placeholders are, by definition, used in their default form*”. A autora coloca como exemplo o Chinês Mandarim, uma língua que não apresenta flexões de qualquer natureza, na qual os demonstrativos *zhege* (‘este’), e *nage* (‘aquele’) funcionariam como *placeholders* independentemente de apresentarem os traços de concordância requeridos. Entretanto, um caso de ocorrência do fenômeno, apresentado pela mesma autora, permite problematizar o estatuto de *placeholder* dos demonstrativos do Mandarim.

- (4) Mandarin Chinese
 a. nage [S wo mingtian you shijian].
 PH I tomorrow have time
 'PH, I have time tomorrow.'
 (ZHAO; JURAFSKY, 2005 p. 180, apud PODLESSKAYA, 2010, p. 20)

No exemplo acima, o suposto *placeholder* (PH) *nage* (aquele) funciona como um antecipador de toda a sentença (S) “*wo mingtian you shijian*”, - “*eu amanhã tenho tempo*”.

Hayashi & Yonn (2010, p. 46) resolvem a problemática ao constatar que em Mandarim também se observam **adjetivos interjectivos**. Com o termo adjetivos interjectivos os autores se referem a um uso do demonstrativo em língua chinesa que se equipara ao da interjeição ‘*um*’ da língua inglesa. Tais empregos são ilustrados nos exemplos abaixo, nos quais tanto o demonstrativo próxima (este) quanto o distal (aquele) são empregados, respectivamente em Mandarim e em Japonês como antecipadores de uma cláusula inteira:

- (5) Mandarin
 ta zhei-ge:: (0.8) shi: (0.2) en::
 he prox.dem-cl is uh
 'He, zhei-ge:: [=um], (0.8) i:s (0.2) uh (.)' (.)

(HAYASHI; YONN, 2010, p 45)

A tradução do enunciado com marca de hesitação acima, seria literalmente “Ele, este... é.. ah...”.

Quanto ao enunciado em língua japonesa, conforme esclarecem os autores, foi proferido em um contexto em que um entrevistador, nomeado como “H”m tenta abordar uma maratonista sobre o fato de ela ter tirado a bermuda em frente ao público após cruzar a linha de chegada:

- (6) Japanese
 H: iya konkai ano hashittemo
 well this.time adn.dist.dem run:even.if
 'Well, this time, ano [=um], even if ((you)) run ((in a race)),'

(HAYASHI; YONN, 2010 p. 44)

No referido caso, o emprego da marca de hesitação ‘*ano*’ é um exemplo de uso em que não se busca por um item vocabular específico, talvez nem mesmo por uma estrutura sintática. Antes, o problema de planejamento enfrentado tem a ver com todo o conteúdo proposicional a ser proferido, ‘*ano*’ é utilizado como um sinal de que H ‘não sabe como’, ou sente um certo constrangimento em tocar no assunto.

Analisando exemplos deste tipo, os autores ponderam que diferentemente dos demonstrativos utilizados como *placeholders*, os demonstrativos interjectivos

[...] are not produced as a syntactic constituent occupying a specific syntactic slot in an ongoing utterance. Given this, the occurrence of interjective demonstratives is not constrained by the syntactic environment in the unfolding structure of the utterance-in-progress, and therefore, their distribution is quite flexible. It can occur anywhere in the course of an utterance when the speaker gropes for a next word/phrase/proposition to say. (HAYASHI; YONN, 2010 p. 46 [grifos meus])

Observando que é comum a utilização de demonstrativos como *placeholders* nas línguas naturais, Hayashi and Yoon citam a análise feita por Hanks (1992: 60) para o fenômeno, de acordo com a qual a origem de tais usos tem fundamentos cognitivos:

[W]hat is basic to deixis is the access (cognitive, perceptual, spatiotemporal) that participants have to objects of reference in the current speech event. Access, like awareness, is an intensional arc from participants to objects, and this inherently orients deixis towards the denotatum. (HANKS ,1992 p. 60, apud HAYASHI; YONN, 2010p. 48)

De acordo com Hanks (1992, p. 60, apud HAYASHI; YONN, 2010, p. 48), portanto, o demonstrativo, nas línguas em que é empregado como um elemento extraoracional (ou *filler*) cumpre, entre outras, a função de sinalizar que o referente da expressão temporariamente substituída pela dêitico se encontra acessível na esfera conceitual do falante e/ou do ouvinte. Analisando a utilização dos *fillers* demonstrativos em Mandarim, Hayashi & Yoon constatam que *zhege* (este), é uma marca de titubeio que suporia resolução pelo próprio falante, enquanto *nage* (aquele) indica que o referente da expressão sendo procurada não se encontra menos distante do falante quanto do ouvinte, em outras palavras, ao utilizar o demonstrativo *nage* (aquele) em lugar se *zhege* (este), sugere-se o ouvinte estaria em condições iguais às do falante em se tratando de acessar a expressão buscada, e portanto poderia ajudá-lo a selecioná-la.

Quadro 2 – Interpretações pragmáticas dos *fillers* demonstrativos em chinês

Forma	Tipo denotacional	Tipo relacional	Índice de compartilhamento
zhe-ge	este	exclusivo	falante
na-ge	aquele	inclusivo	falante (+ ouvinte)

Fonte: HAYASHI; YOON (2010, p. 52)

Os autores notam que é também comum que elementos linguísticos funcionando num primeiro estagio como genuínos *placeholders* evoluam para a função de interjeição de hesitação, deixando de espelhar as características gramaticais dos elementos do qual tomam escopo, e conseqüentemente, de integrar a estrutura sintática do enunciado em que ocorrel, algo que também é observado por Podlesskaya (2010, p.20):

A typical interjectional function acquired by a default placeholder is to signal the beginning of a turn of talk, or, more locally, to signal that the speaker is going to take the floor in a conversation (PODLESSKAYA, 2010 p.20)

A autora exemplifica com uma expressão enfática da língua Russa, que é em parte equivalente ao “este” da língua espanhola. A expressão russa no entanto, é composta pelas formas “eto” (forma nominativa singular neutra do pronome demonstrativo proximal) + “samoe”(forma nominativa singular neutra do pronome enfático), a qual se identifica que em russo é comumente usada como um marcador conversacional de abertura de enunciado:

(7) Russian
 Eto samoe, já vot čto xoč-u skazat.'
 PH.nom.n.sg PH.nom.n.sg I.nom here what want- pres.1.sg say.inf
 'PH [Look], here is what I want to say ...'
 (PODLESSKAYA, 2010 p.20)

Na glosa em língua inglesa, a autora traduz o “este” enfático *do russo com a expressão “look”*, do inglês, equivalente a “olha”, em português; mas que por ser enfática talvez possa ser compreendida à maneira semelhante da expressão “veja bem”.

Em relação aos incipientes estudos sobre o funcionamento dos *fillers* nas línguas ocidentais, Fox (2010, p.2) considera que

Perhaps because English and other western European languages tend to use fillers lacking morphology [...] (preferring instead pause vowels), linguists have tended to ignore the significance of these forms [...]. (FOX, 2010 p.2)

No que diz respeito à partícula metadiscursiva “este” do espanhol, embora possua forma pronominal, não parece funcionar como *placeholder*.

Concernente ao funcionamento de “este” enquanto pronome, Eguren (1999) apresenta exemplos como os dos enunciados abaixo.

- (8) a. Cuando Pedro se encuentra con Juan_i, este_i siempre le saluda.
 b. *Cuando Pedro se encuentra con este_i, Juan_i siempre le saluda
 c. Cuando Pedro se encuentra con Juan_i, él_i siempre le saluda.
 d. Cuando pedro se encuentra con él_i, Juan_i siempre le saluda
 (EGUREM, 1999 p. 944)

Por meio dos exemplos em 8, acima (15, no original), Eguren procura demonstrar que quando em uso pronominal, o demonstrativo “este” pode funcionar apenas anaforicamente, *sendo que “debe seguir obligatoriamente a su antecedente dentro de una misma oración, mientras que el pronombre personal puede ser tanto anafórico como catafórico”* (1999, p. 943). De acordo com Eguren, portanto, a ocorrência concomitante do pronome demonstrativo e de seu referente em um enunciado condiciona o lugar da realização pronominal na estrutura, que deverá suceder à realização do substantivo.

Diferentemente, quando em uso metadiscursivo, podemos constatar que ‘este’ apresenta como característica marcante uma total independência em relação aos elementos do entorno sintático. Nos exemplos a seguir, provenientes de um trabalho de gravação e transcrição de falas realizado como parte do projeto “Cambio y variación lingüística en la ciudad de México” (LASTRA; BUTRAGUEÑO 2000; apud BUTRAGUEÑO, 2003), fica patente a liberdade sintática do item dentro da estrutura do enunciado. Conforme explica Butragueño, em relação às falas abaixo transcritas, tratam-se de falas *procedentes de entrevistas semiinformales com seis hablantes, todos ellos de nivel medio de instrucción, tres hombres y tres mujeres, de tres grupos diferentes de edad* (2003, p. 378). Mantemos o formato de transcrição original do autor, no qual não se apresentam símbolos de pontuação:

- (9) a. este luego no teníamos dinero (GR , CD 2-3-00:09)
b. y este pues no no o sea que (GR , CD 2-3-02:10)
c. con decirle que yo este a los diez (LM , CD 1-1-01:54)
d. dos años pero este cayeron heladas (FR , CD 1-2-00:31)
e. y hasta eso que sembrábamos nada más maíz y y este flores (FR , CD 1-1-03:48)
f. pero pero vamos este yo sé que siempre ha habido gente (MZ , CD 1-3-03:25)
g. y este bueno estábamos en Tepito no (MZ , CD 1-3-00:02)
h. os doctores este me dicen que debo de caminar una hora (EM , CD 1-6-04:23)
(BUTRAGUEÑO, 2003 p. 401)

3 Procedimentos da análise do *filler* “este” do espanhol

No presente trabalho empreendemos a tarefa de analisar o *filler* “este” do espanhol desde uma perspectiva pragma-prosódica, isto é, trata-se de um estudo no qual se busca analisar como variações no comportamento prosódico de “este” podem remeter a diferentes interpretações pragmáticas da palavra. A variedade da língua escolhida para a investigação é a mexicana.

A constituição do corpus se deu em atenção aos seguintes critérios:

1) A macro-temática que orienta todas as conversações coletadas, no caso, um esporte, visto de diferentes pontos de vista (econômico, cultural, físico, etc...)

2) O uso metadiscursivo de ‘este’ verificado na conversa. Se apenas o uso referencial da palavra se constatasse, o material audiovisual inicialmente coletado seria descartado.

O segundo critério se deve ao objetivo principal da pesquisa: investigar a existência de regularidades e irregularidades nas características acústicas do ‘este’ metadiscursivo da língua espanhola, tendo como ponto de comparação para a análise as características acústicas do ‘este’ referencial.

Dado nosso objetivo, julgamos que as proporções entre o número de ocorrências de ‘este’ referencial e ‘este’ metadiscursivo seriam satisfatórias em uma razão de aproximadamente 1 para 3, respectivamente.

A hipótese que norteia o trabalho é a de que dentro de um conjunto de comportamentos acústicos heterogêneos para amostras do uso metadiscursivo de *este*, podem-se encontrar determinadas regularidades. Neste sentido, o reconhecimento da existência de diferentes padrões acústicos próprios da utilização do *este* metadiscursivo em espanhol poderia nos permitir pensar em uma espécie de ‘significante-suprasegmental’ que remeteria a um ‘significado pragmático’.

O corpus da investigação é composto por 459 ocorrências da palavra “este”, sendo 367 correspondentes ao uso metadiscursivo e , 92 ao uso referencial.

3.1 Da análise pragmática

Para fins de análise estatística, consideramos três possibilidades de interpretação pragmática para a partícula *este*³:

- Seleccionador
- Estruturador
- Focalizador

A categoria **seleccionador** serviu para classificar os casos em que o fato de o falante protelar a pronúncia de uma palavra isolada ou enunciado parece dever-se a uma busca pelo melhor termo ou pela melhor forma de apresentar uma ideia, quer seja do ponto de vista sintático ou estilístico.

Esta classificação foi atribuída a todos os casos em que o falante aparentasse hesitar não exatamente em decorrência de um trabalho de “encaminhamento discursivo”, mas por uma espécie de necessidade de escolher o mais adequadamente possível um item lexical a ser encaixado em uma estrutura discursiva já esquematizado desde um ponto de vista cognitivo. Foi esta a interpretação dada a usos de ‘este’ metadiscursivo que se verificam em exemplos como o apresentado a seguir, retirado de nosso corpus de análise:

(10) [...]A los últimos días antes de irnos estamos, *este*... muy cansadas [...]

Fonte: Regresa a Coatzacoalcos bina medallista de oro en voleibol de playa de la olimpiada nacional – YouTube (1min4seg-1min8seg)

A marca de hesitação no trecho de fala acima aparece antes de a atleta que concede a entrevista realizar a escolha do vocábulo que iria descrever o estado físico dela e de suas companheiras na equipe de voleibol em um momento pré-viagem. A combinação “advérbio de intensidade+adjetivo” parece ser o conteúdo exclusivo sob o escopo do *filler* imediatamente antecedente. O fato de que neste caso a partícula metadiscursiva cinde ao meio uma sentença copulativa é uma evidência em favor de nossa hipótese: o aparecimento de uma forma do verbo copulativo *estar* na sintaxe do enunciado, em nível do discurso aponta para um relato sobre um <<estado>>. Traçado o caminho discursivo, a tarefa de enunciação do estado a ser mencionado é sinalizada pela emissão do *filler*, que antecipa a escolha do sintagma adjetival por fim proferido. Entendemos que se trata de uma necessidade de escolha pontual em uma espécie de “trajeto cognitivo” maior, já definido.

Quanto à categoria **estruturador**, serviu à classificação dos casos em que o falante parece protelar por uma necessidade de atender à demanda comunicativa em si, semelhantemente ao que ocorre quando se tem expressões de função fática. Trataria-se do cumprimento de uma espécie de “função fática reversa”, em

³ Após o estabelecimento da distinção entre as categorias seleccionador e estruturador deparamo-nos com a referência feita por Watanabe (2003) sobre o trabalho de Sadanobu and Takubo (1995), no qual os autores reconhecem um contraste entre os usos de “*eeto*” e “*ano*”, respectivamente, bastante semelhante ao das duas categorias por nós propostas.

que o falante sinalizaria a si próprio, antes que ao interlocutor, a necessidade de elaborar suas ideias. Por exemplo:

(11) [...] Creo que seríamos la primera y única escuela que iria por el tricampeonato nacional, este...pues ha sido parte fundamental para que esto se esté dando.

Fonte: Veracruz obtuvo medalla de plata en el torneo de voleibol de sala femenil – YouTube (1min21seg-1min25seg)

O excerto de entrevista acima traz um uso do *filler* “este” bastante interessante: o entrevistado, após a pronúncia da partícula, retoma um tópico discursivo anterior, mudando a linha de raciocínio que até então vinha sendo desenvolvida. Neste caso, diferentemente do que ocorria no exemplo de número 9, o *filler* não é utilizado em substituição a um item específico no interior da sequência discursiva, antes parece atrelado a uma sequência discursiva por inteiro.

Finalmente, a categoria **focalizador** foi utilizada por exclusão, para a classificação dos casos em que a expressão da palavra *este* não parece dever-se nem a uma busca por uma forma linguística mais precisa (ou adequada), nem à necessidade de um tempo de parada para articulação discursiva. Sob o rótulo “focalizador” foram reunidas diferentes ocorrências pragmáticas de *este*, dentre as quais algumas poderiam ser identificadas como “operador de progressão textual”, outras como marcadores de reformulação – tal como proposto por Erland (2014), para o espanhol falado na região do Rio da Prata –, e encontramos ainda situações de fala em que a função pragmática implicada parece ser “mitigatória”, sendo o emprego de *este* nestes caso semelhante ao que se apresenta para a partícula japonesa “*ano*” no exemplo de número 6. Vejamos e exemplo abaixo:

(12) Y mi papá en el otro o algo así, ya llegaron después, y este, y la muchacha así como que, “pues ya vayanse...” (risos)

Fonte: Alexa, Antes y después de Río 2da parte – YouTube (40seg-47seg)

No excerto de fala acima, que corresponde a um trecho de um relato que a entrevistada vinha desenvolvendo, a partícula ‘*este*’ aparece como uma espécie de concatenador de duas sequências narrativas consecutivas, a saber, a referência ao fato de que seu pai se encontrava “en el otro” recinto, e logo à atitude de “la muchacha” responsável pela ordem do lugar em questão, atitude que a entrevistada procura descrever por meio da expressão ““así como que “pues ya vayanse””. É necessário observar que neste exemplo a pronúncia da partícula “*este*” se realiza sem qualquer pausa em relação ao restante do enunciado, quer se considere a parte que o antecede ou a que o sucede. Compreendemos que neste caso ‘*este*’ funciona de maneira semelhante a um marcador discursivo de progressão textual, embora a interpretação pragmática exata não tenha sido utilizada para sua classificação. O rótulo **focalizador** foi então empregado, o mesmo se dando para outros tipos de exemplo, em que a expressão do *filler* não parecesse indicar um tempo de parada para a articulação discursiva. A opção por reunir ocorrências de ‘*este*’ com interpretações pragmáticas encontradas em menor quantidade ao longo do corpus sob o rótulo “focalizador” deu-se com a finalidade de facilitar a análise estatística dos dados. É necessário destacar que esta categoria de análise no presente trabalho não necessariamente corresponde ao fenômeno “pragma-prosódico” de focalização ou ênfase.

3.2 Da análise acústica

Os valores absolutos em *hertz* e milissegundos correspondentes às medidas de frequência fundamental e duração para cada ocorrência da palavra morfológica 'este' mostraram-se pouco produtivos para uma análise estatística. O motivo para a inviabilidade de uma análise com os valores absolutos é a heterogeneidade das mostras de fala: algumas são masculinas, outras femininas, dentro de cada um dos grupos há registros de voz mais graves, outros mais agudos, além do que cada falante apresenta um ritmo de fala particular. Estes fatores impossibilitaram que os dados brutos fornecidos pelos softwares *Speech Filling System* e *Exprosódia* fossem tabulados para análise. Adotamos então, medidas de valor relativo tanto para os parâmetros duração e frequência, de maneira que se pudesse efetuar uma comparação entre os dados das diferentes amostras.

A solução encontrada no caso da altura de voz (frequência fundamental) foi considerar o valor de F0 de este verificado numa dada amostra de fala em relação às outras medidas de frequência referentes à mesma amostra, a saber: o **tom médio superior**, o **tom médio central** (ou simplesmente, tom médio) o **tom médio inferior** e o **tom médio de finalização**.

O tom médio (TM), empregado por um determinado falante, em uma dada amostra de fala – e enunciado específico – pode ser definido nos termos de Ferreira Netto et al (2016 p. 10) como "uma frequência relativamente estável [...] que se repete nos momentos Z(t) mensurados de F0". Conforme o autor descreve:

TM é a tendência central dos valores válidos de F0 calculada como a média aritmética acumulada no tempo. Os valores válidos mensurados são os momentos de F0 que cumprem as restrições de altura, intensidade e duração [...] chamadas de UBI (Unit of Base of Intonation) [...] (FERREIRA NETTO et al, 2016 p. 10)

A partir da medida do tom médio, são calculadas as medidas do tom médio superior, (correspondente a 3 semitons acima), do tom médio inferior (4 semitons abaixo), e do tom de finalização frasal (7 semitons abaixo), o que é feito em escala MIDI.

Uma vez em posse destas medidas de tom médio, as medidas absolutas de F0 da palavra *este* foram classificadas de acordo com 5 intervalos de altura relativos: mais alto que o Tom Médio Superior; simultaneamente mais baixo que o Tom Médio Superior e mais alto que o Tom Médio Central; mais baixo que o Tom Médio Central e ao mesmo tempo mais alto que o Tom Médio Inferior; mais baixo que o Tom Médio Inferior e ao mesmo tempo mais alto que o Tom de Finalização.

Posteriormente, em decorrência da pequena taxa de ocorrência de 'este' em função adjetiva, e para facilitar a análise estatística, os dois últimos intervalos foram fusionados em um único, equivalente a qualquer altura abaixo do Tom Médio Inferior. Abaixo, em forma de tabela apresentamos as categorias utilizadas para a classificação de uma ocorrência de 'este' em relação ao parâmetro altura:

Quadro 3 – As quatro faixas tonais definidas para a análise de “este”

Intervalo	Altura relativa
I	Acima do Tom Médio Superior
II	Entre o Tom Médio Superior e o Tom Médio Central
III	Entre o Tom Médio Central e o Tom Médio Inferior
IV	Abaixo do Tom Médio Inferior

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao parâmetro duração, as medidas absolutas de extensão temporal em milissegundos constatadas nos segmentos de cada ocorrência da palavra “este” foram consideradas em relação à duração média de segmentos circundantes, posteriores e/ou anteriores à mesma dentro do trecho analisado. As medições absolutas, em milissegundos deram, então, lugar a duas possibilidades de pronúncia de ‘este’: **neutra** ou **alongada** correspondendo sempre a ocorrência do alongamento a uma maior extensão do segmento vocálico final da palavra.

Para determinar se a medida de duração em milissegundos do segmento vocálico final de ‘este’ corresponderia ou não a uma pronúncia alongada desde um ponto de vista puramente acústico⁴, realizou-se um teste Z sobre a duração relativa dos segmentos correspondentes a cada uma das 459 ocorrências da palavra “este” na cadeia sonora implicada⁵.

Computaram-se como articulações alongadas todas as ocorrências de “este” que submetidas ao teste devolveram um valor superior ao do limite (> 0,95), conforme se ilustra na tabela abaixo:

Tabela 1 – Valores resultantes do teste Z determinando a extensão relativa de este

Duração	Teste Z
Neutra	< ou = 0,95
Estendida	> 0,95

Fonte: Elaboração própria.

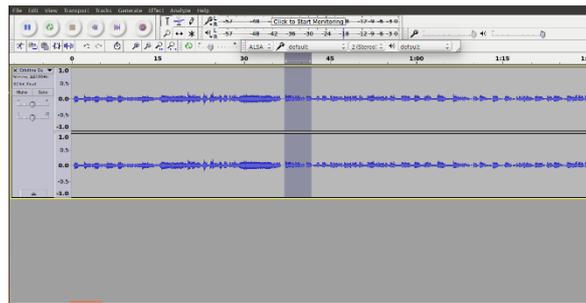
3.1.1 Tratamento dos dados de entrada

Por meio do software *Audacity* 2.1.3 os arquivos em formato mp4 (vídeo) selecionados foram convertidos em arquivos de formato mp3 (áudio). Ainda utilizando-se o *Audacity* como instrumento, os áudios correspondentes às entrevistas foram segmentados em trechos, cada um dos quais contendo pelo menos uma ocorrência de ‘este’, seja em uso referencial ou metadiscursivo.

4 A análise acústica foi a única considerada para os resultados, à despeito de qualquer congruência ou incongruência com as análises iniciais de cunho impressionista.

5 O teste Z é um teste estatístico cuja resposta obtida é o percentual probabilístico de que um evento seja aleatório em meio a outros eventos. No caso considerado, o evento consiste nas proporções encontradas na extensão dos segmentos de “este” frente às proporções dos segmentos de outras palavras no excerto de ocorrência.

Figura 2 – Captura de intervalo sonoro com a interface gráfica do Audacity

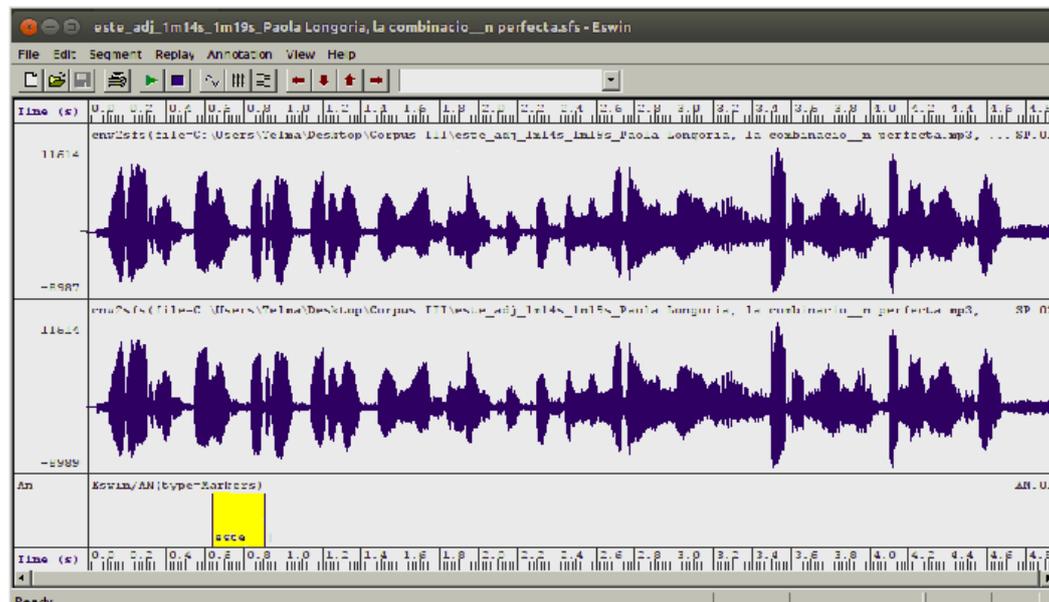


Fonte: Elaboração própria.

Uma vez realizada a segmentação sonora, cada trecho em formato mp3 obtido foi acusticamente analisado por meio do software *Speech Filing System*. Mais especificamente, com o software foram verificados os valores correspondentes aos parâmetros F0 (Frequência Fundamental) e Intensidade do trecho considerado.

Após geradas as listas com os valores de F0 e intensidade de um dado trecho, nelas foram identificados os instantes correspondentes ao intervalo de pronúncia da palavra morfológica “este”, o que também foi feito por meio do *Speech Filing System*, utilizando-se a ferramenta de transcrição.

Figura 3 – Intervalo de pronúncia da palavra ‘este’ localizado pelo *Speech Filing System*



Fonte: Elaboração própria.

Em posse das três informações fornecidas pelo *Speech Filing System*, a saber, valores de F0 e de intensidade do trecho de fala, e identificação do intervalo de localização da pronúncia da palavra ‘este’ no *continuum* de sinais acústicos captados, foi que procedeu-se com o tratamento dos dados pela rotina *Exprosódia*.

Conforme anteriormente mencionado, das 459 ocorrências de ‘este’ analisadas pelo *Exprosódia*, e que constituem a totalidade do corpus, 92 consistem em usos referenciais (adjetivo/pronome) e 367 em usos

metadiscursivos. Como observamos ao nos referirmos à constituição do corpus, as amostras da palavra morfológica “este” em função discursiva referencial (adjetivo/ pronome demonstrativo) foram coletadas com o objetivo de que servissem como grupo de controle na análise acústica das mostras de ‘este’ em função metadiscursiva, razão pela qual o primeiro grupo de amostras é composto por um menor número de elementos. Para a realização da análise estatística, as ocorrências de uso referencial e metadiscursivo da palavra foram contabilizadas em percentuais. A seguir apresentamos os resultados numéricos obtidos.

4 Resultados

A tabela abaixo ilustra a distribuição dos dados de acordo com a duração e função linguística da palavra em estudo:

Tabela 2 – Duração de ‘este’ em função referencial e metadiscursiva

	Estendido	Neutro	Total
Referencial	41	51	92
Metadiscursivo	224	143	367
Total	265	194	459

Fonte: Elaboração própria.

Submetidos o Teste Quiquadrado de contingência⁶, os números acima remetem à seguinte distribuição de dados esperados:

Tabela 3 – Resultados do teste Quiquadrado de contingência

	Estendido	Neutro
Referencial	53,12	38,88
Metadiscursivo	211,88	155,12

Fonte: Elaboração própria.

O resultado do Teste Quiquadrado de aderência entre os 4 valores referentes à intersecção das variáveis função linguística e duração da palavra no constituinte prosódico é igual a 0,0042. De acordo com o resultado deste teste probabilístico, há uma clara tendência relacionada à duração de “este” dentro da frase entoacional, a qual é dependente de seu uso discursivo ou metadiscursivo: quando adjetivo ou pronome, a palavra não apresenta alongamento vocálico, ocorrendo o inverso quando na fala é empregada metadiscursivamente (*filler*).

Tabela 4 – Percentuais de duração de este referencial e metadiscursivo

Uso de este	Estendido	Neutro	Total
Referencial	45%	55%	100%
Metadiscursivo	61%	39%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao parâmetro acústico frequência, os dados analisados foram os que seguem:

⁶ Teste QuiQuadrado de contingência definido por duas variáveis: a função linguística da palavra e sua extensão segmental.

Tabela 5 – Distribuição de ocorrências de este referencial e metadiscursivo por tonalidade

Uso de este	I	II	III	IV	Total
Referencial	6	36	48	2	92
Metadiscursivo	15	76	234	42	367
Total	21	112	282	44	459

Fonte: Elaboração própria.

Conforme anteriormente exposto, as categorias expressas pelos algarismos romanos de I a V referem-se às faixas de tonalidade relativas a fala de cada um dos falantes analisadas de forma particular, de maneira a tornar possível a comparação entre diferentes registros de voz (desde os mais graves até os mais agudos). Dada uma ocorrência da palavra ‘este’ em uma mostra de fala qualquer, foi identificado o uso em uma das quatro faixas.

Em percentuais, temos os seguintes números:

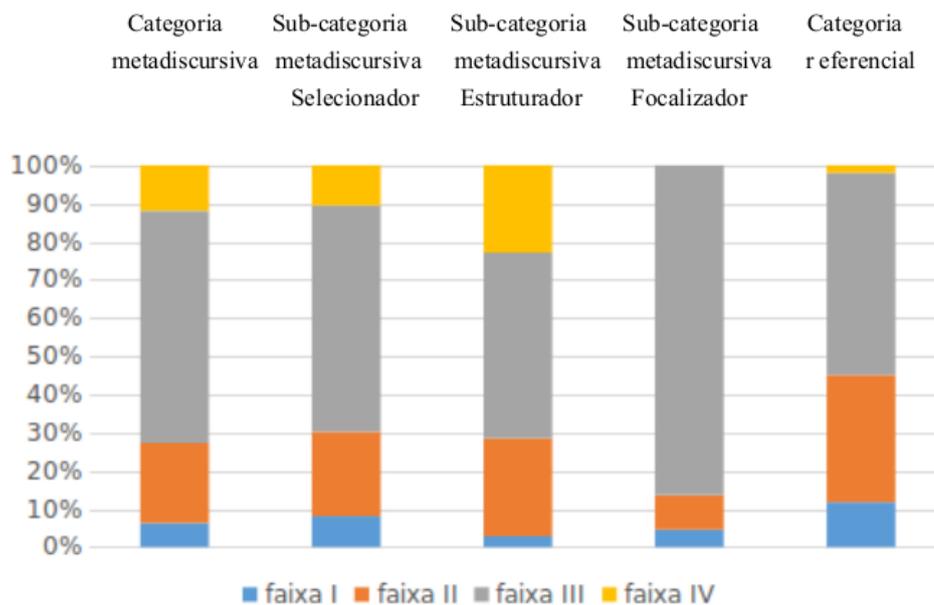
Tabela 6– Percentuais sobre a tonalidade nas ocorrências de este referencial e metadiscursivo

Uso de este	I	II	III	IV
Referencial	7%	39%	52%	2%
Metadiscursivo	4%	21%	64%	11%

Fonte: Elaboração própria.

Conjugando os dados referentes aos parâmetros duração e frequência das ocorrências referencial e metadiscursiva de “este”, obtemos as representações gráficas apresentadas abaixo:

Gráfico 1 – “Este” referencial e metadiscursivo por faixa tonal (duração neutra)



Fonte: Elaboração própria.

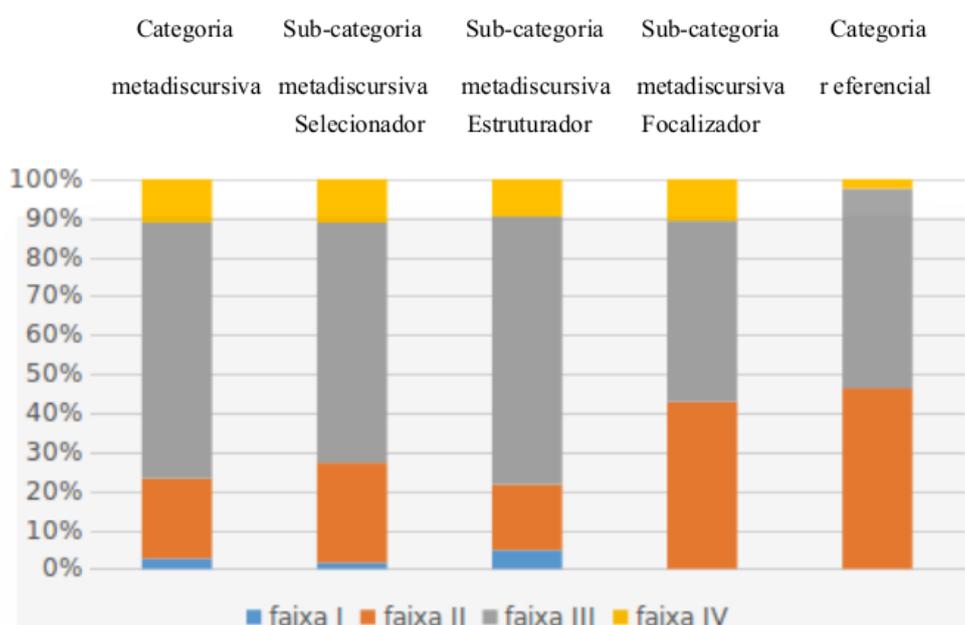
Ilustrando a totalidade de casos de ocorrência da palavra “este” em que **não** se apresenta alongamento do segmento vocálico final, o gráfico acima mostra uma tendência à disparidade entre as funções metadiscursiva e referencial quando consideradas as faixas tonais II (entre o tom médio superior e o tom médio geral) e IV (abaixo do tom médio).

Embora em ambas as funções se verifique uma centralidade das faixas tonais II e III, para o uso de “este” como adjetivo/pronome, a faixa tonal I é a que apresenta a terceira maior taxa de ocorrência, e a IV a menor taxa, dando-se o inverso com a função metadiscursiva. Portanto, podemos de certo modo considerar que entre o ‘este’ adjetivo/pronome e o este metadiscursivo, há uma tendência inversa de comportamento tonal.

O mais interessante destes resultados pode ser observado quando consideradas as subdivisões da função metadiscursiva: enquanto as tendências de distribuição das subcategorias ‘selecionador’ e ‘estruturador’ apresentam entre as faixas tonais se apresentam de modo análogo ao observado em relação à macro-categoria metadiscursiva, a subcategoria focalizador acompanha as tendências de comportamento tonal próprias da categoria referencial.

Os dados referentes aos casos em que ‘este’ é pronunciado com duração ‘estendida’ são apresentados em relação.

Gráfico 2 – “Este” referencial e metadiscursivo por faixa tonal (duração estendida)



Fonte: Elaboração própria.

A existência de dois padrões entoacionais distintos no interior da função metadiscursiva de *este* é uma evidência em favor da hipótese inicial da pesquisa: a de que a palavra ‘este’, quando não utilizada referencialmente, pode apresentar mais de um padrão entoacional, os quais correlacionam-se com diferentes interpretações pragmáticas.

Considerações finais

A palavra morfofonológica ‘este’ da língua espanhola apresenta diferentes tendências de comportamento prosódico, as quais se correlacionam com seus usos referencial e metadiscursivo.

Em relação ao parâmetro duração, constatamos que quando a palavra é usada referencialmente, como adjetivo ou pronome demonstrativo, seus segmentos tendem a ser mais breves que os que se observam em seu uso metadiscursivo.

No que diz respeito ao parâmetro altura, constatamos que quando em uso metadiscursivo, a palavra morfofonológica *este* apresenta mais de uma tendência de comportamento tonal. Provavelmente cada uma delas pode ser associada uma interpretação pragmático-discursiva em particular. Uma descrição exaustiva destas possíveis interpretações, bem como dos contornos entoacionais envolvidos, é tarefa para trabalhos de investigação futuros.

Referências bibliográficas

- ALLWOOD, Jens; NIVRE, Joakin, & AHLSEN, Elisabeth. Speech management – on the non-written life of speech. **Nordic Journal of Linguistics**, v. 13, p. 3–48, 1990.
- ALMEIDA, Vanessa B. Pausas Preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **Alfa**, v. 53, p. 167-193, 2009.
- BRODY, Jill. Particles borrowed from Spanish as discourse markers in Mayan languages. **Anthropological Linguistics**, v. 29, n. 4, 507–521, 1987.
- CASCÓN-MARTÍN, Eugenio. **Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lingua diaria**. Madrid: Editorial Edinumen, 1995.
- CLARK, Herbert; FOX TREE, Jean. Using Uh and Um in Spontaneous Speaking. In **Cognition**, p. 73-111, 2002.
- COOK, Haruko. Functions of the filler *ano* in Japanese. In: CHOI, S. (Ed.). **Japanese/Korean linguistics**. Stanford, CA: CSLI, 1993, p. 19-38.
- DUEZ, Danielle. Silent and non-silent pauses in three speech styles. **Language and Speech**, 25, 11–28, 1982
- DUEZ, Danielle. **La pause dans la parole de l’homme politique**. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1991
- DUEZ, Danielle. Acoustic correlates of subjective pauses. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 22, n. 1, 21–39, 1993.
- EGUREN, LUIS. Pronombres y adverbios demostrativos: las relaciones deíctivas. In: **Gramática descriptiva de la lengua española** / coord. por Violeta Demonte, Ignacio Bosque, Vol. 1, 1999 (Sintaxis básica de las clases de palabras), 929-972

EKLUND, Robert. A comparative study of disfluencies in four Swedish travel dialogue corpora. Paper presented at the **International Conference of Phonetic Sciences satellite meeting on disfluencies**, Berkeley, CA, 1999.

Emmett, Keiko. **Contribution of the interactional markers ano(o), eeto, uun(to), and nanka to the development of Japanese conversation**. Unpublished master's thesis, University of Minnesota, Minneapolis, 1996

Emmett, Keiko. Ano(o) is more than "um": interactional functions of ano(o) in Japanese conversation. In: CHALASANI, M. C.; GROCCER, J. A. & HANEY, P. C. (Eds.). **Proceedings of the fifth annual symposium about language and society**, vol. 39. Austin, TX: University of Texas, Department of Linguistics, 1998, p. 136-148.

ERLAND, Stoesslein Hartmut. Los marcadores del discurso más frecuentes en el castellano argentino. **Cuadernos Iberoamericanos (MGIMO УНИВЕРСИТЕТ)**, v. 2, n. 4, 138–146, 2014.

FERREIRA NETTO, Waldemar (Org). **Exposódia: resultados preliminares**, São Paulo, Paulistana, 2016.

FISCHER, Kerstin. **From cognitive semantics to lexical pragmatics: the functional polysemy of discourse particles**. Unpublished PhD dissertation, Universität Hamburg, 1999.

FOX, Barbara. Introduction. In: BOYD, Nino; DAVIS, H. & MACLAGAN, Margaret (Eds.) **Fillers Pauses and placeholders Amiridze**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins [Typological Studies in Language 93], 2010, p. 1-11.

HAYASHI, Makoto; YONN, Kyung-eun. A cross-linguistic exploration of demonstratives in interaction: With particular reference to the context of word-formulation trouble. In: BOYD, Nino; DAVIS, H. & MACLAGAN, Margaret (Eds.) **Fillers Pauses and placeholders Amiridze**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins [Typological Studies in Language 93], 2010, p. 33-66.

HANKS, William F. The indexical ground of deictic reference. In: DURANTI, Alessandro & GOODWIN, Charles (Eds). **Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon**. Cambridge: CUP, 1992, p. 43–76.

HINDS, John. Interjective demonstratives in Japanese. **Descriptive and Applied Linguistics**, v. 8, p. 19–42, 1975.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A hesitação. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **Gramática do português falado: novos estudos**. São Paulo: Humanitas, ed. 7, 1999, p.159-194.

MASCHLER, Yael. Discourse markers at frame shifts in Israeli Hebrew talk-in-interaction. **Pragmatics**, v. 7, n. 2, p. 183–211, 1997.

MATA, Ana Isabel. **Para o Estudo da Entoação em Fala Espontânea e Preparada no Português Europeu: Metodologia, Resultados e Implicações Didáticas**. Dissertação de Doutoramento, F.L. Universidade de Lisboa, 1999

MONIZ, Helena. **Contributo para a caracterização dos mecanismos de (dis) fluência no Português Europeu**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006

POBLETE, María Teresa. Los marcadores discursivo-conversacionales de más alta frecuencia en el español de Valdivia (Chile). **Estudios Filológicos**, N° 33, p. 93-103, 1998.

PODLESSKAYA, VERA. Parameters for typological Variation in Placeholders. In: BOYD, Nino; DAVIS, H. & MACLAGAN, Margaret (Eds.) **Fillers Pauses and placeholders Amiridze**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins [Typological Studies in Language 93], 2010, p. 12-32.

PONS BORDERÍA, Salvador. Gramaticalización por tradiciones discursivas: el caso de esto es. In: KABATEK, Johannes(ed). **Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas Iberoamericana**. Vervuert, 2008, p. 249- 274.

SADANOBU, Toshiyuki; TAKUBO, Yukinori. The monitoring devices of mental operations in discourse – a case of “eeto” and “ano (o)”. **Gengo Kenkyu**, v. 108, p. 74-93, 1995.

SCHACHTER, Stanley, CHRISTENFELD, Nicholas, RAVINA, Bernard. & BILOUS, Francis. Speech disfluency and the structure of knowledge. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, p. 362–367, 1991.

SVENNEVIG, Jan. **Getting acquainted in conversation: a study of initial interactions**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

SWERTS, Mark. Filled pauses as markers of discourse structure. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 485–496, 1998.

WATANABE, Michiko. The constituent complexity and types of fillers in Japanese. **Proceedings of the 15 th International Congress of Phonetic Sciences**, (Barcelona), p 2473-2476, 2003.

ZHAOo, Yuan & JURAFSKY, Dan. A preliminary study of Mandarin filled pauses. **DISS’ 05, Aix-en-Provence, France**, pp. 179-182, 2005.

O ensino aprendizagem de PLE: possibilidades na perspectiva de Bauman

Gabriele FRANCO⁸

Resumo: Com a finalidade de pensar em caminhos diante dos novos desafios impostos pela passagem para a modernidade “líquida”(BAUMAN, 2013), este capítulo busca refletir sobre possibilidades para o desenvolvimento da competência intercultural (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007) nas aulas de PLE através do uso metodologias ativas (MORAN, 2015), como a Aprendizagem Baseada em Projetos (BENDER, 2014). No momento “líquido” da humanidade todas as informações obtidas envelhecem rapidamente, desse modo não podemos mais oferecer aos alunos um conhecimento pronto, para utilização imediata. Além disso, vive-se um momento de instabilidade social, econômica e política e torna-se necessário que a escola preocupe-se ainda mais com o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a construção de um mundo mais harmônico. Nesse sentido, destaca-se o uso de metodologias ativas, especificamente o a Aprendizagem Baseada em Projetos como ferramentas para o desenvolvimento da competência intercultural. Portanto, o ensino aprendizagem de Português como língua estrangeira (PLE) depara-se com uma diversidade de desafios: ensinar a língua, apresentar a cultura, selecionar e buscar adequadamente as informações e desenvolver habilidades para uma convivência harmoniosa no atual cenário. Posto isso, o presente trabalho investiga a seguinte questão: Como a metodologia ativa de Aprendizados Baseados em Projetos pode colaborar com o ensino de PLE no século XXI? Antes de considerar a questão proposta contextualizei o cenário social, linguístico e político da educação, sobretudo do ensino de PLE, no século XXI. Além disso, apresenta-se uma proposta prática de produção textual na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos para aulas de Português como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Interculturalidade; Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Modernidade líquida.

Introdução

Sobre o cenário social, o filósofo Zygmunt Bauman (2013) divide a modernidade em dois períodos: sólido e líquido. O período denominado “sólido” delimita-se à época das grandes fábricas “fordistas”, onde havia princípios douradores e duráveis garantindo certa estabilidade às massas recrutadas para o trabalho mecânico, por isso era necessário impor regras e vigiar. Nesse contexto, a educação previa dois caminhos para um indivíduo, o correto e o errado. Aqueles que escolhiam o caminho errado eram punidos, enquanto aqueles que seguiam obedientes o caminho correto eram recompensados.

Na fase “líquida” da modernidade, a demanda por mão de obra para realizar trabalhos mecânicos extingue-se rapidamente, a internet e a tecnologia transformaram o conhecimento e as pessoas estão saturadas de informação. Além disso, as relações pessoais e profissionais estão marcadas pelo descompromisso. A dominação dos indivíduos no mercado de trabalho é obtida através da instabilidade: “Diante da ameaça do descompromisso cabe aos subordinados comportar-se de modo a obter consensos entre os chefes e levá-los a ‘adquirir’ seus serviços...” (BAUMAN, 2009, p.666). Os próprios funcionários exercem o “autocontrole” para garantir serviços convincentes, assim os chefes não precisam controlá-los. A

⁸ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega. E-mail para contato: gabrielefranco@usp.br

incerteza torna-se um instrumento de domínio que influencia diversos âmbitos da sociedade em efeito dominó, principalmente o mercado de trabalho e a educação.

A volatilidade do mundo líquido faz com que nos comportemos como nossos ancestrais nômades, estes passavam de um território para outro em busca de alimentos e nós passamos de um projeto ou emprego para outro em busca de oportunidades. Segundo Bauman (2009, p. 667) nenhuma reviravolta na história humana apresentou aos educadores diante de desafios comparáveis aos da atualidade. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. Os educadores sofrem pressões do governo (que pretende acompanhar os caprichosos movimentos voláteis do mundo econômico) e dos estudantes (que estão igualmente expostos às demandas do mercado e não sabem como reagir diante da realidade imprevisível). No mundo líquido todas as informações obtidas envelhecem rapidamente, desse modo não podemos mais oferecer aos alunos um conhecimento pronto, para utilização imediata.

Esse contexto de instabilidade social, política e econômica reflete-se no cenário linguístico do PLE, pois interfere nos processos de migração de pessoas pelo globo, especialmente no Brasil. Segundo Roseane de Sá Amado (2016, p.674-75) recebemos dois tipos de imigrantes no século XXI. O primeiro tipo chegou num período em que o país emergiu economicamente no cenário mundial e atraiu empresas estrangeiras que trouxeram funcionários. Este público tem a necessidade de aprender a língua portuguesa atendida, pois pode pagar por escolas de idiomas e professores particulares. O segundo tipo de imigrante é composto por haitianos, nigerianos, congolezes, colombianos e até pequenos grupos de iraquianos, paquistaneses, bengalis, camaroneses, sudaneses. Esses imigrantes fogem de desastres naturais, milícias terroristas, narcotráfico e conflitos violentos em busca de novas oportunidades. Trata-se de um público de vulnerabilidade social que não possui recursos financeiros para investir no ensino de línguas.

O Brasil se tornou, na última década, ponto de chegada de povos de línguas e culturas tão diversas quanto distantes umas das outras, mas que compartilham uma mesma necessidade: uma terra que os acolha com trabalho e segurança [...] ao chegarem ao país sentem a necessidade de aprender a língua majoritária, o português. E mesmo que o Estado brasileiro esteja entre os países que mais têm aberto as fronteiras para esses imigrantes, ainda há muito o que lhes oferecer para que possa viver com dignidade (AMADO, 2016, p. 69).

Imigrantes e nativos deparam-se com a barreira da língua, da cultura e da economia, visto que o instável mercado de trabalho exige altos níveis de especialização e diferentes habilidades interpessoais. Além disso, deparam-se com o desafio de conviver com o diferente e de assimilar o excesso de informações que a modernidade líquida possibilita. Visto que o conhecimento é constantemente renovado, aprender quantidades excessivas de informações e memorizá-las ou aprender dentro do rígido programa de estudo das escolas tradicionais não preparam o aprendiz, especialmente o imigrante, para os desafios do século XXI.

Sendo assim, dificilmente a educação e o conhecimento conseguem manter formas fixas por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a oferecer garantia em longo prazo.

A efemeridade das informações e conteúdos conduz à necessidade de uma educação contínua que deve durar toda a vida (BAUMAN, 2009, p.673). No entanto, é preciso cuidar do tipo de educação permanente que será oferecida, pois as mudanças educacionais não podem estar voltadas apenas para atender às demandas do mercado de trabalho. A comercialização da educação aumenta as diferenças sociais e econômicas de uma elite de trabalhadores que pode pagar por especializações e o resto da força de trabalho não especializada.

Nesse caso, a educação se tornará escrava da eficiência e formará indivíduos cada vez mais competitivos. É preciso pensar em uma educação que, além de suprir as demandas do mercado, também possa formar uma geração mais tolerante e global com habilidade de transformar a realidade volátil do mundo em um lugar mais humano, tolerante e altruísta: “Não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com urgência ainda maior, para a educação para a cidadania” (BAUMAN, 2009, p.681).

Bauman (2009, p.680) alerta para o perigo de transformar a educação pensando apenas em atender os caprichos do mercado de trabalho, da economia e da política. Por isso, propõe duas possibilidades para sobreviver em um mundo completamente volátil: a primeira é um ensino voltado para o altruísmo como ferramenta para lidar com uma realidade que é comparada à “areia movediça”; e a segunda é ensinar a aprender, pois diante da instabilidade e da saturação de informações o papel da educação é ensinar o aprendiz a selecionar e manejar as informações oferecidas para prosseguir ou reelaborar um projeto (de vida, de pesquisa ou para o mercado de trabalho), mesmo diante de circunstâncias voláteis. De acordo com o autor, a capacidade de interação com os outros, o diálogo, a negociação, a gestão e a resolução de conflitos são uma possibilidade de renascimento e uma habilidade que devemos oferecer à esfera pública. Não se trata de adaptar as capacidades humanas ao ritmo desenfreado das mudanças do mundo, mas tornar este mundo em constante mudança num ambiente mais hospitaleiro para toda a humanidade:

[...] a outorga dos poderes aos cidadãos requer capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas escolhas feitas, mas requer também a construção e a reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros para criar uma convivência humana em um ambiente hospitaleiro e amigável: e, ainda, exige uma cooperação entre os homens e as mulheres na luta pela autoestima, voltada para o enriquecimento recíproco, para o desenvolvimento das potencialidades dos diversos sujeitos e para o desfrute adequado de suas capacidades (BAUMAN, 2009, p. 680).

Possibilidades para uma educação neste século, que atenda as necessidades do mercado sem perder de vista a formação para a vida, também foi apresentada pela “Comissão Internacional sobre a educação

para o século XXI” que estabeleceu quatro pilares⁹ de um novo tipo de educação e inspirou a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (1921), de Edgar Morin.

Os quatro pilares da educação contemporânea são: em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. “Aprender a viver junto” pressupõe a interdependência das relações no mundo moderno, pois tudo está interligado. “Aprender a conhecer” ensina como chegar à informação (consultar diversas fontes, exercitar a memória e atenção). “Aprender a fazer” é associar a técnica aos conhecimentos teóricos. Por fim, “aprender a ser” é considerar que os atos e as responsabilidades pessoais interferem no destino coletivo. Eles constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países, pois a sociedade do conhecimento coloca o indivíduo no centro e isso levanta desafios e questões a respeito de como nos prepararmos para atuar neste novo contexto.

Dentre os “saberes” apontados por Morin (1921), destacam-se a identificação de erros; a capacidade de contextualizar, relacionando o entorno local ao global; compreender a totalidade da condição humana, como física, biológica, psíquica, cultural, histórica e social; partilhar a identidade terrena; enfrentar as incertezas, resolvendo problemas de modo construtivo baseado em situações anteriores; aprender a compreender, favorecendo o pensar pessoal e global para administrar mal entendidos e conflitos; e por fim, desenvolver a ética do gênero humano que consiste na junção dos outros seis saberes.

Os “quatro pilares” e os “sete saberes” relacionam-se diretamente com o desenvolvimento da competência intercultural que é a habilidade de inter-relação entre diferentes culturas que convivem no mesmo espaço e estabelecem uma relação de interdependência:

[...] também deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeras formas de diferença que existe na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política. Para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007, p. 91-92).

Trata-se de uma competência proposta por alguns documentos orientadores e políticas linguísticas para a educação. Ela enriquece a reflexão sobre aspectos da língua, cultura e sociedade, itens indissociáveis. É uma característica que pode ser desenvolvida e pressupõe a capacidade de sentir-se como o outro - mesmo que ele seja completamente diferente -, compartilhando e cooperando com ele.

Muitas vezes fala-se de multiculturalismo e de intercultura como se fossem sinônimos e os significados fossem consensuais. Em primeiro lugar, são perspectivas distintas, com enfoques e concepções pedagógicas e políticas diferenciadas; em segundo lugar, esses conceitos são polissêmicos. Para aprimorar a precisão terminológica dos conceitos recorre-se à Márcia Paraquett (2010) e García Martínez (2007) que abordam a

⁹ Em 1998, as Edições Unesco Brasil transformou esse pilares em um livro: *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors.

ideia de multi, pluri e intercultural. O primeiro conceito pressupõe apenas a co-presença de várias culturas em determinado espaço, mas não se efetiva uma relação entre elas. No pluriculturalismo também há co-presença de várias culturas, mas ressaltam-se as diferenças. Trata-se de um movimento que segrega e atua como consequência da globalização.

Nesse contexto, destaca-se o uso de metodologias ativas ou método ativo. Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade no professor, no método ativo os alunos estão no centro do processo de ensino aprendizagem, o professor torna-se um mediador, dessa forma promove-se a autonomia do aprendiz a partir da problematização da realidade, do trabalho em equipe e da inovação. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, p.280) o uso do método ativo no processo de ensino aprendizagem não é algo novo, pois se fundamenta em teóricos consagrados. As metodologias ativas possuem como base o interacionismo que coloca o aluno no centro da aprendizagem, são reforçadas pelas teorias do desenvolvimento cognitivo, pela perspectiva social da aprendizagem, pela aprendizagem baseada na experiência, pela aprendizagem significativa e pela perspectiva freiriana.

Dentre as metodologias ativas foi selecionada a “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)” que consiste na elaboração de projetos autênticos baseados em uma questão, tarefa ou problema para aprender conteúdos acadêmicos através do trabalho cooperativo. Nesta metodologia, os alunos trabalham em grupo e elaboram um projeto. O grupo tem a autonomia necessária para estabelecer seus objetivos, planos e tomar decisões no tempo necessário para refletir sobre suas ações e orientar o trabalho. Neste tipo de projeto destaca-se a importância da multidisciplinaridade e a escolha de temas que tenham relação com problemas associados à realidade geral, despertando o interesse dos estudantes e estabelecendo laços entre o vínculo e a prática.

Portanto, o ensino aprendizagem de Português como língua estrangeira (PLE) depara-se com uma diversidade de desafios: ensinar a língua, apresentar a cultura, selecionar e buscar adequadamente as informações e desenvolver habilidades para uma convivência harmoniosa. Retomo a questão que permeia este capítulo e proponho que diante dos novos desafios impostos pela passagem da modernidade “sólida” para a “líquida” o ensino da variante brasileira de PLE deve pautar-se na abordagem intercultural e no uso de metodologias ativas como ferramenta para sustentá-la.

1 O contexto político e linguístico do PLE

A escolha de metodologias e abordagens para o ensino da variante brasileira de PLE resvala nas políticas linguísticas. O Brasil ainda não possui políticas linguísticas e nem documentos norteadores para o ensino de nossa variedade de PLE especificamente para estrangeiros. Os atuais documentos orientadores e as políticas educacionais do ensino básico e superior, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

(OCEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação referem-se ao ensino de PLE para surdos-mudos, indígenas e afrodescendentes. Ainda que estes documentos não estejam direcionados ao ensino de PLE para estrangeiros norteiam e compõem o repertório de todos os professores brasileiros, inclusive dos professores de PLE que não possuem parâmetros ou diretrizes específicas para a área.

Os documentos foram analisados com a finalidade de compreender como apresentam os conceitos de multi, pluri e intercultural. É preciso considerar que foram produzidos em um momento em que a discussão sobre interculturalidade não estava em destaque e abordar este aspecto não é a principal finalidade dos documentos oficiais. Mas, para este capítulo, abordá-los sob essa perspectiva é essencial.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) faz referência ao ensino intercultural na educação de povos indígenas através do art. 78 e 79. No art. 78 designa a recuperação da memória histórica, reafirmação da identidade étnica e valorização das línguas indígenas, bem como a integração e o acesso destes povos à informação e conhecimentos técnicos da sociedade nacional. O art. 79 oferece suporte e manutenção ao ensino intercultural, pois regulamenta o financiamento e a organiza a elaboração de currículos, programas, bem como a publicação de material didático específico para a comunidade indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (MEC, 2013) destaca-se o incentivo e a obrigatoriedade de conteúdos curriculares sobre da cultura afro-brasileira, bem como a perspectiva intercultural na educação indígena. As Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação (MEC, 2001), especificamente o parecer CES/CNE 0146/2002 que determina as orientações para o curso de Letras, torna obrigatório conteúdos curriculares que articulem a reflexão-teórico crítica “... de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade...” (MEC, 2001, p.31). Além disso, pode-se inferir que o perfil estabelecido como meta para a formação no curso complementa a proposta do conteúdo curricular, visto que:

[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (MEC, 2001, p.30).

Encontram-se referências ao ensino de PLE nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental, na área de “Língua estrangeira”. Contudo, não há menção ao ensino intercultural e os objetivos

gerais referem-se apenas a necessidade de sensibilizar o aluno para o mundo multicultural. Observa-se que o termo “intercultural” ainda não foi empregado, pois esta discussão ainda não estava em pauta no momento de elaboração do documento:

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção (PCN, 1998, p.66).

Nos PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, o ensino do PLE é considerado apenas no contexto de alunos indígenas e comunidades de surdos. E mesmo assim é apenas citada, ainda não se apresenta nenhuma estratégia ou orientação para a prática nesses casos específicos:

Fatores relativos às comunidades locais: A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PCN, 1998, p.23).

Os PCN para o Ensino Fundamental apresentam um anexo intitulado “Temas transversais: Pluralidade Cultural” que ressalta a importância de um levantamento de dados como mecanismos de resistência diante das tentativas de homogeneização:

Levantamento, análise e valorização da contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado (PCN, 1998, p.154).

Valorização do ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira (PCN, 1998, p.155).

Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural (PCN, 1998, p.156).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCN, 1988) exploram a questão de modo deficitário, pois ainda que o documento recomende a busca e a valorização das heranças etnoculturais, aborda o processo de homogeneização como um problema do passado, ignorando que um ensino intercultural justifica-se e é necessário devido a processos de homogeneização ainda latentes. Além disso, o documento limita-se a apresentar tópicos que sugerem conteúdos, bem como a identificação de novas culturas, as diferenças e semelhanças entre elas com a finalidade de justificar um ensino a partir da pluralidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 2000, p.43) apenas referem-se à obrigatoriedade que a LDB determina para o ensino intercultural destinado às comunidades indígenas.

Nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, códigos e suas tecnologias” há um item de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol que valoriza a comunicação intercultural para o desenvolvimento da consciência intercultural:

[...] ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (OCEM, 2006, p.148).

[...] A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc (OCEM, 2006, p. 152).

Vale destacar que a segunda versão da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, MEC, 2016) também ressalta a interculturalidade.

Após uma análise nota-se que as atuais políticas do Ministério da Educação estabelecem desafios e objetivos que promovem a interculturalidade, porém são restritivas e ambíguas ao abordar o tema. Caracterizam-se como restritivas porque ainda não possuímos políticas linguísticas que viabilizem a produção de um documento norteador para o ensino da variante brasileira de PLE e são ambíguas porque embora saliente-se a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural, ainda há uma visão da multiculturalidade e da pluriculturalidade na ação docente, o que implica considerar a diversidade cultural sob uma perspectiva hegemônica que acolhe e/ou assimila outra cultura de menor influência.

Quando o assunto é política educacional para o ensino de PLE, quem coloca as cartas na mesa é Portugal através do ponto 4, do Despacho n.º 21 787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no *Diário da República – II Série*, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005 que viabilizou a elaboração do documento orientador analisado neste trabalho: o “Quadro de referência para ensino de português no estrangeiro” (GROSSO, 2011). Esse documento foi baseado no “Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas” (Conselho da Europa, 2001) com a finalidade de orientar o ensino da variante portuguesa para estrangeiros. Estes documentos possuem tópicos específicos para o tema da interculturalidade e ressaltam a importância do conhecimento sociocultural:

Também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura (GROSSO, 2011, p.13).

O documento propõe uma relação entre comunidades portuguesas e países de língua oficial portuguesa, contudo seus objetivos limitam-se a promover apenas a cultura de Portugal. Embora ressalte um ensino baseado na alteridade, outras variedades da língua portuguesa são excluídas. O distanciamento de outras variedades da língua portuguesa favorecem a propagação da relação de soberania que o colonizador exercia sobre a colônia:

Num esforço para valorizar a sua importância estratégico-política no quadro internacional, o EPE estabelece a ligação às comunidades portuguesas e aos países de língua oficial portuguesa, concede apoio e reconhecimento às escolas portuguesas, a par da promoção da língua e da cultura portuguesa junto de falantes de outras línguas e de outros sistemas educativos. A importância e prestígio da língua e da cultura portuguesa como veículo de formação e comunicação são actualmente vectores fundamentais da acção política portuguesa no âmbito internacional (GROSSO, 2011, p.6).

A lacuna nas políticas linguísticas brasileiras coloca em cheque a valorização de nossa identidade, a convivência harmoniosa entre brasileiros e estrangeiros, bem como nosso reconhecimento e promoção internacional. Portanto, diante do atual cenário político e linguístico do ensino da variante brasileira de PLE é de extrema importância refletir sobre estas questões. No entanto, também é fundamental propor alternativas que superem a ausência de políticas públicas.

2 Possibilidades para superar os obstáculos e promover uma prática intercultural no ensino da variante brasileira de PLE

Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais podemos buscar alternativas e propor mudanças. Além disso, a ausência de políticas públicas que incentivem e orientem o ensino da variante brasileira de PLE pode ser uma oportunidade para buscar novos caminhos com abordagens e metodologias diferentes.

A condição sócio-histórica da modernidade, caracterizada pela fluidez, tem impacto direto na estrutura tradicional de ensino, pois ressignificam o perfil docente e discente. Os estudantes não podem manter uma postura passiva, baseada na transmissão e memorização de conteúdos e há necessidade de que os docentes busquem novos caminhos e metodologias que foquem no protagonismo dos alunos, favorecendo a motivação e a autonomia.

No caso dos aprendizes da variante brasileira de PLE a abordagem intercultural baseada no uso de metodologias ativas é viável e necessária porque os aprendizes geralmente buscam aprender a língua apenas para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, num contexto de imersão não basta atender a demanda do mercado, é preciso compreender a cultura alvo para interagir de forma harmoniosa.

A elaboração de uma “receita de sucesso” ou um manual específico para a efetivação de uma perspectiva intercultural de compreensão, comunicação e alteridade em língua estrangeira seria um paradoxo. Além disso, é preciso considerar que essa mudança não é simples de ser efetivada, visto que o uso de abordagens e metodologias parte da concepção de como o sujeito aprende e do percurso formativo do docente e discente. No entanto, é possível propor caminhos para que professores e alunos desenvolvam conteúdos através uma perspectiva integradora, com tópicos que sugerem e justificam o ensino a partir da abordagem intercultural.

Segundo Konopka, Adaime e Mosele (2015, p.1540), “aprendizagem ativa” consiste em um termo técnico para práticas pedagógicas com perspectivas diferentes do ensino tradicional por ser uma estratégia educacional que envolve o engajamento dos estudantes. Trata-se de um processo de aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes. Para estes autores, a aprendizagem ativa não substitui o ensino tradicional, mas o complementa.

Em contrapartida, de acordo com José Morán (2015, p. 15), as mudanças educacionais podem ser progressivas – priorizam a autonomia do aluno, recorrem às metodologias ativas, mas mantêm o modelo curricular ainda que proponha a interdisciplinaridade - ou profundas – são inovadoras, não se prendem às disciplinas, nem aos espaços físicos, ensinam através de jogos, projetos ou desafios e o aluno pede para ser avaliado quando sentir que está pronto.

No atual contexto do ensino aprendizagem de PLE será necessário basear-se nas duas posições para a aplicação de metodologias ativas. A princípio ela pode complementar a metodologia tradicional para que professores e alunos sintam-se seguros o suficiente para dar um passo mais ousado. Num segundo momento, o uso das metodologias ativas pode ser progressivamente implementado no currículo de forma que se ampliem e solidifiquem as estratégias de aplicação, bem como as pesquisas e materiais didáticos dentro desta perspectiva de ensino. Por fim, podem ocorrer mudanças profundas para que o currículo tradicional seja completamente flexível, os professores estejam preparados para lidar com a nova realidade e os alunos tenham responsabilidade para trilhar novos caminhos com autonomia.

A Aprendizagem Baseada em Projetos não deve partir apenas de um tema proposto por professores ou coordenação pedagógica, arbitrado por contextos externos aos alunos para satisfazer os conteúdos da disciplina. É preciso que os estudantes e professores, conjuntamente, sejam autores no processo de ensino aprendizagem, pois as atividades desenvolvidas se inserem no contexto real do aluno. Essas características lhe outorgam um duplo significado: os projetos satisfazem as necessidades dos estudantes e as decisões não são hierárquicas, uma vez que são tomadas pelos docentes e discentes.

Como suporte teórico para a aplicação prática da ABP que pode ser utilizado no ensino de PLE destacam-se duas obras: “Aprendizagem baseada em projeto – guia para professores de ensino fundamental e médio” (2008), do Buck Institute for Education e “Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI” (2014), de Willian Bender.

O enfoque da teoria ABP de Willian N. Bender (2014) é a aprendizagem cooperativa, pois essa ferramenta reflete melhor as demandas do ambiente de trabalho no século XXI do que as tarefas individuais de resolução de problemas. A aprendizagem cooperativa promove mudanças nas habilidades e nos papéis de docentes e discentes e requer transformações. Segundo Bender (2014, p.125) nos grupos de aprendizagem coletiva, os alunos familiarizam-se com o novo conteúdo e também aprendem importantíssimas habilidades ao compartilharem experiências com colegas de origens diferentes, atividades

culturais e níveis acadêmicos variados. Os discentes que participam desse paradigma de ensino aprendem a interagir de forma bem-sucedida com os demais, à medida que constroem e sintetizam informações para explicar novos conceitos e desenvolver soluções para problemas.

O autor ainda aponta que os alunos irão precisar do suporte do professor para desenvolver as habilidades de aprendizagem cooperativa, como o processamento em grupo, as habilidades interpessoais, gerenciamento de conflitos, estratégias para a tomada de decisões ou comunicação pessoal eficaz. Além disso, cada membro do grupo de aprendizagem cooperativa deve ser encorajado a compreender que o sucesso ou o fracasso do grupo dependem das contribuições de cada membro e que todos os membros devem lidar com as consequências, caso um dos membros não participe. Posto isso, tanto a responsabilidade individual como do grupo deve se enfatizada nas tarefas de aprendizagem cooperativa.

A diferença entre a teoria ABP apresentada por Willian N. Bender (2014) e a proposta pelo *Buck Institute for Education* (2008) é que este define a PBL focada em padrões como um método extremamente sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado a questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas. Como o título já indica o livro “Aprendizagem baseada em projeto – guia para professores de ensino fundamental e médio” (2008) é um manual para professores interessados em aplicar a metodologia PBL em sala de aula, onde se encontram roteiros, tabelas de avaliação e exemplos de projetos.

O manual dá especial atenção à necessidade de formular projetos focados em padrões que reflitam a atual ênfase no conteúdo, na aprendizagem bem-sucedida e no desempenho. Seus projetos partem do conteúdo curricular e utilizam avaliações alinhadas para verificar o que os alunos aprenderam. São formulados a partir de uma questão norteadora que integra os resultados almejados às atividades do projeto. Incorporam atividades vitais ao ambiente de trabalho e hábitos de aprendizagem contínua, além de ajudar os professores a utilizar recursos da comunidade para ampliar os limites do projeto além das quatro paredes da sala de aula.

O método proposto por Bender (2014) e aquele proposto pelo *Buck Institute for Education* (2008) utilizam a Aprendizagem Baseada em Projeto através de diferentes abordagens, porém ambas podem ser adaptadas e incorporadas ao ensino de português como língua estrangeira tanto nos cursos de formação de professores, quanto nos curso de língua estrangeira.

Segundo José Morán (2015) as mudanças educacionais podem ser progressivas – priorizam a autonomia do aluno, recorrem às metodologias ativas, mas mantêm o modelo curricular ainda que proponha a interdisciplinaridade - ou profundas – são inovadoras, não se prendem às disciplinas, nem aos espaços físicos, ensinam através de jogos, projetos ou desafios e o aluno pede para ser avaliado quando sentir que está pronto. No contexto específico do PLE é possível mesclar mudanças profundas e progressivas, pois as

turmas são heterogêneas e não convém impor um currículo fechado ou um material didático como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma forma. O ensino conteudista focado na transferência de conteúdos não prepara o aluno de PLE para movimentar-se em nova cultura, nem para inserir-se na sociedade ou no mercado de trabalho, principalmente se este aluno é um professor em formação. Neste contexto, o uso de metodologias diferenciadas poderia alavancar o ensino intercultural, permitindo que o discente seja o centro da aprendizagem, seu papel não é reter conteúdo, mas construí-lo.

Aplicar novas metodologias, especialmente a ABP, é uma atividade com impacto em curto, médio e longo prazo. Em curto e médio prazo serão cumpridos os objetivos específicos dos projetos elaborados e em longo prazo, o trabalho cooperativo pressupõe o desenvolvimento de habilidades interpessoais necessárias à competência intercultural. Além disso, a ABP permitirá que futuras gerações sejam estimuladas desde a escola a desenvolver habilidades e competências necessárias para transformar a realidade.

Importa salientar que a escolha por uma metodologia, abordagem ou teoria por si, não garante eficácia e nem transformação. Para produzir os resultados pretendidos, é necessário que o docente compreenda a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que pretende obter como resultado.

3 Proposta prática: produção textual em PLE

Além dos desafios impostos por uma língua não materna, a produção textual em língua estrangeira também resvala em outro desafio, pois o modo de produzir textos e de ler acompanhou as mudanças tecnológicas. Por isso, os textos são mais curtos, abreviados e repletos de imagens, enquanto a leitura é rápida e dinâmica. Esse processo é observado nas redes sociais, nos *blogs* e nas reportagens de jornais digitais.

Para que os alunos percebam a dimensão dessa mudança podemos desafiá-los a recortar um texto de um jornal digital, retirar as imagens e colocar nas normas da ABNT. Após esse processo textos que pareciam grandes e repletos de informações resumem-se em menos de uma lauda. Isso significa que, embora seja necessária a produção textual elaborada e complexa, os alunos são expostos, na maior parte do tempo, a textos curtos e sintéticos. Portanto, os professores de PLE lidam com dois desafios: o ensino do português para turmas heterogêneas com diferentes níveis de proficiência e a produção textual na era digital.

Proponho algumas atividades baseadas na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, com uma abordagem intercultural que possui como finalidade elaborar um livro com produções textuais dos alunos. Estas atividades destinam-se a alunos de nível avançado, porém poderá ser adaptada para outros níveis.

Elementos da metodologia:

- Escolha de um tema: o professor apresenta alguns temas relacionados às culturas de origem dos alunos e solicita que organizem grupos de acordo com o tema de interesse. Entretanto, os alunos devem dedicar-se à pesquisa de uma cultura que não seja a sua, para familiarizarem-se com a cultura brasileira ou a cultura de outros colegas de classe com a finalidade de desenvolver aspectos da competência intercultural. A pesquisa e o desafio de escrever sobre a cultura do outro favorece o desenvolvimento da habilidade intercultural porque permite que alunos diferentes encontrem um ponto em comum entre si.
- Definição das formas e dos critérios de avaliação: é realizada através de entregas preliminares e entrega final da produção escrita. Além das produções textuais, os alunos poderão ser avaliados pelo trabalho com ferramentas metacognitivas, através de portfólios, com autoavaliação, pela participação em sala de aula, postura ética durante os debates etc.
- Seleção de objetivos individuais e gerais: Essa etapa consiste em apresentar e discutir o cronograma e as etapas do trabalho com os alunos. Para isso, eles devem nortear-se pelos objetivos gerais apresentados pelo professor e também estabelecer objetivos individuais, definindo alguns pontos que desejam aprimorar na escrita. Vale ressaltar que os objetivos devem ser registrados no portfólio e sua escolha depende do nível da turma, no exemplo abaixo se supõem uma turma de nível avançado:

Objetivos Gerais:

- 1) Estrutura textual apropriada ao gênero
- 2) Adequação e pesquisa sobre o tema
- 3) Ortografia e gramática adequada

Objetivos Individuais:

- 1) Rememorar o uso dos tempos verbais
- 2) Uso adequado das conjunções
- 3) Uso adequado da crase

- Tempo estimado: a atividade tem duração de aproximadamente dez aulas, dependendo da quantidade de grupos e dos objetivos estipulados. O cronograma de trabalho deve ser montado e discutido com os alunos.

Desenvolvimento do projeto:

Os alunos organizam-se em grupos, selecionam um tema, delimitam um recorte e aprofundam-se no assunto através de pesquisas que podem incluir entrevistas (com os próprios colegas de sala, pessoas da

comunidade, especialistas), leituras da bibliografia de apoio que o professor deverá disponibilizar previamente e buscas na internet. O professor apresenta três possibilidades de atividade para aprofundar os conhecimentos no assunto utilizando ferramentas de planejamento metacognitivo. Para esta atividade recomendam-se três exercícios sugeridos na obra de Willian N. Bender (2014, p.109): o quadro SQA, o *Brainstorming* ou *Think- Pair- Share*¹⁰. Essas atividades têm como ponto de partida a ativação do conhecimento prévio dos alunos, a estimulação da curiosidade, a investigação de novas informações e a elaboração de ideias finais. Esta etapa é importante para que percebam a importância da leitura no momento da escrita e para estabelecerem contato com outras culturas.

Após a pesquisa os alunos reúnem-se em grupo e discutem as informações encontradas. Nessa etapa, é oferecido um espaço para trocar informações sobre aspectos da cultura de origem (culinária, músicas, folclore) ou sobre a cultura pesquisada. Na sequência, os discentes apresentam a primeira versão ou rascunho da produção textual que será corrigida pelo professor de acordo com os critérios gerais. Os alunos recebem o texto corrigido e escrevem suas impressões no portfólio, reforçando ou reformulando os objetivos individuais nessa etapa.

Nas aulas seguintes os alunos reelaboram suas produções de acordo com os critérios de avaliação e no final de cada aula realizarão entregas preliminares do trabalho. Eles podem sentar em duplas para trocar ideias, o professor irá explicar sobre as características e produção do gênero selecionado. Se a turma for iniciante, é recomendável que o professor selecione um único gênero para ser explorado.

Na sequência, a turma irá reelaborar sua produção e aperfeiçoar o que for necessário. Em seguida, o mesmo procedimento será realizado em relação à adequação e pesquisa sobre o tema. Na sequência, o professor discutirá as questões mais relevantes de gramática, retomando esses aspectos com aulas tradicionais e com exercícios. Num momento posterior os alunos entregam a nova versão dos textos. Durante o processo de escrita e reelaboração, eles registram as dificuldades e avanços no portfólio que é entregue ao professor no final de cada aula.

Por fim, o professor entrega a segunda versão da redação corrigida e os alunos acompanham seu desenvolvimento nos objetivos gerais e individuais, anotando e refletindo no portfólio sobre os avanços e as dificuldades.

Considerações finais

Diante do cenário brasileiro, carente de políticas linguísticas que promovam o avanço da interculturalidade no ensino de PLE para estrangeiros, apresenta-se um desafio de remodelar a postura de multiculturalidade e desenhar alguma política intercultural em que os docentes encontrem-se preparados para ensinar com ferramentas inovadoras os temas ligados à diversidade cultural. Portanto, a ação

¹⁰ Os modelos e a descrição destas atividades encontram-se no “Anexo 1- Ferramentas de planejamento metacognitivo”.

cooperativa entre as políticas linguísticas, a formação de professores e as metodologias inovadoras viabiliza o desenvolvimento da competência intercultural, favorecendo a formação de uma geração preparada para transformar realidades.

A educação deve ser movida por questionamentos propostos pelos alunos, pois todo o processo de aprendizagem parte de suas motivações pessoais e das dificuldades do contexto que os cerca. A solução para os problemas e dificuldades do mundo atual e futuro não estão na internet, nem nas tecnologias ou no intenso fluxo de informação propagado por estes meios digitais. Portanto, precisamos desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para torná-los capazes de encontrar soluções para os desafios da era digital e em prol da construção de um processo de aprendizagem mais dinâmico e intercultural.

Referências bibliográficas

AMADO, Roseane de Sá. O ensino de português para refugiados: caminhos para a cidadania. In: SÁ, R. L. (Org). **Português para falantes de outras línguas** - interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Zahar: Polônia, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, maio/ago. 2009.

BENDER, Willian. **Aprendizagem Baseada em Projetos, Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DELORS, Jacques. [et al.]. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, vol.14, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 13 ago 2018.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBARAL DE HARO, Andrés (Orgs.). **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GROSSO, Maria José; SOARES, António; SOUSA, Fernanda de; PASCOAL, José. **Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)**, 2011. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>. Acesso em 13-07-2018

KONOPKA, Clóvis Luis; ADAIME, Martha Bohrer; MOSELE, Pedro Henrique. Active Teaching and learning methodologies: some considerations. **Creative Education**, 6, 1536-1545, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.614154>. Acesso em: 13 ago 2018.

MARHAM, Thom; LARMER, J.; RAVITZ J. (orgs.). **Buck Institute for Education**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEC/ SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEC/ SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.

MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: temas transversais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013.

MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2001.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA; MORALES (Orgs.). In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. vol. 2, 2015. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>. Acesso em: 18 ago 2018.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1991.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G. M (Orgs.). **Coleção explorando o ensino - Espanhol**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156.

Anexos

Anexo 1- Ferramentas de planejamento metacognitivo

- Quadro SQA

Saber: O que eu sei sobre isso atualmente? (Ativar conhecimento adquirido)

1. _____

2. _____

Querer: O que eu quero saber ou compreender? (Exercitar a autonomia em relação ao que gostariam de estudar)

1. _____

2. _____

3. _____

Aprendido: O que eu aprendi nesse processo? (Após ler e discutir sobre o tópico geral)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

- *Brainstorming*

Objetivo: Pensar coletivamente e gerar uma lista de tópicos que serão pesquisados sobre o tema.

Identificar, considerar e aderir ao grande tópico sem se afastar muito dele.

Listar todas as ideias sem qualquer eliminação ou edição inicial dos conceitos

Focar-se na geração do máximo de ideias possíveis sem perder de vista o grande tópico

Recusar-se a limitar a lista de ideias ou de conceitos, mesmo que uma grande lacuna lógica ou falha seja evidente.

Respeitar todas as ideias dignas de consideração

Realizar uma fase de encerramento, na qual as ideias são comparadas e sintetizadas (ou seja, juntar duas ideias, caso elas representem uma ideia mais ampla e caso as pessoas que as tenham sugerido concordem em uni-las em uma só.)

Demonstrar encorajamento e respeitar todos os participantes da discussão.

Lista inicial

Lista final

- Think- Pair- Share

Think (Pense)

Examine as informações que você tem sobre o tópico e, então, liste diversas ideias que você possui sobre ele. Escreva o suficiente para ajudá-lo a se lembrar de toda a ideia.

1. _____

2. _____

3. _____

Pair (Par)

Converse com seu parceiro e explique cada uma de suas ideias. Então, peça para que seu parceiro explique as ideias dele para você. Enquanto conversam, registre as novas ideias que vocês descobrirem juntos.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Share (Compartilhe)

Olhando para todas essas ideias você e seu parceiro tem de decidir quais são mais importantes. Vocês podem compartilhar uma ou mais ideias com todo o grupo. Liste aqui quais vocês pretendem partilhar:

1. _____

2. _____

Crenças de professores estagiários (*pre-service*) sobre interculturalidade em um curso preparatório para o Celpe-Bras: um estudo de caso

André DINIZ¹²

Resumo: Este estudo de caso visa ao levantamento e análise de crenças de professores em formação que atuam como professores de português língua estrangeira (PLE) em um curso pré-PEC-G acerca da abordagem de cultura e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. A observação de lacunas a respeito da abordagem de cultura e da forma de lidar com conflitos baseados em conflitos entre a cultura dos alunos estrangeiros e a cultura local, reportadas pelos professores estagiários do projeto e pelos alunos em pesquisa complementar, assim como a demorada integração de boa parte daqueles alunos à comunidade local (o que cria obstáculos para o usufruto dos benefícios de se estudar a língua em contexto de imersão) motivaram o estudo, de modo a consubstanciar a elaboração de uma proposta de intervenção junto a esses professores. As concepções dos professores acerca do papel da cultura e do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos em aulas de línguas estrangeiras foram levantadas por meio de questionário e entrevista com cinco professores estagiários, alunos do curso de Licenciatura em Letras, bem como observações de aula e observação participante do pesquisador (professor voluntário) em reuniões pedagógicas do curso. As crenças observadas sobre o lugar da cultura no ensino de LE e, mais especificamente, de PLE, especialmente no que tange à sua importância e abordagem mais adequada, demonstraram a necessidade de complementação da formação desses professores, para que fundamentem sua atuação e gerenciamento de diferenças culturais em sala de aula com mais segurança. Deste modo, eles terão mais subsídios teóricos e práticos para contribuir para uma melhor e mais rápida adaptação e integração dos alunos à cultura local, capacitando-os à prática linguística em contexto de imersão desde o início do curso.

Palavras-chave: Crenças; Interculturalidade; Cultura e ensino de LE; Português língua estrangeira; Competência intercultural.

Introdução

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) tem apresentado uma demanda bastante significativa nas últimas décadas por razões diversas, que incluem o interesse acadêmico e científico por estrangeiros em estudar em instituições brasileiras e a integração do Brasil com outros países em desenvolvimento. Esse contexto tem impulsionado a crescente procura por programas de intercâmbio acadêmico e o fortalecimento de acordos governamentais que viabilizem as condições necessárias para que alunos estrangeiros façam cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regulamentado pelo Decreto n. 7.948/2013, se insere no conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional que visam à formação e qualificação de recursos humanos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos bilaterais.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega. E-mail para contato: andremdiniz@gmail.com.

² Agradecimento: Esta pesquisa foi realizada com o apoio do Governo do Estado do Pará, mediante bolsa concedida para a participação do autor no Doutorado Interinstitucional USP/UEPA.

O ingresso dos alunos no PEC-G requer a aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras e, para possibilitar o cumprimento desse requisito, as IES participantes do programa podem oferecer aulas preparatórias de português (pré-PEC-G), em cursos que variam em sua extensão e metodologia de ensino. A Universidade Federal do Pará é uma dessas IES e oferece um curso de nove meses, em formato de projeto de extensão, coordenado por uma professora efetiva e ministrado por professores estagiários, alunos do curso de Licenciatura em Letras. Este pesquisador, de forma voluntária, ingressou no curso em agosto de 2016 e ministrou aulas até o fim de 2017, período no qual desenvolveu a presente pesquisa.

O contexto de aula e suas particularidades (alunos inicialmente com pouco conhecimento sobre a língua e cultura brasileiras, vivência em ambiente de imersão, aulas de segunda a sexta, foco no ensino de português com vistas à realização do Celpe-Bras) levaram à reflexão sobre diversos fatores envolvendo o ensino de aprendizagem de PLE, porém uma observação acabou por chamar a atenção do pesquisador de forma mais intensa: o longo tempo de adaptação e integração de alguns alunos à comunidade local e, conseqüentemente, a dificuldade para usufruírem dos benefícios que o convívio em ambiente de imersão traz à aquisição da segunda língua. Havia alunos que, após quatro meses de aula, ainda tinham por contatos apenas colegas de sala de aula e de dormitório, todos estrangeiros e que utilizavam exclusivamente a língua nativa em suas interações entre si.

O pesquisador, então, passou a levantar hipóteses sobre as possíveis causas de tal comportamento e os caminhos que podem ser encontrados para, pelo menos, atenuar esse isolamento dos alunos, uma vez que o contexto universitário em que se encontravam era altamente receptivo e amistoso, pois os alunos de Letras eram geralmente da mesma faixa etária e ávidos por interações com os estrangeiros falantes das línguas que estudavam (vários dos sujeitos de pesquisa confirmaram essa informação nas entrevistas). Mediante observações de sala de aula, conversas com alunos e professores do curso, e participação em reuniões do grupo docente com a coordenadora, a hipótese de não integração em virtude da ausência de competência intercultural dos alunos e conseqüente aversão a certas características e aspectos culturais da comunidade local foi considerada e passou-se a investigar a possibilidade de intervir de modo a modificar esse cenário.

Assim, foram realizados dois estudos de caso visando o levantamento de dados sobre o perfil e as crenças dos alunos do curso pré-PEC-G acerca das diferenças culturais vivenciadas e como lidam com elas, e dos professores em formação, docentes do curso, em relação às diferenças culturais e às noções de ensino de cultura, interculturalidade e desenvolvimento da competência intercultural dos alunos em aulas LE. O objetivo seria entender mais profundamente o contexto de ensino para averiguar a necessidade de uma proposta de intervenção, de modo a complementar a formação dos professores estagiários e, conseqüentemente, criar, dentro de um curso preparatório para o Celpe-Bras, um ambiente mais propício para a adaptação e integração dos alunos estrangeiros.

O estudo das crenças e suas mudanças na área de formação de professores se faz importante devido a suas características de dinamicidade e as influências mútuas que exercem e sofrem em relação às ações dos indivíduos, pois se, por um lado, direcionam o comportamento do professor e do aluno em suas práticas dentro do processo de ensino e aprendizagem, por outro, são afeitas a mudanças resultantes das consequências e efeitos dessas condutas. Outro aspecto ínsito à definição de crenças é o fato de serem dependentes do contexto, por nascerem de nossas experiências, interações e consequentes negociações de significados com o que e aqueles que nos cercam e a capacidade de refletir sobre esses acontecimentos (BARCELOS, 2004; BARCELOS; KALAJA, 2011).

Este artigo apresenta a análise de parte dos dados coletados (as crenças dos professores em formação) para a realização da tese do autor, que se constitui de uma discussão teórica sobre crenças, interculturalidade e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de professores em formação e de alunos candidatos à participação no programa PEC-G, respectivamente docentes e discentes de um curso de aproximadamente nove meses de PLE em contexto de imersão.

1 Metodologia

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi realizado um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013), conduzido de modo a levantar informações livres e espontâneas dos sujeitos de pesquisa (professores em formação) sobre suas crenças, impressões, aspirações, opiniões, interpretações e juízos de valor acerca de aspectos relacionados às diferenças culturais vivenciadas no período do curso, bem como de assuntos que podem ou devem ser abordados em sala de aula de LE e no caso específico de um curso preparatório para uma prova de proficiência.

Na análise de suas crenças, estabelece-se um diálogo com o referencial teórico apresentado, de forma a aplicá-lo ao caso concreto, com as particularidades que o contexto de pesquisa apresenta, como, por exemplo, o corpo discente heterogêneo e multi/pluricultural, constituído de indivíduos provenientes de países diferentes, com língua e cultura distintas; a configuração do curso, preparatório para um exame de proficiência e com foco em treinamento e simulações para a realização das provas; a expectativa de alunos e professores em formação em relação à abordagem somente de conteúdos gramaticais especificamente voltados para a realização do exame; a pouca ou nenhuma experiência dos professores entrevistados.

1.1 Contexto de pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores estagiários do curso pré-PEC-G da Universidade Federal do Pará. Como já mencionado, o curso consiste em aulas diárias de língua portuguesa, pelo turno da tarde (das 14h30 às 18h). Os planos de aula são previamente preparados pela coordenadora e por uma das professoras e tem por base os três volumes do livro didático Novo Avenida Brasil (LIMA et al., 2008; 2013; LIMA;

ISHIHARA; BERGWELLER, 2013). Esses planos são disponibilizados em forma de slides em um drive virtual na semana anterior, de forma que todos os professores tenham acesso previamente e possam se preparar para o conteúdo a ser ministrado.

A lotação dos professores obedece a uma escala em que, de acordo com sua disponibilidade e a necessidade do Programa, trabalham em duplas, um ou dois dias por semana. Com exceção do dia em que a aula é ministrada por este pesquisador e uma colega doutoranda, todas as outras aulas são ministradas por professores vinculados ao programa, sendo vedada a participação de pessoas estranhas, salvo se expressa e previamente autorizada pela coordenadora. Assim, os alunos têm aulas com todos os professores estagiários pelo menos uma vez na semana.

Para acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores estagiários, há reuniões semanais de aproximadamente duas horas. Esses momentos são de reflexão a respeito das práticas e ocorrências em sala de aula. Este momento é utilizado para orientações acerca das práticas pedagógicas e para a comunicação de eventuais alterações de ordem administrativa. Nas reuniões pedagógicas de que este pesquisador participou, as discussões se resumiam quase que exclusivamente a questões administrativas ou sobre considerações de alunos que ainda estavam na condição de observadores ou assistentes dos professores.

1.1.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa – professores em formação

Os professores em formação que participaram desta pesquisa o fizeram voluntariamente. Foi enviado um e-mail com o questionário a todos os professores estagiários, bolsistas e voluntários. De um total de oito professores, seis responderam ao questionário. Uma das professoras se desligou do programa antes da realização das entrevistas, o que reduziu a quantidade de sujeitos para cinco, que será o seu número final.

Todos os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo o uso dos dados coletados para fins de pesquisa, sendo-lhes resguardado o anonimato. Em virtude disso, os professores foram identificados por números, sendo nomeados de Prof 1, Prof 2, Prof 3, Prof 4 e Prof 5.

Como já mencionado, todos são estudantes do curso de Licenciatura da mesma universidade do Programa: dois em francês (Profs 4 e 5), uma em espanhol (Prof 1), uma em inglês (Prof 3) e uma em português (Prof 2). As Profs 1 e 5 estão no último semestre do curso, a Prof 3 está no penúltimo e os Profs 2 e 4 estão no 5º e 3º semestre, respectivamente. Sua idade varia entre 21 e 30 anos.

Quanto ao tempo de prática com o ensino de PLA, observa-se uma variação grande, desde três meses (Prof 4) a cinco anos (Prof 2). Os Profs 3 e 4, na verdade, iniciaram o ano corrente como observadores e foram “promovidos” a professores depois de alguns meses de experiência. As outras alunas participam do programa desde o ano anterior.

Para ingresso no programa, os professores passam por um processo de seleção que consiste em “avaliação do Curriculum Lattes, desempenho acadêmico (histórico escolar) e carta de motivação. Posteriormente, é feita uma entrevista” (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012, p. 4). Outros requisitos são terem concluído de dois a sete semestres do curso de Licenciatura em alguma língua estrangeira (LE). A coordenadora promove alguns encontros para orientação e formação no mês que antecede o início das aulas, especialmente para os estagiários novos e há uma previsão de dois a três meses de “estágio de observação” para eles. No entanto, em virtude de questões administrativas (número insuficiente de estagiários, poucas bolsas ofertadas, ausências por doenças, desligamento voluntário de algum dos professores), esse período acaba sendo abreviado e alguns iniciam logo sua atuação, desde que em conjunto com outro professor mais experiente (informação prestada pela coordenadora em entrevista).

Como não há a exigência de experiência prévia em docência em LE, a seleção de alunos que não têm nenhuma prática em ensino e aprendizagem de LE é comum em cada ano. Segundo a coordenadora, este configura o maior obstáculo didático-pedagógico do curso. Do grupo pesquisado, dois professores (Profs 4 e 5) têm, nas aulas de PLA, sua primeira experiência docente. Os outros afirmaram já terem ensinado a LE respectiva em aulas particulares ou cursos livres.

Outra informação relacionada aos professores em formação e que merece nota refere-se ao seu interesse em continuar trabalhando com PLE, apesar de quatro dos cinco estarem cursando licenciatura em LE. Apenas a Prof 3 alegou não ter pretensão de ensinar PLA após a conclusão de sua participação no projeto, mesmo afirmando ser uma experiência “bastante gratificante e prazerosa”. A Prof 2 decidiu fazer o curso de licenciatura em português para complementar sua formação em ensino de PLE, dada a sua motivação em continuar a trabalhar com estrangeiros no programa.

A importância de se averiguar a disposição dos alunos em se engajar no ensino de PLE profissionalmente depois da graduação pode fornecer uma amostra do potencial do projeto em formar professores que ajam como representantes da nossa língua e cultura no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Esse fator tem maior relevância quando se observa a inexistência de cursos de formação ou pós-graduação ou mesmo disciplinas específicas sobre o ensino e aprendizagem de PLE no Estado do Pará. O projeto pré-PEC-G, portanto, torna-se uma das poucas oportunidades de estágio docente na área: uma melhor formação de seus participantes, apesar de serem em pequeno número, resulta em melhores perspectivas no acolhimento e integração dos alunos estrangeiros que são direcionados a essa região para estudar e morar.

1.1.2 Algumas informações relevantes sobre os alunos do curso pré-PEC-G

Em virtude da necessidade de trazer informações contextuais para a análise das crenças dos professores em formação, alguns dados dos alunos precisam ser informados. A turma consiste em 19 alunos

provenientes de cinco nacionalidades diferentes (Benim, Gana, República Democrática do Congo, Senegal e Jamaica) e usuários de duas línguas de instrução distintas (inglês e francês). A maior parte deles vem de um contexto plurilíngue-pluricultural em sua terra natal. Entretanto, a experiência de vida em um ambiente de contato com pessoas com outras línguas maternas e culturas diferentes parece ocorrer em nível doméstico (dentro de seu país), e não se estende a relações com estrangeiros e seus diferentes substratos culturais, pois onze dos dezoito informaram que a viagem ao Brasil é sua primeira para o exterior.

Eles reportaram não ter nenhum conhecimento prévio da língua portuguesa ao chegar ao Brasil (apenas um já tinha tentado contatos com brasileiros por meio de redes sociais e disse saber alguns cumprimentos e expressões). As informações que portavam acerca da cultura brasileira limitavam-se a alguns estereótipos (brasileiro é alegre, gosta de futebol, praia, samba, festa, não gosta de trabalhar). Assim, o estranhamento em relação à realidade que passam a vivenciar leva-os a momentos de alta intensidade psicológica, experimentando fortes emoções tanto positivas como negativas, especialmente nos primeiros meses.

O choque inicial no contato com a cultura brasileira foi observável tanto nas discussões em sala nas aulas que o autor ministrava e nas reuniões pedagógicas de que participava, quanto nos depoimentos colhidos em questionários e entrevistas que fazem parte dos dados da tese. Avaliações negativas de aspectos culturais locais relacionados à comida, manifestações públicas de afetividade, racismo, modo de vestir e contatos físicos foram reportadas pelos alunos estrangeiros e, em alguns casos, foram apontados como determinantes para um certo posicionamento de desconforto ao viver no Brasil.

Esse desconforto, previsível em indivíduos que têm pouca experiência intercultural (PAIGE, 1993), tende a trazer consequências mais prejudiciais a sua integração à comunidade local caso não sejam trabalhadas habilidades de cunho intercultural nos alunos, como conhecimento acerca da cultura-alvo, a relativização das diferenças culturais e a observação reflexiva dos hábitos, comportamentos e atitudes dos falantes da comunidade local. Portanto, é importante que, no caso de se observar uma lacuna na competência intercultural desses estrangeiros, sejam incluídos nas aulas conceitos e atividades de conscientização sobre essa adaptação, sem que eles se sintam ameaçados em sua própria identidade.

1.2 Instrumentos de coleta de dados

A investigação acerca de crenças de atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva contextual requer a utilização de mais de um instrumento de pesquisa, o que permite promover a triangulação de dados e perspectivas (ABRAHÃO, 2006).

Desta feita, a coleta de dados para subsidiar a presente pesquisa compreendeu a utilização de dois instrumentos: um questionário predominantemente fechado e uma entrevista semiestruturada. Outra fonte de dados para a pesquisa foi a presença e participação do pesquisador, durante o ano letivo, de reuniões

pedagógicas do corpo docente com a coordenadora (que também foi entrevistada), em que os professores estagiários traziam e eram discutidas algumas dúvidas a respeito das aulas e eram passadas orientações de ordem administrativa.

Para complementar as informações adquiridas pelos instrumentos citados, este pesquisador ainda retornou a campo para proceder a observações de aulas (sugeridas no exame de qualificação). No entanto, não foi possível observar as aulas de todos os sujeitos da pesquisa devido ao desligamento de uma das professoras (Prof 5) e ao fato de que, nas semanas em que as observações foram agendadas, outras duas (Prof 1 e Prof 2) não ministraram aulas no curso. Portanto, apenas aulas dos Profs 3 e 4 foram observadas.

O questionário iniciava com itens de perfil (nome, curso, idade, e-mail, tempo no programa e tempo de experiência com ensino de PLE), posteriormente continha itens em escala, requerendo uma certa gradação, como porcentagens e frequência de abordagem de aspectos culturais em aula, e finalizava com o único item aberto, sobre a abordagem de assuntos culturais no ensino de LE dentro do curso de Licenciaturas solicitando a justificativa, pelo sujeito, da escolha feita.

A entrevista qualitativa semiestruturada teve um roteiro previamente delineado pelo pesquisador, mas não rigidamente seguido e nem com ordem fixa de perguntas. Elas focaram em suas práticas e ocorrências em sala de aula; como percebiam as impressões dos alunos sobre as diferenças de comportamento, hábitos e costumes; se se sentiam preparados (pelo programa ou pelo seu curso de graduação) para lidar com essas diferenças em sala de aula; como lidavam com incidentes resultantes dessas diferenças ou da falta de competência intercultural dos alunos; e qual espaço entendiam ter a cultura na aula de LE (mais especificamente, nas aulas de PLE). Elas duraram entre 30 e 50 minutos.

As observações realizadas tiveram por foco a abordagem, pelos professores, de assuntos de ordem cultural. Assim, seria possível o contraste entre as informações fornecidas por eles nos questionários e entrevistas e suas práticas em sala de aula, conferindo uma maior credibilidade aos dados coletados.

Por fim, foi também realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do programa, com itens sobre seu perfil, tempo de atuação no pré-PEC-G, procedimentos de seleção dos estagiários, suas percepções acerca da formação deles concernente à abordagem intercultural e como são trabalhadas as questões de ordem cultural trazidas por eles no decorrer do curso. Os dados obtidos junto à coordenadora são bastante importantes para a complementação de algumas informações referentes ao curso em si e à atuação dos professores.

1.3 Procedimentos de análise de dados

Para auxiliar a tabulação dos dados coletados, as entrevistas foram transcritas e foi confeccionado um dossiê juntamente com as respostas do questionário e as notas de observação. Dessa forma, este único

documento serviria para subsidiar a análise de dados a seguir. Após a reunião e classificação dos dados, passou-se a sua análise das crenças dos alunos e à elaboração do plano de ação interventiva proposto.

2 Análise de dados

A elaboração da proposta de contribuição para a melhor formação dos professores estagiários do curso pré-PEC-G requer que sejam levantadas informações contextuais que abrangem o perfil de seu alunado, suas crenças e opiniões a respeito da aprendizagem da língua em si, bem como da forma como veem e lidam com os aspectos culturais presentes na sua realidade de uso no Brasil (pesquisa complementar a esta que compõe a tese em questão); informações a respeito dos próprios professores em formação, de modo a poder visualizar que sistemas de crenças trazem consigo (RICHARDSON, 1996; PAJARES, 1992) e as possibilidades de formação de novas crenças ou alterações das que estejam em desacordo com o foco no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aprendiz; e informações acerca do Programa em si.

Como recorte da pesquisa desenvolvida para o programa de doutorado, será apresentada a seguir uma análise dos dados referentes ao estudo das crenças dos professores em formação, que servirão de base para a formulação da proposta de intervenção junto a esses agentes, com o objetivo de implementar conceitos e práticas de educação intercultural em sua formação.

2.1 Crenças sobre interculturalidade por parte dos professores em formação

O levantamento de dados sobre as crenças dos professores em formação tem por objetivo levantar suas expectativas, anseios e opiniões a respeito da abordagem da cultura e do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos no contexto estudado. Como afirmado por André e Hobold (2009), é importante que se investiguem elementos subjetivos da prática docente por professores em formação para que se possa, com mais subsídios, realizar um planejamento mais sólido e mais eficiente diante da programação do curso.

As informações sobre a própria atuação dos estagiários norteiam a percepção de que têm (ou não) atuado no sentido de desenvolver a competência intercultural dos alunos ou se há lacunas na abordagem desses conteúdos extralinguísticos. Assim, pode-se construir caminhos para que atuem junto àqueles, capacitando-os a desempenhar seus atos na vida acadêmica e civil de uma forma mais tolerante e respeitosa, diminuindo as consequências negativas do choque cultural e diminuindo a sensação de vulnerabilidade em relação à comunidade usuária da língua-alvo, devido à insuficiência de conhecimentos linguísticos e socioculturais em suas interações (PAIGE, 1993).

Além disso, é importante observar que os alunos estrangeiros “devem ter consciência da necessidade de comparar, contrastar e estabelecer relações entre conceitos de sua própria e da nova língua, incluindo os problemas relacionados à disfunção e conflitos” (BYRAM, 1997, p. 41). A análise das crenças dos professores

estagiários visa também à constatação sobre se eles têm ciência desse papel do professor de LE e se sua formação os habilita a agir como mediadores entre essas culturas ou se há a necessidade de complementação que enseje uma intervenção, justificando a aplicação da presente proposta.

A seguir, são analisadas as informações prestadas pelos professores em formação a respeito de suas crenças sobre a importância da abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLE, suas percepções, experiências a respeito de choques ou conflitos culturais e a forma como lidam com esses eventos.

2.1.1 Qual a importância da abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLE?

Ao serem questionados acerca da importância da abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLE, todos os professores responderam afirmativamente no questionário. Para dissipar a dúvida a respeito da possibilidade desta resposta ser resultado de certa preservação de sua própria face, uma vez que a pesquisa trata da abordagem de cultura em sala e eles poderiam imaginar que essa seria a resposta “correta” independentemente de suas crenças, o assunto foi novamente abordado na entrevista. Dessa forma, foi possível realizar uma comparação entre os dados dos dois instrumentos com o objetivo de validar ou reforçar este posicionamento (ABRAHÃO, 2006). Ademais, seria interessante verificar qual ideia de cultura têm em mente ao afirmar essa importância.

As entrevistas ratificaram a resposta no questionário, porém, ao serem instados a falar sobre o que entendem ser essa cultura a ser abordada em sala, nota-se a confusão entre o que as ideias de Cultura com “C” maiúsculo (artefatos culturais e obras canônicas prestigiadas por determinada sociedade, bem como datas comemorativas) e cultura com “c” minúsculo (comportamentos, modos de comer, falar e morar dos falantes nativos, seus costumes, suas crenças e valores) (GRAMSCH, 2013). Como exemplo, os Profs 1 e 4 mencionaram festas, danças, músicas, datas comemorativas, como únicos exemplos num primeiro momento. Posteriormente, os mesmos professores, quando perguntados se achavam que esclarecimentos sobre costumes têm lugar nas aulas de língua (Prof 4) ou se há necessidade e de se discutir diferenças culturais em aulas de línguas (Prof 1), responderam:

...tem porque o português não tem que ser visto como uma realidade isolada língua não é uma realidade isolada... ela está sempre em conjunto com... e::h... a cultura a língua ela revela... eh... como posso dizer?... claro... intrinsecamente extrinsecamente também... mas... é importante abordar isso/não vamos fazer disso... o tema de toda uma aula... mas... é... é importante abordar... afinal... é uma dúvida e eu acho que dúvidas estão aí pra serem respondidas se algo é do interesse deles saber... né... (Prof 4)

sim porque estamos recebendo pessoas com a cultura totalmente diferente da nossa... e eles vão ter que aprender a respeitar isso, de forma amigável (Prof 1)

A Prof 2, que tem mais experiência, justifica a importância desse enfoque com base nas próprias necessidades dos alunos, corroborando o que diz Andrade (2014) ao preconizar o papel do professor como o de alguém que crie situações em que os alunos experimentem o deslocamento de sua própria cultura e consigam navegar entre fronteiras linguísticas e culturais:

eles estão imersos na nossa cultura... nós temos uma outra visão... são coisas que eles vão encontrar então eu penso sempre assim... eu tenho dificuldade de pensar a minha aula de português só como preparação para a prova... [...] não posso trabalhar como num cursinho... **eles precisam refletir sobre as coisas... eles precisam conhecer a nossa cultura saber como as coisas acontecem aqui...** não têm que fazer as mesmas coisas mas eles precisam... até mesmo para que não seja tão chocante o tempo que eles vão passar aqui... sabe **não é mudar... mas você tem que aprender que aqui é assim... acho que quanto mais tiver esse choque do... do... certo contra o errado... talvez fique até mais conflituoso... o tempo que ele vai passar aqui...** (Prof 2)

Sua posição denota uma referência bem direta ao status dos alunos como membros novos inseridos em uma nova cultura e o papel do professor como mediador nessa mudança. Cumpre lembrar que, no contexto da pesquisa, os alunos chegam ao Brasil com quase nenhuma informação a respeito do país e dos hábitos locais, fato que se agrava pelo fato de que o intercâmbio do qual participam tende a durar cinco a seis anos, no mínimo (o tempo de sua graduação).

Ao serem questionados acerca da forma como esses conteúdos culturais devem ser abordados em aulas de PLA, os professores em formação expressam dúvidas e inquietações, demonstrando falta de segurança e conhecimento sobre as possibilidades de colocar em prática essa mediação entre culturas. Na seção seguinte, algumas dessas posições dos professores em formação são analisadas e algumas reflexões a respeito são apresentadas.

2.1.2 Como abordar a cultura em sala de aula?

Enquanto há um consenso entre os professores sobre a importância de se abordar aspectos culturais na sala de aula de LE, ainda que tenham pouco domínio sobre aspectos teóricos e técnicos que envolvam a concepção de cultura em aulas de LE, a forma como ela deve estar presente nos assuntos ministrados não goza de unanimidade entre eles. Na verdade, o que se depreende dos dados coletados foi uma lacuna quando se trata da abordagem para que as informações de cunho extralinguístico e sociocultural sejam transmitidas ou discutidas com os alunos estrangeiros.

O contexto de ensino, com alunos estrangeiros com pouco ou nenhum conhecimento sobre o nosso país e nossa cultura, tendo aulas diárias em um ambiente universitário, em que convivem e interagem com um público jovem e bastante aberto (segundo as descrições dos próprios alunos), leva a um caminho natural de discussão e debate sobre possíveis estranhamentos ou choques que os alunos tenham percebido em suas relações cotidianas.

As dúvidas com relação à abordagem a ser adotada, no entanto, refletem uma possível deficiência na própria formação dos professores como alunos de cursos de licenciatura. Dos cinco professores, três (Profs 1, 2 e 3) alegaram não terem abordado o tema cultura de forma satisfatória em seu curso, um (Prof 4) afirmou ter informações, em suas aulas de língua, sobre alguns hábitos e costumes dos falantes da língua-alvo, artistas e músicas conhecidas e apenas uma (Prof 5) afirmou que o curso de licenciatura apresenta discussões de ordem cultural.

Em resposta à pergunta no questionário, a Prof 1 (de espanhol) afirma que “infelizmente não há muitas discussões sobre as abordagens culturais no ensino de língua estrangeira na graduação de língua espanhola”. Posteriormente, na entrevista, ela deixa clara a pouca referência à cultura (quando muito, a datas comemorativas, festas, comidas típicas) e às variações culturais dos povos falantes da língua espanhol e de eventuais falantes estrangeiros que possam utilizá-la como língua franca (ou que possam ser seus alunos aqui mesmo no Brasil).

A Prof 2, que já tem uma licenciatura e está cursando a segunda, em língua portuguesa, é mais enfática ao afirmar que:

nenhum curso aqui tem essa formação... o curso de francês... nos sensibiliza à cultura francesa... o de português... **no MÁximo... sociolinguística mas é só em relação a/o quê.. a sotaque** a:: diferença a variedade... (Prof 2)

Quando questionada acerca da sua percepção sobre a formação dos estagiários relacionada ao ensino de cultura em aulas de LE, a coordenadora disse perceber que eles não tinham uma formação adequada. Exemplificou sua afirmação referindo-se a dúvidas que eles traziam às reuniões, que eram de cunho cultural, mas que eles nem percebiam essa natureza:

às vezes eles trazem problemas que **EU relaciono com a questão cultural...** questão de cultura educativa... mas **eles mesmos não percebem como problema cultural...** (Coord)

eles não trazem os problemas como sendo culturais... mas muitos eu interpreto como tendo também um componente cultural aí no meio... na dificuldade... nem que seja... cultura educativa deles né... ou pelo menos me explicam determinadas situações por isso... (Coord)

A pouca referência à cultura e interculturalidade no curso de formação dos professores entrevistados acaba refletindo na sua alegada insegurança (e alguns falam ainda em inaptidão) quanto a sua abordagem nas aulas de PLE. Essa constatação contrasta com as respostas dos questionários, pois os professores relataram que as frequências com que dizem abordar assuntos relativos à cultura tiveram a seguinte distribuição: Prof 1 – sempre; Profs 2, 3 e 5 – frequentemente; Prof 4 – de vez em quando. Em relação à proporção do conteúdo a ser ministrado relacionado às relações interculturais, os resultados foram Profs 1, 3 e 5 – 50-75%; Prof 2 – 50%; Prof 4 - 25-50%.

Após a observação à luz dos outros instrumentos de coleta de dados, como as observações realizadas em sala (Profs 3 e 4), nas reuniões pedagógicas, na conversa com a coordenadora e nas próprias entrevistas com os professores, constatou-se que esses dois indicadores provavelmente são menores. Por não terem uma ideia clara dos conceitos de cultura e dos elementos que compreendem a adoção de uma abordagem intercultural, as respostas possivelmente seguiram um viés de proteção de face, implicando num descarte desses itens do questionário. As exceções podem ser indicadas pelos outros dados nos casos dos Profs 2 e 4 (50% e 25-50%, respectivamente).

A Prof 2, no depoimento anterior, demonstra ter uma noção maior sobre cultura e narra, em outros depoimentos, experiências em sala de aula sobre eventuais abordagens (algumas conflituosas e até mesmo indignadas, no início de sua atuação docente, e outras mais ponderadas) de mediação perante os conflitos

entre as culturas. O Prof 4 denota uma consciência da necessidade de formação mais específica e uma atenção mais cuidadosa do programa neste ponto:

... eu não havia parado pra pensar na ideia de:: inserir... eh... o trabalho com a cultura e outros aspectos da produção oral e escrita... eu penso mais como algo que se faz... à parte do::... do trabalho linguístico realizado durante a semana com eles todos... por exemplo... é um trabalho que eu considero importante... mas que::... ao mesmo tempo... eu não... não consigo ver ou propor uma sistematização... ou então eu não consigo pensar em um trabalho em conjunto com outros tópicos... para mim... eh... cultura é um assunto que se casa principalmente co::m... com gramática às vezes quando você trabalha com música... por exemplo... (Prof 4)

Perguntado se ele já havia considerado o papel do professor de ensinar para os alunos também aspectos referentes à cultura local, ele responde, um pouco inseguro:

... a minha primeira... era a minha primeira noção de quando eu entrei pro... pro PLE... mas depois eu meio que deixei de lado por exemplo que o professor ALÉM de ensinar a língua ele ia ensinar como... se inserir na nossa realidade... eh... ao longo do tempo eu fui vendo ainda não cheguei bem à conclusão de.. que... eu não sei se é::... se não é assim... ou se não é assim porque não dá tempo... mas eu vi que o aspecto de nossa realidade nossa cultura é em certa medida negligenciado EM DETRIMENTO do próprio conhecimento linguístico que a gente tem que concordar que é que é exigido na prova... (Prof 4)

Ele complementa dizendo que a sua menção a aspectos culturais em aula se resume a responder questionamentos dos alunos, especialmente naquele primeiro momento da aula, em que são incentivados a trazer dúvidas sobre nossos hábitos ou sobre expressões ou palavras com que tenham tido contato.

A falta de conhecimento teórico alegada pelos professores investigados, por si só, já reforça a ideia da adequação de intervenções junto a sua preparação para ministrar aulas de PLE no contexto em questão, o que seria o objeto do presente trabalho. A importância dessa intervenção aumenta à medida que se visualizam os momentos em que esses professores iniciam sua interação a cada ano, com alunos que apresentam arcabouço cultural diverso, pois são turmas bastante heterogêneas, e bastante distinto do nosso.

2.1.3 Como lidar com questões de interculturalidade em sala de aula?

Os professores em formação foram questionados acerca de situações em que presenciaram discussões ou incidentes de natureza intercultural em sua atuação no curso de PLE. Na entrevista, eles foram estimulados a narrar situações em que perceberam estranhamentos ou conflitos de natureza cultural, como reagiram em aula e como trataram essas situações junto aos alunos. Dessa forma, não só foi possível extrair dados mais precisos sobre sua atuação como docentes para uma análise mais aprofundada, como também analisá-los à luz das informações prestadas pelos próprios alunos (em outra pesquisa que faz parte da presente tese), identificando pontos coincidentes e que podem passar a ser previsíveis em anos posteriores do mesmo programa (ou em outros que contem com estudantes originários dos mesmos países ou da mesma região).

Vale salientar que essa previsibilidade não descartaria a observação atenta de cada grupo, pois sabe-se que há diferenças culturais dentro de um mesmo país e, num viés mais extremo, as diferenças podem ser

até mesmo individuais (com base em sua etnia, religião, classe social, entre outros) entre alunos de mesma origem. Além disso, as culturas são sempre dinâmicas, o que torna impossível saber tudo sobre os atributos dos outros interactantes (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

Nas entrevistas, os professores narraram episódios em sala de aula em que diferenças entre a cultura local e a dos alunos entraram em choque e como pensam que podem lidar nesses momentos. Os temas mais mencionados foram discussões sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade (Profs 1, 2, 4 e 5); roupas vestidas pelas mulheres no Brasil (Profs 2, 3 e 5); manifestações contrárias a relações homoafetivas por parte dos alunos (Profs 1 e 2); e reclamações sobre a comida no Brasil (o feijão com arroz diário) (Profs 3 e 5).

É importante notar que nenhum dos professores entrevistados menciona ter trazido o assunto discutido para a sala de aula, de forma planejada. A impressão, após análise dos depoimentos, é de que as discussões surgem incidentalmente a conteúdos gramaticais ou atividades de prática linguística, surpreendendo-os. Nas observações realizadas, não foi constatada qualquer referência a cultura além da descrição e mera comparação entre determinado aspecto cultural local (moradias, por exemplo) e nos países dos alunos, sem reflexão ou criticidade em relação a essas diferenças.

Quase todos os pontos lembrados pelos professores coincidem com as informações levantadas junto aos alunos (em outra parte da pesquisa que compõe a tese), o que de certa forma valida o levantamento de dados e atesta sua utilidade como um primeiro passo para o planejamento de uma estratégia de intervenção junto a eles, de modo a auxiliá-los a complementar a sua experiência prática e fornecer-lhes instrumentos e insumos teóricos para que possam, de forma menos intuitiva e insegura, se preparar para lidar com essas situações, refletir e agir mais eficientemente diante das particularidades do ensino de PLA.

Dos cinco professores entrevistados, três afirmaram sentir necessidade de uma formação mais sólida a respeito da abordagem de temas relacionados a cultura e interculturalidade, que lhes dê maior segurança para trazer esses assuntos para discussão em sala de aula e intervir diante de episódios inesperados e desconfortáveis fundados em choques interculturais:

... aprender sobre isso... ah... **se a gente tivesse um treinamento antes...** daria um apoio pra nós como professores... **principalmente pra alguém que não tinha alguma base antes... daria um apoio pra gente de como se sair nessas horas...** [...] **eu acho importante porque... a:h... por exemplo... chegar... de frente pra uma outra cultura assim é superdifícil diferente...** e... eu trago muito... acredito que... nós trazemos muito... o nosso... a nossa cultura daqui nossas experiências... a nossa forma de pensar... e diante da maneira deles assim... **é... é esquisito... eu não sei às vezes como... como reagir... então.. eu acho importante os professores abordarem... sobre isso até porque pra a gente saber lidar com esse tipo de comportamento...** (Prof 4)

... **eu acho que essa parte da preparação pra receber os alunos... pra LIDAR com eles... com a cultura deles...** pra lidar com aquilo que vai... amenizar um pouco entendeu... esse CHOQUE que você chega aqui e BUM!... pronto e de repente você vê dois rapazes juntos duas moças juntas e afim... pra amenizar isso... entre outros choques né... **eu acho que nós precisamos de um pouco mais de formação...** (Prof 2)

eu acredito que é difícil para o professor que tenha essa responsabilidade de passar pra eles uma língua que eles não conhecem... **tentar inseri-los... eh... numa/numa cultura também sem saber por onde começar...** a cultura é interessante quando você vê algumas coisas pontuais... você consegue tirar dúvidas deles ou você apresenta algo de cultura que... tá ligado com o assunto da aula... mas... **como fazer isso? como mostrar a cultura**

brasileira que é... a cultura em que eles estão? desvencilhar de conteúdo linguístico também sem sem estar no rótulo de curiosidade... como fazer isso eu não sei... é um desafio... (Prof 3)

A própria coordenadora, ao ser questionada a respeito da formação dos estagiários no aspecto analisado, afirma que as dificuldades de ordem administrativa, como poucas bolsas (e de valores menores do que em outros projetos de extensão) – fato este que diminui a atratividade do Projeto, a rotatividade de estagiários e o fato de não ter carga horária para a função de coordenadora – que lhe diminui o tempo para trabalhar com os professores –, aliadas à falta de experiência intercultural prévia e à falta de formação específica, impossibilitam que sejam adequadamente instruídos a respeito de questões culturais e as aulas de PLE durante o curso.

Voltando aos depoimentos dos professores, pode-se dizer que eles demonstram ter sensibilidade e consciência intercultural. No entanto, suas crenças acerca da abordagem adequada para lidar com assuntos dessa natureza e para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos sinalizam uma carência de substrato teórico e prático para desempenhar suas atividades docentes levando-se em conta o gerenciamento das diferenças de cunho cultural para que se possa promover a integração dos alunos a nossa sociedade e aos nossos costumes da maneira mais harmoniosa possível.

Como se observa, mesmo em se tratando de um curso preparatório para a realização de um exame do porte do Celpe-Bras, é relevante a sua preparação no tocante aos conteúdos necessários para guiar os alunos no processo de aprendizagem do português da forma mais abrangente possível, agregando às competências gramatical, discursiva, sociolinguística, pragmática e estratégica a competência intercultural, a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

Para que esses alunos estrangeiros consigam desenvolver as capacidades de identificar e usar estratégias variadas de interação com pessoas de outras culturas, de desenvolver o papel de mediadores entre as culturas envolvidas nas interações, gerindo eficazmente as situações de mal-entendidos e conflitos interculturais e ultrapassar as relações estereotipadas, tendo em vista o contexto de engajamento deles no curso de PLE (chegam quase sem conhecimento nenhum a respeito de nossa língua e cultura; não passam por um período de adaptação antes de vir e se instalar no local do curso; têm o prazo de aproximadamente nove meses para atingir, no mínimo, o nível intermediário no exame Celpe-Bras; caso aprovados, passam a morar no Brasil por mais quatro ou cinco anos, dependendo da graduação), faz-se necessária uma boa formação de seus professores no que concerne aos conhecimentos linguísticos da língua, de abordagens e técnicas de ensino, e também referente ao desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural.

Outrossim, a melhor formação dos professores aumenta a possibilidade de êxito em conseguir formar aprendizes abertos a outras culturas e ao exercício da alteridade em interações com estrangeiros, curiosos e observadores dos hábitos, costumes, da comunicação não verbal entre os falantes de português, sem estarem ligados a preconceitos e generalizações rasas, tolerantes às diferenças, críticos em relação a sua

nova realidade e pró-ativos na sua comunidade, objetivando sempre a construção de interações harmônicas e pacíficas, independentemente de sua origem e arcabouço cultural.

Dessa forma, diante das inseguranças e lacunas de natureza teórica e prática no que diz respeito ao ensino de cultura e interculturalidade em aulas de LE pelos professores em formação, justifica-se a proposta de intervenção na formação dos professores do curso pré-PEC-G, visando reforçar suas crenças sobre a importância do papel da cultura e complementar seus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de LE, bem como sugerir atividades práticas que esclareçam os pontos mais complexos e auxiliem no desenho de atividades e dinâmicas para o desenvolvimento da referida competência nos alunos.

Ademais, com base nas premissas de dinamicidade das crenças dos professores e de que uma de suas fontes principais decorre das experiências provenientes do contato com o conhecimento técnico e formal (RICHARDSON, 1996), essa proposta interventiva visando à aplicação prática dos conteúdos estudados e à complementação da formação dos professores estagiários, proporcionando uma melhor e mais rápida integração do aluno ao contexto específico de um curso preparatório relativamente curto, se faz necessária.

Considerações finais

O presente estudo de caso constitui parte de uma pesquisa maior, em que se objetiva propiciar melhores condições para o desenvolvimento da proficiência de alunos de um curso preparatório pré-PEC-G, em virtude da diminuição das barreiras de cunho cultural que impedem a sua integração à comunidade falante da língua alvo, o que acaba por acarretar a diminuição de oportunidades de contato e prática de PLE.

Pela análise dos dados coletados, percebe-se que as crenças dos professores estagiários sobre o papel da cultura no ensino de PLE ainda são pouco nítidas. Todos afirmam que ela é importante, mas os depoimentos coletados e as observações realizadas ora demonstram uma segmentação entre cultura e língua (com no depoimento do Prof 4), ora apontam para uma ausência de maior clareza na percepção do que seria essa cultura a ser abordada em sala de aula.

A abordagem de cultura e interculturalidade baseada em conhecimentos teóricos e práticos, bem como em reflexões sobre a própria cultura e informações sobre as diferenças culturais entre os alunos estrangeiros e a comunidade local, criaria melhores condições para o desenvolvimento da competência intercultural desses alunos e, conseqüentemente, viabilizaria um maior usufruto do ambiente de imersão, criando melhores condições para a prática linguística fora de sala de aula e contribuindo para melhores (e possivelmente mais rápidos) resultados na aquisição do português.

Dessa forma, seriam incorporadas às crenças dos professores em formação preceitos sobre alteridade em relação à própria cultura, respeito às diferenças encontradas em momentos de interação com falantes de outras línguas, necessidade de maior observação em relação aos hábitos e costumes da comunidade de imersão, criando condições para que os alunos possam ser mediadores entre as culturas, contribuindo de

forma pró-ativa, consciente e crítica para que as relações interculturais se deem de forma pacífica, tolerante, respeitosa e responsável.

Por fim, ressalta-se que a proposta de caráter interventivo e consequente plano de ação a ser realizado, com base no perfil dos alunos e professores em formação do curso, suas crenças e atitudes, serão objeto de outro estudo, complementar a este, que compõe a tese de doutorado do pesquisador.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação de crenças. In BARCELOS, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**, 2006, p. 219-31.

ANDRADE, Pamela. **Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-12122014-182910>

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 18, n. 32, p. 83-93, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero32.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BARCELOS, Ana Maria. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-56, 2004.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. Introduction to "Beliefs about SLA revisited". **System**, v. 39, p. 281-9, 2011.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe Publishing / European Centre for Modern Languages, 2002. Disponível em: <http://rc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>. Acesso em: 3 Jan. 2017.

KRAMSCH, Claire. Culture in language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. v. 1, n.1, p. 57-78, jan. 2013.

LIMA, Emma; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWELLER, Cristián. **Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios**, v. 1. São Paulo: E.P.U, 2008.

LIMA, Emma; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWELLER, Cristián. **Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios**, v. 2. São Paulo: E.P.U, 2013.

LIMA, Emma; ISHIHARA, Tokiko; BERGWELLER, Cristián. **Novo Avenida Brasil**: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios, v. 3. São Paulo: E.P.U, 2008.

PAIGE, Michael. On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In: PAIGE, Michael. (ed.). **Education for intercultural experience**. Yarmouth: Intercultural Press, 1993. p. 1-21.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In SIKULA, John. (ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2ª ed. New York: MacMillan, 1996, p. 102-19.

SANTOS, Edirnelis; BATISTA, Marcos; SILVA, Renata. Trajetória e desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira: a experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). **Revista Helb**, v. 6, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/203-trajetoria-e-desdobramentos-do-projeto-de-portugues-lingua-estrangeira-a-experiencia-da-universidade-federal-do-para-2006-2012>. Acesso em: 10 set. 2018.

O ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados em São Paulo: um breve panorama

Ana Cristina Kerbauy VIGAR¹

Resumo: *Este capítulo tem como objetivo apresentar as primeiras impressões, no âmbito linguístico e intercultural, de ações de políticas públicas no ensino do português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados, na cidade de São Paulo, através dos projetos na Missão Paz, que é uma instituição reconhecida pela atuação na acolhida de imigrantes e refugiados, e no Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes, que é o resultado recente de uma iniciativa articulada entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. No Brasil, a abertura como país de asilo, através de sua política externa e projeção internacional de caráter emergente, contribuiu para que se tornasse destino de migrações. Como consequências, surgiram novas situações que têm demandado elaboração de políticas públicas na acolhida dessas pessoas, que chegam em situação de vulnerabilidade, fugindo de perseguições, devastações e guerras. No contexto de mudanças sociopolíticas e legislativa, é primordial a promoção do ensino do português como língua que acolha esse público, através de ações articuladas dos governos e de instituições sociais, a fim de se criar um espaço de inserção dessa população. Através de uma reflexão inicial sobre o ensino de português como língua de acolhimento a partir da experiência de ensino em cursos para imigrantes e refugiados, pretende-se refletir sobre as necessidades específicas e urgentes de comunicação dos aprendentes, que buscam a inserção na nova sociedade.*

Palavras-chave: *Português como língua de acolhimento; políticas públicas migratórias; Curso Portas Abertas; Missão Paz; Imigrantes e refugiados.*

Introdução

A temática sobre deslocamento, emigração, imigração e refúgio traz consigo a universalidade e atemporalidade. A História é perpassada por movimentos singulares em que são confrontados mundos e mares com a própria vulnerabilidade do destino humano. Nessa experiência, muitas vezes traumáticas, as distâncias identitárias se alargam, percorrendo contextos geográficos, culturais, linguísticos e afetivos. Assim, a incerteza da vida torna-se o próprio caminho da sobrevivência.

Apesar do caráter universal, os fluxos migratórios carregam singularidades. Há os motivos políticos, econômicos, religiosos, raciais e mesmo naturais (desastre) que impulsionam mudanças na própria sociedade de origem, como também na de destino. São pessoas que são vítimas de guerras, perseguições, conflitos, violação de direitos humanos, terremotos e pobreza. O ponto central é o afastamento do indivíduo e da família de sua própria “casa”, para onde não se pode ou não se quer voltar².

No Brasil, devido à abertura como país de asilo, observa-se o crescimento do número de imigrantes e refugiados. Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016), entre 2010 e 2015, o

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Rosane de Sá Amado. E-mail para contato: akerbauy@usp.br.

² Definição do conceito de “refugiado”, disponível no site do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR): <http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 20 jun 2017.

número de solicitação cresceu 2.867,90%. Além do aumento quantitativo, houve também uma mudança do perfil migratório, que era constituído anteriormente, sobretudo, pelos oriundos da América do Sul. Atualmente, esse panorama é marcado por uma maior diversidade, somando-se cerca de 70 outras nacionalidades, em destaque: Haiti, Síria, Senegal, Bangladesh, Nigéria, Angola, Congo, Gana e Líbano.

Entretanto, a diferença entre o número de pedidos de asilo e de aceitação é largamente diferente. Em 2015, de acordo com o último relatório do CONARE, o número de solicitações de refúgio no Brasil foi de 28.670, dos quais apenas 8.863 foram efetivamente aceitos, o que representa mundialmente a pequena parcela de 0,013% de 65 milhões de pessoas deslocadas forçadamente.

Os haitianos são vistos como um caso à parte. A partir de 2012, foram concedidos vistos humanitários regulamentados pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), através da Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Pela legislação brasileira, por não serem considerados refugiados, não têm acesso aos direitos e à acolhida prevista no Estatuto do Refugiado Lei n. 9.474/97. Logo, a regulamentação da residência permanente é dificultada.

De acordo com os dados do Ministério da Justiça e Cidadania (MJC, 2016), há aproximadamente 85 mil haitianos no Brasil. O motivo central do deslocamento forçado dessa população é decorrente de catástrofes naturais que atingiram o país durante os últimos vinte anos. Além do terremoto em janeiro de 2010 ter sido o mais mortal, com mais de 220 mil vítimas fatais, num país de 11 milhões de habitantes, sobreviveram à seca causada pelo *El Niño* e também à devastação do furacão *Matthew*, tornando-se o país com maior número de mortes por catástrofes naturais do mundo (ONU, 2016).

Sem menção aos desastres naturais, a classificação de refúgio é assim definida: “pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais” (Lei 9.474/97, art. 1º). Portanto, apesar da concessão de vistos humanitários que dependem de resoluções muitas vezes instáveis, devido às alterações de limites no número de vistos e no tempo de residência, muitos deles acabam solicitando refúgio.³

Independente da classificação, os estrangeiros residentes no Brasil deveriam ser assegurados pelos direitos previstos na Constituição (BRASIL, 1988), em igualdade com os brasileiros. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e o CONARE, a língua e a cultura são os primeiros obstáculos a serem transpostos para o alcance da integração. Logo, deveriam ser prioridades ações de políticas públicas que inserissem o ensino-aprendizagem do português a fim de proporcionar a integração, seja ela temporária ou permanente, desse público.

Nesse âmbito, é proposto neste capítulo uma reflexão sobre o conceito de ensino de português língua de acolhimento como estratégia de oferecer apoio no momento inicial de inserção social de imigrantes

³ Até agora já houve quatro alterações de Resoluções Normativas: Nº 102 (de 26 de abril de 2013); Nº 106, (de 24 de outubro de 2013); Nº 113 (de 09 de dezembro de 2014) e Nº 117 (de 12 de agosto de 2015). http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Perguntas%20frequentes.pdf. Acesso: 24 jul 2017.

através dos cursos: na Missão Paz, que é uma instituição reconhecida pela atuação na acolhida de imigrantes e refugiados, e no Portas Abertas - Curso de Português para Imigrantes, que é o resultado recente de uma iniciativa articulada entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

1 Legislação e políticas públicas para migrações⁴

Apesar da precariedade de políticas públicas, é preciso reconhecer que algumas estratégias têm sido criadas, com a pressão da sociedade pública, para lidar com as mudanças e demandas do fluxo migratório no Brasil. Com efeito, a consolidação do Refúgio, através da Lei 9.474/97, implementa o Estatuto dos Refugiados de 1951 e define outras disposições necessárias para sua consecução. Ademais, destaca-se um processo que já dura oito anos para a criação e aprovação da nova Lei de Migração n°13.445/17, que foi sancionada, ainda com vetos, recentemente em 24 de junho de 2017, em substituição do Estatuto do Estrangeiro Lei n° 6.815/80, que criminalizava o imigrante.

O crescimento da migração, principalmente de crise, faz com que as autoridades e a sociedade civil se organizem para atender novas demandas. As mudanças na Lei de Migração representam um avanço nesse contexto, por trazerem aspectos que rompem com o Estatuto como a discriminação, não proteção do princípio da igualdade do migrante e maior abertura para uma nova perspectiva de Direitos humanos.

O percurso tem sido extenso, porém, tem gerado resultado. Em 2009, iniciou-se como um Projeto Lei (PL) 5.655/09, do Ministério da Justiça, tornando-se, apenas em 2013, um Projeto de Lei do Senado (PLS) 288/13, de autoria do Senador licenciado Aloysio Nunes (na época do PSDB, hoje do MRE). Após ter passado por diversas tramitações em Comissões: em 2013, pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS), Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ); em 2014, pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CRE); em 2015, chega à Câmara como PL 2.516/15.

O caminho continuou através de audiências públicas, reuniões, leitura e mesa redonda. O PL 2.516/15 foi votado e aprovado primeiramente na Comissão Especial, em julho de 2016, e na Câmara dos deputados em dezembro do mesmo ano. Finalmente, foi aprovado no Senado, em abril de 2017, obtendo a sanção presidencial em junho.

Para a concretização da Nova Lei de Migração, a colaboração da sociedade civil foi crucial. Através de reuniões, participaram da elaboração de notas técnicas e emendas que compuseram o corpo da lei. Dentre as principais instituições, destacam-se: Missão Paz, Caritas Arquidiocesana de São Paulo, Conectas Direitos Humanos, Instituto Terra Trabalho e Cidadania (ITTC), Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras), de São Paulo, e Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), de Buenos Aires.

⁴ Essa temática foi tratada de maneira mais aprofundada em VIGAR & GONDIN (2019).

O Estatuto do Estrangeiro (1980) foi revogado por ser inconstitucional, já que o migrante era visto como uma ameaça para a segurança social (Lei nº 6.815/80, art. 2). Por outro lado, a Lei de Migração veio substituí-lo com o intuito de fazer respeitar os princípios da Constituição de 1988 e os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil (2015), entendendo o migrante como “sujeito de direitos” (Lei 13.445/17, art. 3 e 4) em “condição de igualdade com os nacionais” através de garantia dos mesmos direitos assegurados aos brasileiros como: acesso à educação, saúde e justiça, assim como participação em protestos e filiação sindical, até então proibidos. (Lei nº 6.815/80, art. 106 e 107). Ademais, enquanto o Estatuto do Estrangeiro dificultava a regularização (art. 38) dos migrantes em território nacional, a Lei de Migração visa desburocratizar procedimentos (art. 3), prevendo inclusive a concessão de visto humanitário para acolhida especial de migrantes que não se encaixam como refugiados.

A reivindicação dessa Lei é uma resposta à nova estrutura e demanda mundial. É evidente a necessidade de se elaborar leis e políticas públicas que se adequem às demandas da atualidade. Além de se reger pelo princípio de não-criminalização da migração, em refutação à criminalização, deportação e expulsão previstas (Lei nº 6.815/80, art. 57, 61, 62 e 66), oferece o devido processo legal, acesso à justiça, prevê a formulação e o acesso às políticas públicas (Lei 13.445/17, art. 4)⁵.

Com efeito, trata-se de uma mudança relevante, visto que a lei é uma ferramenta de institucionalização de políticas públicas. Logo, o próximo passo será sua regulamentação, através da consolidação de políticas públicas e da participação da sociedade na legitimação dos direitos previstos.

O Brasil é signatário dos principais tratados migratórios. Ao receber um número crescente de deslocados forçados, o Estado tem como desafio e responsabilidade de atender às mudanças sociais, criando políticas migratórias que visem a garantia dos direitos e a integração social. De maneira articulada – União, Estado e Município, ainda não existe um sistema completo de acolhida, mas pontos específicos estão sendo formados.

Por ser um polo econômico, a cidade de São Paulo recebe grande parte do fluxo migratório. Em 2013, através da criação da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), ligada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad, dá-se início a efetivação de ações de políticas específicas para migrantes (PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO).

De forma pioneira, a CPMig simboliza um marco político a partir do momento que adentra o espaço dos direitos humanos. Assim, começa-se a colocar em prática os princípios presentes na Lei 13.445/17, artigo 4, que prevê a formulação e o acesso a políticas públicas para imigrantes.

Através da Prefeitura de São Paulo, outras ações vêm sendo implementadas. Merecem destaque: a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, em 2013, e a inauguração do primeiro Centro de

⁵ A Formação na Missão Paz realizada pelas advogadas Letícia Carvalho, assessora de *Advocacy*, e Larissa Leite, do Centro de Referência para Refugiados da Caritas Arquidiocesana de São Paulo, no dia 07 de julho de 2017, para funcionários e voluntários, foi importante para elucidar sobre as mudanças legislativas.

Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI-SP), em 2014, com a oferta de serviços de acolhimento nos setores jurídicos, de saúde e de moradia, entre outros.⁶

Como marco municipal em política pública específica para imigrantes, foi sancionada em 2016 a primeira Lei Municipal (16.478/16) do país a estabelecer “princípios, diretrizes e ações” para essa população. Articulada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, sua abrangência é ampla e não discriminatória, sendo dirigida aos imigrantes em geral, aos deslocados forçados e aos refugiados:

Parágrafo único. Considera-se população migrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação migratória e documental.

Nessa lei, é prevista a garantia de direitos sociais (Art. 1º), o acesso a serviços públicos na área da saúde (Art. 7º) e da educação (para crianças, adolescentes, jovens e adultos Art. 7º, IV). Além disso, a formação específica de agentes públicos para atendimento e informação também é contemplada (Art. 4º).

Mais uma vez, foi relevante a participação da população na elaboração, validação e articulação de decisões, através do Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Migrante, que relacionado à Coordenação de Políticas para Migrantes, é composto por 26 membros, dos quais treze representam a sociedade civil.

2 Ensino do português no contexto de acolhimento

Ainda há muito a ser realizado no âmbito jurídico e político brasileiro para acolhimento íntegro de pessoas em situação de imigração forçada. Por isso a importância da criação e implementação de políticas públicas que buscam validar o migrante como “sujeito social”, através dos seguintes princípios:

(...) o reconhecimento da importância dos novos fluxos migratórios para a cidade de São Paulo e dos imigrantes como sujeitos de direitos; a promoção e a garantia de seus direitos fundamentais; a promoção da integração social e cultural mediante o intercâmbio de saberes entre as diferentes comunidades no espaço público; a não-criminalização daqueles que migram e o respeito ao direito de mobilidade. (PORTAL REFEITURA DE SÃO PAULO)⁷

É sabido que a língua e a cultura são as primeiras dificuldades para integração. Todavia, devido à precariedade de políticas de acolhimento, essa função, que é prioritária, acaba sendo assumida, sobretudo, pela sociedade civil, através de ONGs, igrejas e associações (AMADO, 2016). Merecem destaque, na cidade de São Paulo, as instituições: ADUS - Instituto de Reintegração do Refugiado, Cáritas – Centro de Referência para Refugiados, Missão Paz e Oásis Solidário, que localizadas na região central da cidade contribuem para a

⁶ Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 29 jul 2017.

⁷ Disponível em :http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/coordenacao/index.php?p=156223. Acesso em: 27 jul 2017.

inclusão da população migrante através de serviços gratuitos na área de ensino da língua portuguesa, jurídica, saúde, trabalho e até mesmo com ofertas de abrigo.⁸

É nesse contexto que se define a língua de acolhimento. Quando se visa a integração e a cidadania de uma população migratória, é necessário promover o aprendizado da língua do país que acolhe. A língua é a ferramenta primordial para o recém-chegado que precisa “agir linguisticamente” em vários contextos em busca de inserção na nova sociedade que o desafia. Com efeito, o aprendizado da língua é um direito que deve ser outorgado ao imigrante para que possa sobreviver, ter acesso à informação e serviço, criar autonomia e exercer seus deveres como cidadão (GROSSO, 2010).

No contexto migratório, o conceito linguístico de acolhimento é o que mais se aproxima da língua como construção de uma ponte que leva à transformação do imigrante em cidadão da nova sociedade envolvente, distanciando-o de definições por motivações outras, que não a de inserção social:

Sintetizando, o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Ademais, é relevante a diferenciação quanto ao termo “estrangeiro”, que não dá conta da especificidade do perfil. As referências a (i)migrantes, imigrantes trabalhadores, refugiados, deslocados forçados, “trabalhadores transplantados”⁹, recém-chegado são exemplos de caracterização de um público que, devido à vulnerabilidade e à marginalização social, distinguem-se de outros grupos de estrangeiros (GROSSO, 2010; CABETE, 2010; AMADO 2011).

É importante refletir que o ensino de língua, cujo público é a comunidade imigrante, caracteriza-se de maneira distinta dos outros, a partir do momento que o objetivo crucial é promover sua inserção na sociedade como cidadão.

Consequentemente, quanto à “política linguística”, também surgem questões específicas da área de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), cujos desafios estão relacionados a uma pirâmide de necessidades que vai do nível mais básico, como o espaço físico para as aulas, o planejamento de cursos gratuitos, a frequência dos alunos (assiduidade, transporte, flexibilização da carga horária); a níveis mais

⁸ Há um “Mapeamento”, elaborado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, que serve como apoio para divulgação de cursos de português gratuitos na cidade, contato de referência nas instituições, períodos de matrícula e perfil linguístico do público-alvo, a fim de facilitar o acesso à informação. A Coordenação de Políticas para Migrantes mantém aberto um cadastro para instituições que oferecem curso de português gratuitamente na cidade, buscando aprimorar a “sistematização” do ensino da língua. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf. Acesso em: 26 jul 2017.

⁹ Cf. Amado (2011).

elevados - a formação docente especializada e a elaboração de um material didático específico, a fim de responder mais adequadamente às demandas de um público em situação de vulnerabilidade e rotatividade.

No ensino de uma língua de acolhimento, no âmbito de migração forçada, o processo de transformação do imigrante para cidadão é o ponto crucial. Considerando o contexto sócio-político, a língua é tomada como um direito a ser adquirido para a realização dos outros direitos e para cumprimento dos deveres, como elemento que possibilite a integração e a cidadania.

Em busca de um olhar mais completo sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a abordagem intercultural e sociolinguística na prática pedagógica deve ser considerada. Aqui, a afetividade, a cultura, os valores e as crenças são relevantes, pois afetam os agentes envolvidos. Nesse contexto, o aprendente é visto como “utilizador” e “ator social”, já que a língua está associada à participação sociocultural e econômica. (GROSSO, 2010; AMADO, 2016). Desse modo, é urgente a promoção de uma comunicação mais facilitada e adequada para se atuar e ocupar espaços sociais.

3 Relato de experiência

Considerando esse panorama sobre a imigração e refúgio no Brasil, mais especificamente na cidade de São Paulo, urge a investigação do planejamento, da execução e da avaliação de políticas públicas que visem à integração dos imigrantes, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento.

No atual cenário brasileiro de receptor de um crescente fluxo migratório, em que a mobilidade linguística e cultural se amplia, gerando mudanças sociopolíticas, é necessária a reflexão sobre o ensino de língua no âmbito da socialização e integração do indivíduo e do grupo de imigrantes no país.

Pretende-se nessa parte contribuir com um primeiro relato da experiência nos cursos de português para imigrantes e refugiados na Missão Paz e no Portas Abertas.

3.1 Missão Paz

Em São Paulo, a acolhida e inserção tem sido feita, em grande parte, pela sociedade civil, através de ONGs e instituições religiosas. Devido à urgência da situação e a quantidade de serviço, contam com a ajuda de voluntários em vários setores de atuação, inclusive com professores de língua (AMADO, 2013; PARISE, 2016).

Nesse contexto, a Missão Paz, que desde a década de 30 atua na acolhida de imigrantes e refugiados de inúmeras origens, mostrou-se ser terreno fértil para pesquisa. A instituição, localizada na Rua do Glicério no centro de São Paulo, pertence à Congregação dos Missionários de São Carlos, os scalabrinianos, pela ligação com o bispo italiano Giovanni Battista Scalabrini. O objetivo de atender o fluxo migratório começou

com os italianos, mas não parou por aí. Atualmente a Missão Paz atende mais de 70 nacionalidades, através de uma rede setorial ampla e articulada de serviços: moradia, alimentação, documentação e jurídico, trabalho, saúde e ensino de língua (PARISE, 2016).

O curso de português, que foi criado em 2014 em resposta à necessidade urgente de acolhida dos haitianos que chegavam em inúmeros ônibus na cidade, está sob responsabilidade do Setor de Capacitação e Cidadania, coordenado pela assistente social Josicleide Barbosa. Atualmente, conta com a participação de dezesseis professores-voluntários (número flutuante), que assumem um dia de aula específico por semana, totalizando em média quatro aulas no mês. A organização das aulas é precedida por duplas de professores, o que permite a elaboração, planejamento, monitoria e reflexão em conjunto, além de ser uma forma de evitar improvisos que dificultariam a realização do curso, como uma possível ausência.

O perfil de formação dos professores voluntários é variado, mas Letras é o curso que se sobressai, além de Direito, Geografia, História, Jornalismo, Pedagogia e Sociologia. A área de atuação é dividida em: professores, inclusive aposentados, de português língua materna de escolas públicas e particulares, que estão tendo contato pela primeira vez com as necessidades específicas desse público; professores e pesquisadores que já atuam na área de ensino de português para falantes de outras línguas, e também aqueles que estão sendo professores pela primeira vez ou possuem experiência em outras áreas.

O curso é dividido em dois módulos mensais, Básico 1 e 2, que acontecem simultaneamente. As aulas são ofertadas no período matutino, das 9:00 às 11:45, entre quatro e cinco vezes por semana. Por ano são previstas dez turmas com uma variação de 15 a 17 aulas por módulo, totalizando 45 a 50 horas/ aula por módulo, de acordo com o calendário da instituição.

No início do curso, há sempre mais alunos, entre vinte e cinco e trinta pessoas. Apesar da pertinência da volatilidade, visto que estão em busca de trabalho e acabam abandonando as aulas quando encontram, o curso é concluído com um número razoável de participantes no primeiro módulo. Já no Básico 2 não acontece o mesmo, o que pode gerar certa preocupação com o professor-voluntário iniciante, conforme relatos nas formações, por pensar erroneamente que se trata de uma relação pessoal entre professo-aluno, por não estar ainda ciente das características e necessidades reais desse público. A oferta do Certificado na conclusão tem exercido uma motivação de interesse, que gera maior assiduidade, porém, não chega a determinar a permanência.

Com objetivo de compreender melhor o público e suas demandas, foi aplicado um questionário, em anexo, de caráter inicial, para conhecer: o perfil pessoal (nacionalidade, línguas faladas, tempo de permanência, grau de escolaridade e profissão), as necessidades de aprendizado (aspectos gramaticais, temas, dificuldades e objetivos na comunicação) e diferenças culturais notadas.

O perfil do público é caracterizado pela diversidade de origem linguística e de letramento. É como se houvesse representantes mundiais na sala. A maioria dos alunos é de origem haitiana, seguida pelos da

América Latina, sobretudo por venezuelanos, cujo número cresce cada vez mais devido aos problemas políticos e econômicos atuais. Do imenso continente africano, estão presentes: camaroneses, congoleses (da República Democrática do Congo)¹⁰, malineses, nigerianos, togolês, senegaleses, e também do Oriente Médio: sírios, iraquianos e palestinos, sendo que todos e todas compartilham do mesmo espaço. Diante da variedade, em momentos específicos, pode-se fazer uso de línguas francas: espanhol, francês e inglês para maior compreensão, elucidação de dúvidas persistentes e comparações, porém não se trata de uma exigência nem de uma necessidade para o exercício do trabalho voluntário.

Assim como a diversidade de origem é grande, as línguas faladas também. Antes de se propor estratégias de comunicação, deve-se atentar para a valorização da pluralidade linguística e da diversidade cultural dos alunos para prepará-los para uma inserção dentro e fora da sala.

Além do francês, espanhol, inglês, árabe, falam *créole* (Haiti), lingala (língua do ramo bantu falada principalmente na República Democrática do Congo/ Congo Kinshasa), suaíli (língua bantu falada principalmente em países da África Oriental: Quênia, Tanzânia, Uganda e também na República Democrática do Congo), ewondo (Camarões), kabiye (norte do Togo), entre outras. Hoje, merece destaque a presença dos venezuelanos devido ao difícil momento político e econômico do país. Em alguns momentos relacionados ao tema da diversidade linguística dos participantes, surgiram discussões, explicações e questionamentos sobre o poder de representação e atuação social de uma língua, enriquecendo a aula.

Quanto ao perfil do público, trata-se, sobretudo, de “recém-chegados” (3 meses a 1 ano). A maioria é constituída por homens, cerca de 70%, conforme anotações pessoais. Além das mulheres, com frequência, algumas crianças acompanham as aulas por não ter onde ficar.

Quanto às observações feitas por eles sobre a sociedade brasileira, citaram a preocupação dos brasileiros com a estética e cirurgia plástica, o estranhamento da tatuagem, os fumantes, a pobreza e a violência que não eram esperadas, o racismo, a burocracia, o homossexualismo e a manifestação de afeto em espaços públicos, a simpatia e as diferenças culinárias.

O acesso ao trabalho e a continuação dos estudos, para aqueles que não completaram o ensino fundamental, médio ou a faculdade, são as duas grandes demandas do público-alvo. Logo, destaca-se a necessidade de aprender a língua para se inserir na sociedade a partir dos estudos e do exercício profissional. Os que já conseguiram trabalho, majoritariamente, não atuam na mesma área. Existe também quem queira mudar de profissão, visto a dificuldade de se manter na mesma área, principalmente na da saúde. A diversidade do perfil dos alunos também se reflete nos setores de atuação: construção civil (operadores de máquinas, pedreiro, eletricitista e azulejista), serviços de limpeza, restaurantes (auxiliar de cozinha), comércio, têxtil (costureiras), saúde (enfermeiro, médico, psicólogo), ensino (professor), administração, agricultura, esporte (jogador de futebol), área de segurança e bombeiro.

¹⁰ Há também o Congo-Brazavile.

No material didático¹¹, há uma preocupação em tratar temáticas, como moradia, alimentação, transporte, saúde e trabalho, em que são abordadas as especificidades relacionadas às necessidades desse público. À luz de atividades comunicativas, que buscam não dissociar o ensino da estrutura gramatical de manifestações culturais (ALMEIDA FILHO, 1997), o objetivo é propor atividades que recriem situações cotidianas reais, trazendo-lhes um escopo que possibilite acesso à documentação (fichas cadastrais), a anúncios e inscrições para uma vaga de trabalho, à descrição dos possíveis problemas de saúde, às compras, ao uso de transporte público e ao direito à educação, garantido por lei.

Na Missão Paz, são oferecidas formações para os professores voluntários. Além das trocas de impressões e perspectivas em grupo, os debates sobre limites e desafios de atuação no voluntariado, situações no processo migratório, políticas públicas, mudanças legislativas, sanções e vetos, ações da sociedade civil, propiciam ferramentas para que o voluntário saiba lidar melhor com as especificidades e demandas de um público em situação de vulnerabilidade, com vivências muitas vezes traumáticas.

Na sala, diante dos olhos do padre João Batista Scalabrini, presente num quadro em que é nomeado Apóstolo dos migrantes, as aulas transcorrem em meio ao desafio de trazer um escopo emergencial de suprimento linguístico.

3.2 Curso Portas Abertas

A fim de suprir essa necessidade essencial, surge pela primeira vez um projeto no âmbito de “política linguística”¹² no município de São Paulo. Em agosto de 2017, começa a ser oferecido o curso Portas Abertas: Português para Imigrantes. Através da articulação entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, essa iniciativa pioneira tem como objetivo “oferecer o ensino da língua portuguesa para imigrantes na Rede Municipal de Ensino, em regiões de alta vulnerabilidade social da cidade, onde há pouca oferta de cursos de português desta natureza e com maior incidência da população imigrante de São Paulo”¹³.

Em parceria com o Centro de Línguas, da Universidade São Paulo (USP) e também com o Memorial Digital do Refugiado (MemoRef), ligado à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Curso Portas Abertas recebe apoio referente à elaboração do material didático e à capacitação de professores da rede municipal.

Trata-se de um projeto pioneiro. É um curso pensado para as pessoas que se encontram em “situação migratória”, considerando o acesso fácil à documentação para inscrição, com intuito de responder

¹¹ Há duas apostilas nos cursos da Missão Paz: a do Básico 1 foi elaborada sob a coordenação da Prof. Dra. Rosane de Sá Amado, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e a do Básico 2 por uma Comissão de professores voluntários da área de Letras.

¹² Termo usado por Grosso (2010, p. 72)

¹³ Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=198952. Acesso em: 23 jul 2017.

adequadamente à necessidade real do público-alvo. Além dos documentos formais de identidade como passaporte, RNE, CPF, também são aceitos protocolos e auto-declaração de residência, a fim de facilitar o efetivo acesso ao curso.¹⁴

Além da desburocratização, outras adequações são necessárias: o curso é ofertado no período noturno, já que corresponde a maior disponibilidade do público-alvo; são disponibilizadas informações e fichas de inscrição em espanhol, francês e inglês, a fim de se facilitar o acesso; há também a oferta de lanches durante o período de aula.

Em agosto de 2017, começou a ser oferecido em escolas de regiões de maior vulnerabilidade social da cidade, onde há maior incidência da população imigrante e pouca oferta de curso de português, sobretudo na zona Leste e Norte da cidade. As aulas acontecem duas vezes por semana, geralmente entre às 19h e às 21h, com duração de quatro meses.

O projeto prevê 3 turmas nas seguintes escolas: EMEF Profª. Angelina Maffei Vita (DRE Freguesia); EMEF Profª. Conceição Aparecida de Jesus (DRE Itaquera); EMEF Vereador Antônio Sampaio e EMEF João Domingues Sampaio (DRE Jaçanã/ Tucuruvi); EMEF Anália Franco Bastos, EMEF Arthur Azevedo, EMEF Fábio da Silva Prado e EMEF Infante D. Henrique (DRE Penha); EMEF José Maria Whitaker (DRE São Mateus) e EMEF Presidente Epitácio Pessoa (DRE São Miguel). Além do próprio Portal da Prefeitura, a divulgação tem sido feita nas escolas e nas redes sociais.

O material didático *Portas Abertas: Português para imigrantes* foi elaborado por Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado. O livro possui nove unidades cujos títulos são: 1. Introdução, 2. Cheguei!, 3. Quem sou eu?, 4. É hora de trabalhar, 5. E agora, como eu chego?, 6. Quantas compras!, 7. Meu corpo, minha lei!, 8. Família ê, família ah, Família!, 9. Um pouco de Geografia e História desse lugar...¹⁵

Atualmente têm sido ofertadas capacitações didáticas e metodológicas aos professores da rede pública municipal, pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação, com contribuição de professores da Universidade de São Paulo e da Unifesp, que dão subsídios no âmbito de ensino de português como língua de acolhimento.

O público, assim como na Missão Paz, é diversificado em relação às nacionalidades e níveis de letramento, apresenta, porém, o mesmo interesse de inserção, as necessidades de sobrevivência, de aprendizado e de trabalho, a busca pelos direitos sociais e a noção de compreender e de se fazer compreender.

¹⁴ De maneira concisa e direta, as informações sobre o curso estão anunciadas no site: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=237968. Acesso em: 22 jul 2017.

¹⁵ O material está disponível para download no site da Prefeitura: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 27 jun 2018.

Considerações finais

A pertinência desse tema está relacionada à insuficiência de estrutura organizacional de acolhimento dos imigrantes e refugiados no país. Paulatinamente, políticas públicas, acompanhadas por mudanças na legislação, começam a tentar responder à realidade pertinente do fluxo migratório atual. Porém, há um longo caminho a ser percorrido.

Por falarem outras línguas, terem tradições culturais distintas, viverem em situação de migração forçada e de busca de refúgio, cujas consequências são acompanhadas de traumas e violações de direitos, os imigrantes e refugiados demandam um “olhar” específico dos governos e da sociedade, em busca de acolhida e inserção social.

São vários os aspectos que surgem nesse campo de pesquisa e que podem ser aprofundados em pesquisa futura: as necessidades do público-alvo, contemplando-os como sujeitos que atuam na realidade linguístico-cultural; a elaboração do material didático; o planejamento e o funcionamento do curso, a adequação às particularidades de ensino da língua com função de integração, a formação e capacitação dos profissionais envolvidos, entre outros .

A migração, como um processo complexo, gera necessidades de ações específicas que devem ser planejadas dentro de uma política migratória articulada entre as esferas governamentais. Por mais que a sociedade civil tenha realizado um trabalho emergencial, trata-se de uma competência dos órgãos públicos, cujo intuito deve ser a promoção de uma política efetiva e responsável no âmbito de decisões migratórias.

Referências bibliográficas

ACNUR. BRASIL. **Manual de procedimentos e critérios para determinar a condição de refugiado**. Brasília, 2004. Disponível em: www.acnur.org/biblioteca/pdf/3391.pdf. Acesso em: 22 jun 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, Rubens Lacerda (org.). **Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. v. 1. Campinas: Pontes, 2016. p.69-86 (versão pdf no prelo).

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Siple**, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 15 out 2016.

AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Siple**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em:

http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92.

Acesso em: 18 set 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 07 jul 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>. Acesso em: 15 out 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1980. p. 16533. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 16 jun. 2016.

CABETE, Maria Alexandra Calado Santos da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios e perspectivas**. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema de Refugio brasileiro - Refugio em numeros - 05 05 2016](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema%20de%20Refugio%20brasileiro%20-%20Refugio%20em%20numeros%20-%2005%2005%202016). Acesso em: 20 nov 2016.

GROSSO, Maria José. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 01 nov. 2015.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte, 2016.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). **Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>. Acesso em: 10 mai 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Trends in international migration. Department of Economic and Social Affairs, Population Division**: 2015. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/populationfacts/docs/MigrationPopFacts20154.pdf>. Acesso em: 15 mai 2017.

PARISE, Paolo. A Missão paz e a acolhida a imigrantes haitianos e haitiana em São Paulo. In: BAENINGER, R. (org.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 409-425.

PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO. Política Municipal para População Imigrante. Disponível em : http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=205909. Acesso em: 22 jul 2017.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO PAULO. Câmara Municipal de São Paulo. Lei Municipal n.16.478 de 8 de julho de 2016. “Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.” Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf. Acesso em: 22 jul 2017.

VIGAR, Ana Cristina Kerbauy; GONDIN, Janaina Silva. Reflexões sobre ações educativas para migrantes internacionais: diálogos com a pedagogia social. **Itinerarius Reflectionis** - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) Regional Jataí, vol. 15, n.º 4, 2019. ISSN 1807-9342. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60358>. Acesso em: 05 mar 2020

Anexos

Anexo I - Questionário

Nacionalidade: _____

Língua materna: _____

Outras línguas: _____

Idade: _____

Há quanto tempo mora em São Paulo ? _____

1 Qual é o seu grau de estudo ?

Ensino Fundamental Completo (6 anos a 14 anos) Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Médio Completo (15 anos a 17 anos) Ensino Médio Incompleto

Ensino Superior Completo (Faculdade) Ensino Superior Incompleto

Curso: _____

2 Profissão (trabalho):

no país de origem: _____

no Brasil: _____

não trabalhava

3 Escreva sobre seus estudos e trabalho:

a) No passado - Quais eram suas atividades (trabalho e estudo) no seu país de origem?

b) No presente - O que está fazendo agora em São Paulo?

c) No futuro - Quais são seus planos?

4 Por que você está aprendendo português?

5 Para você, o que é importante aprender nas aulas?

6 No seu dia a dia, qual tem sido sua **maior dificuldade na comunicação** em português?

compreender alguém falando falar ler escrever

7 Onde (em que situação) você mais utiliza o português?

8 O curso de português tem sido **útil** ?

Sim Não Por quê? _____

9 Para você, como são os brasileiros e as brasileiras?

10 O que te chamou mais atenção sobre o **modo de vida** brasileiro?

Português como língua não materna: estudo das dificuldades ortográficas com consoantes fricativas apresentadas por alunos bolivianos e filhos de bolivianos na escola pública de São Paulo

Angelly GOUVEIA¹

Resumo: Atualmente, nas escolas públicas de São Paulo, percebe-se a crescente demanda de alunos imigrantes, sendo a nacionalidade boliviana a mais recebida (SÃO PAULO, 2017a, 2018). Consequentemente, surge um novo desafio ao professor de língua portuguesa, pois há a necessidade de conciliar o ensino de português como língua materna e como língua não materna na sala de aula. Para exercer essa atuação, é necessário compreender melhor o quanto as dificuldades de brasileiros e imigrantes se distanciam ou se aproximam em relação ao aprendizado de português em contexto escolar. Dessa forma, este capítulo busca iniciar essa investigação analisando os desvios ortográficos encontrados nas produções textuais de alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros, com foco na representação dos sons fricativos. Os dados coletados foram extraídos de produções escritas por alunos de uma turma de sexto ano de uma escola localizada no Brás, bairro da zona leste do estado de São Paulo. A partir dos níveis de escrita propostos por MOREIRA (2009), foi avaliado o patamar de cada um dos grupos de alunos e, em seguida, verificou-se, nos grupos de bolivianos e filhos de bolivianos, que os desvios eram similares aos apresentados por alunos brasileiros, demonstrando que a língua espanhola, neste conjunto de dados, não teria exercido aparente influência nas dificuldades ortográficas. De acordo com os dados selecionados, notou-se que os três grupos de estudantes apresentam nível de escrita fonográfica alfabética sistemática (ou perfeita), isto é, redigem as palavras a partir dos sons que identificam na pronúncia do termo, porém, nem sempre essa escrita se adequa ao registro ortográfico da palavra. Esse fator ortográfico possivelmente gera dúvidas para o aluno, pois em grande parte dos dados demonstra-se ter compreendido que [s] e [z] são representados por diversos grafemas, mas cometem-se equívocos em razão do desconhecimento de regras ou da arbitrariedade da ortografia em alguns termos.

Palavras-chave: ensino; escola pública; desvio ortográfico; sons fricativos; aluno boliviano.

Introdução

Este estudo é parte da pesquisa de mestrado em que se realiza uma avaliação linguística das dificuldades apresentadas por alunos bolivianos e filhos de bolivianos no registro em língua portuguesa na modalidade escrita, com o intuito de propor atividades de apoio ao professor de escola pública. Neste capítulo, será apresentada a análise de parte das dificuldades encontradas em textos redigidos por alunos do sexto ano de uma escola pública de São Paulo, relacionadas à escrita ortográfica de sons fricativos.

Nos últimos anos, profissionais de ensino ou membros da comunidade escolar observaram o aumento de alunos de origem boliviana, bem como a elevação do número de estudantes de outras nacionalidades nas salas de aula. Esse dado de observação do dia a dia escolar pode ser confirmado com o Censo escolar de 2016 (INSTITUTO UNIBANCO, 2018), instrumento que coleta informações da educação básica brasileira. De acordo com esse levantamento, São Paulo recebeu 34,5% das matrículas de alunos estrangeiros no Brasil, seguido

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Rosane de Sá Amado. E-mail para contato: angelly.gouveia@gmail.com.

pelo Paraná, com 10,7 % e por Minas Gerais, com 10,6%. Sendo assim, já de início é possível constatar maior concentração de alunos imigrantes no estado de São Paulo. Ainda em busca da comprovação do aspecto observado nas salas de aula, é possível verificar que, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2018), 10.298 alunos imigrantes estavam matriculados na rede em 2017, um número 15% maior do que o observado em 2016, comprovando o crescimento desse público. Dentre as nacionalidades em maior número, o estudo apontou a presença de 4 mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, 550 angolanos e 540 haitianos. Já na rede municipal paulistana, contabilizaram-se 4.747 alunos nascidos fora do Brasil matriculados em junho de 2017, sendo 2.457 com origem boliviana (SÃO PAULO, 2017a).

O aluno imigrante pôde chegar à escola pública graças a inúmeras conquistas legais obtidas ao longo das últimas duas décadas. Até o início da década de 1990, tinha força o Estatuto do Estrangeiro (nº 6.815, de 1980), conjunto de leis que, “dissociado das normativas de Direitos Humanos e da Constituição de 1988 que viria alguns anos depois, traz a visão do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional, alguém contra quem o país deve defender-se” (MAGALHÃES, 2010, p.87). O Estatuto do Estrangeiro impactou diretamente o contexto escolar em 1990, quando foi aprovada a Resolução n. 9 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que impedia que houvesse crianças sem documentos frequentando escolas públicas ou particulares, proibindo não só novas matrículas, como cancelando a de estudantes que já frequentavam as salas de aula e resultando na expulsão de alunos no meio do ano letivo (MAGALHÃES, 2010, p.108).

Em 1995, a resolução 9 foi revogada e substituída pela 10, permitindo que crianças imigrantes tivessem acesso à educação independentemente de estarem de forma legal ou ilegal no país (MAGALHÃES, 2010, p.109). Ainda assim, houve um processo longo até que os estrangeiros efetivamente conseguissem acessar o ensino e a emissão de certificados, tanto que, em 2008, a Associação Brasileira de Educação Coreana solicitou um terceiro parecer sobre o tema (CEE 633/2008), para solucionar os problemas enfrentados pelos estudantes imigrantes que estavam em situação irregular no país e, por isso, tinham dificuldades para obter os documentos de conclusão do ensino básico (MAGALHÃES, 2010, p.109-110).

Apenas em 2017 o acesso de crianças e adolescentes imigrantes às escolas brasileiras passa a ser legalmente mais bem delimitado, pois se instaura a Lei da Migração (nº 13.445, de 2017), que se alinha à Constituição Federal de 1988, especialmente com os artigos 5º, em que se demarca que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” e 6º, que informa que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho [...]” (BRASIL, 2017). A partir disso, abre-se espaço sólido para novas práticas, como marca o “1º documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes”, de setembro de 2017, direcionado a informar a rede estadual de ensino acerca das leis que regem o acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas estaduais. O documento cita o Parecer CEE 633/2008, e informa que

A educação é um direito de todos e a escola ‘não deve ser um local onde os registros escolares ou a documentação de alunos sirvam de pretexto para qualquer tipo de controle ou fiscalização a ser exercida sobre seus pais.’ (SÃO PAULO, 2017b, p.6)

Assim, tanto a Lei da imigração em âmbito nacional, quanto o “1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes”, de forma específica, demarcam que não é papel da escola verificar a situação legal do aluno imigrante ou de seus responsáveis. Ainda que nem todas as escolas estejam preparadas para receber alunos de outras nacionalidades, essas definições legais ao menos abrem espaço para que a estrutura educacional se concentre em oferecer condições adequadas para o estudante desenvolver-se integralmente no novo país. Ademais, o Parecer CEE 633/2008 também indica que “ao aluno estrangeiro deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação na série ou etapa em que foi classificado para que possa acompanhar os conteúdos curriculares da base nacional comum, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa”, questão diretamente relacionada ao foco da pesquisa de mestrado a qual este capítulo se relaciona.

A partir desse cenário, pode-se constatar que essas definições políticas ajudam a compreender o franco crescimento do número de alunos imigrantes nas escolas públicas, conforme apontado pelo Censo de 2016 e pelos levantamentos de 2017 fornecidos pelos setores estaduais e municipais de São Paulo. Com essa nova demanda, buscam-se caminhos para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em salas de aula heterogêneas.

A escolha do aluno boliviano como foco do estudo linguístico justifica-se por essa nacionalidade se apresentar em maior número dentre as mais recebidas pela escola pública. Conforme é possível inferir a partir dos dados da rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2018), esses estudantes representam quase 40% do total de alunos imigrantes. Na rede municipal, o número é ainda maior, superando a marca de 50% do total de estudantes imigrantes matriculados (SÃO PAULO, 2017a). Não entram nesses números os filhos de bolivianos que, embora nascidos no Brasil e possivelmente alfabetizados em português, costumam ter contato doméstico estreito com sua comunidade de origem – devido à tendência comum entre imigrantes à formação de família endogâmicas (SILVA, 2006, p. 160) — o que poderia vir a resultar em um aprendizado do português com língua não materna (PLNM). Dessa maneira, os filhos de bolivianos poderiam também apresentar dificuldades relacionadas à língua portuguesa e seriam beneficiados pelos resultados da pesquisa. A partir disso, o objetivo deste capítulo será analisar o registro das fricativas nos dados de produção escrita dos alunos bolivianos e filhos de bolivianos, verificando se esses desvios ortográficos estariam mais atrelados ao contato com o espanhol ou se apresentariam alguma relação com as dificuldades apresentadas por alunos brasileiros.

A turma escolhida para recolhimento de textos escritos foi o sexto ano, por apresentar mais alunos de origem boliviana na escola pesquisada e também por ser a primeira etapa do segundo ciclo do Ensino Fundamental, contando com um professor especialista. Ainda assim, é importante ressaltar que a formação

em Letras, infelizmente, ainda não contempla de forma consistente o ensino de PLNM (AMADO, 2013). Desse modo, o professor necessita de auxílio para lidar com esse novo contexto em sala de aula, de forma a acolher de maneira mais consciente e adequada os alunos imigrantes. Por isso, compreender melhor as características das dificuldades desses alunos é uma importante ferramenta para o apoio ao estudante e para a busca de novas práticas em sala de aula. Ademais, considerando que ainda há poucas oportunidades de acesso a aulas de PLNM para os pais das crianças bolivianas, a escola pública se torna um importante meio de acesso à língua para as comunidades de imigrantes, pois “o domínio do português é uma das principais barreiras à apropriação cultural e vivência autônoma do imigrante boliviano no contexto da cidade de São Paulo” (SELARI, 2013, p.79).

Portanto, para discutir esses aspectos, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira, é apresentada a metodologia e os materiais empregados para a coleta de dados. Em seguida, na seção 2, informa-se a fundamentação teórica usada na análise dos desvios ortográficos. Na seção 3, há a discussão dos dados relativos às fricativas e, por fim, as considerações finais são apresentadas.

1 Materiais e métodos

A escola pública de São Paulo é a que mais recebe alunos de outras nacionalidades, sendo a boliviana a mais representativa — correspondem a quase 40% de todos os alunos estrangeiros matriculados nas escolas estaduais e a pouco mais de 50% daqueles recebidos na rede municipal (SÃO PAULO, 2017a, 2018). Como esses alunos são sujeitos de interesse para essa pesquisa, procurou-se rastrear unidades escolares em que essa demanda fosse mais concentrada, para favorecer o estudo das dificuldades desses estudantes.

A distribuição da comunidade boliviana na cidade de São Paulo está presente em várias investigações, sendo que diversos pesquisadores (SILVA, 2006; CYMBALISTA; XAVIER, 2007; FREITAS, 2012) identificaram uma alta concentração de bolivianos nas zonas central, leste e norte da cidade, especialmente nos bairros Brás, Bom Retiro e Pari. Dessa forma, seria ideal a pesquisa de campo ocorrer em uma escola localizada em um desses bairros. Por meio da indicação de colegas da mesma área de pesquisa, obteve-se o contato de um professor que havia sido coordenador de uma escola estadual que recebe muitos alunos imigrantes e que se situa próximo de áreas de comércio do Brás, setor que costuma empregar grande parte dos imigrantes, especialmente os bolivianos, em oficinas de costura (SILVA, 2006, p.161).

A partir da apresentação de um projeto, a coordenação e a direção da escola aceitaram a realização do estágio. No período da pesquisa de campo, o professor acompanhado não ocupava mais o cargo de coordenador e havia retornado à sala de aula. Por já ter vivenciado essas duas posições na unidade escolar, o docente, além de permitir o estágio de observação de suas aulas regulares, compartilhou dados importantes acerca das características dos alunos imigrantes presentes na escola, segundo um levantamento oral feito por ele com os estudantes em 2016:

Quadro 1 – Levantamento oral feito por coordenador em 2016²

Nacionalidade	Número de alunos
Angolanos	6
Argentinos	2
Bolivianos	71
Chineses	1
Haitianos	2
Moçambicanos	1
Paraguaios	14
Peruanos	3
Portugueses	1
Total de alunos (escola)	1013 alunos
Total de imigrantes	101 alunos

Fonte: Elaboração própria.

Observando o Quadro 1, constata-se que grande parte dos alunos imigrantes vieram de países cuja língua oficial é o espanhol, sendo os estudantes bolivianos o número mais expressivo. Dessa forma, o grupo se insere no perfil para esta investigação e a torna relevante, já que representou 70% do total de matrículas de imigrantes nesta escola em 2016. Se somados os estudantes paraguaios, argentinos e peruanos, os imigrantes com origem latina alcançam quase 90% do total de alunos de outras nacionalidades. Sendo assim, ainda que este trabalho tenha como foco o estudo e o auxílio ao estudante de origem boliviana, é possível que as análises linguísticas ajudem a compreender as dificuldades enfrentadas por outros alunos imigrantes que ainda têm ou tiveram contato estreito com o espanhol, uma vez que um dos focos é identificar dificuldades ortográficas e verificar possível relação com essa língua.

Com o professor da unidade escolar, estabeleceu-se que seria acompanhada uma classe do sexto ano, escolha favorecida pelas características das turmas, pois concentravam cerca de 20% dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, isto é, estudantes que nasceram na Bolívia, ou que nasceram no Brasil, mas têm pais bolivianos. Do total de 121 alunos (presentes na lista, mas não necessariamente frequentes), as pesquisas realizadas em sala de aula conseguiram identificar 29 crianças com história familiar relacionada à Bolívia, considerando as três turmas de sexto ano presentes na escola. Estas salas também apresentavam alunos vindos de países como Argentina, Paraguai, Equador, Peru, Líbano e Angola, ou filhos de pais com essas nacionalidades.

² Os dados sofreram poucas alterações entre os anos de 2016 e 2017: um aluno português saiu da escola e foram recebidos dois de Bangladesh.

Além disso, a escolha do sexto ano é relevante por esta etapa representar um importante marco educacional para a criança: antes, ela tinha acesso a um único professor polivalente, mas, no Ensino Fundamental II, passa a ter diferentes docentes, um para cada disciplina. Ao mesmo tempo em que isso é vantajoso para a inserção de rotinas que identifiquem e que busquem dirimir as dificuldades de alunos imigrantes com a língua portuguesa por contar com professores especialistas, há, especificamente, a necessidade de se olhar para esta etapa com atenção, já que se constata um aumento nas taxas de evasão e repetência. Analisando as séries históricas de 2007 a 2010 elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Padovani (2017, p.19-21) identifica que dentre todas as séries do Ensino Fundamental I e II, o sexto ano concentra as maiores taxas de repetência e evasão, considerando os alunos de forma geral, independentemente da nacionalidade. Em razão desse contexto, a pesquisadora afirma que

A chegada ao sexto ano, levando em consideração as mudanças, as expectativas e os desafios postos, pode ser um momento fundamental para que intervenções adequadas revertam as trajetórias de alunos que chegam sem dominar a escrita ortográfica no nível que se espera nessa etapa da escolaridade. (PADOVANI, 2017, p. 21)

Por isso, além de na unidade escolhida o sexto ano concentrar grande quantidade de alunos com ascendência boliviana, definir essa etapa do ensino fundamental como fonte de dados e como alvo da busca pela compreensão das dificuldades dos alunos pode oferecer maiores chances de recuperação aos estudantes inseridos nos grupos de risco para repetência e evasão, bem como proporcionar melhor aproveitamento dos anos escolares subsequentes.

Apresentada a contextualização da pesquisa, esclarecendo processo de escolha da unidade e do ano escolar para realização do trabalho de campo, o próximo passo envolveu a definição dos materiais e métodos a serem empregados na coleta de dados dos sujeitos de pesquisa.

Com o intuito de interferir o mínimo possível na rotina de aula do professor e, ao mesmo tempo, poder garantir o máximo de acesso a situações reais vividas pelos alunos bolivianos, realizou-se o acompanhamento de uma das turmas do sexto ano, com a frequência de 2 horas/aula semanais, durante todo o ano letivo. Essa convivência permitiu observar as dinâmicas e as relações estabelecidas em classe e alimentou o desenvolvimento de materiais para busca de dados relevantes para a pesquisa.

Após o primeiro período de observação, constatou-se que os alunos com ascendência boliviana eram reservados e sentavam-se próximos uns dos outros, questão já identificada na pesquisa de Mandalá (2015, p.40), o que poderia tornar uma abordagem direta da pesquisadora ou a gravação de alguma conversa algo constrangedor para o aluno. Em função disso, como estratégia de aproximação, foi aplicado pelo professor um questionário em versão escrita, elaborado para esta pesquisa com o objetivo de conhecer melhor os alunos.

O registro escrito foi escolhido não só para a primeira atividade, como também para o formato de todo o corpus de pesquisa, pois os alunos imigrantes, especialmente os de ascendência boliviana, tendem a ser mais introvertidos, o que dificulta registrar ou criar situações de interação oral. Mandalá (2015), em seu trabalho de mestrado que envolveu turmas do oitavo ano, identificou essa característica do aluno boliviano por meio de questionários realizados com as professoras da escola acompanhada, esclarecendo que “Ficou evidente, de acordo com a maioria das professoras, que os alunos bolivianos se organizam de modo a se ajudar, formando grupos; (...) e que a timidez é uma das grandes marcas destes estudantes, (...)” (p.40).

Além disso, como o estágio de observação não tinha, a princípio, uma duração em meses definida, havia uma grande preocupação em interferir o mínimo possível na dinâmica das turmas para não tornar o acompanhamento semanal um componente que atrapalhasse o cronograma de aulas do professor. Como o docente solicitava sempre produções de textos aos estudantes, atividades envolvendo registro escrito não alteraram a dinâmica habitual das aulas. Com relação aos alunos, era desejada uma coleta de dados que não causasse grandes alterações em sua rotina e que se aproximasse das dificuldades reais que eles apresentavam. Por isso, a forma de registro escrito foi definida como adequada para a pesquisa, trazendo consigo características que chamavam a atenção para a escrita ortográfica. Justificou essa abordagem ortográfica dos dados o fato de a criança, em um primeiro momento, enxergar a escrita como um espelho da fala (CAGLIARI, 1994, p.117). Dessa forma, analisar os desvios apresentados poderia fornecer evidências da forma como estudante interpreta o português a que tem contato, considerando que, nos casos dos alunos com ascendência boliviana, certamente há a convivência com outras línguas no ambiente familiar.

Durão (2004), em seu estudo sobre as transferências encontradas na análise de produções de alunos com espanhol como língua materna aprendizes de português, justifica o uso do registro escrito nesse tipo de investigação:

(...) la expresión escrita es la habilidad que con mayor precisión indica las áreas de dificultad de los aprendices, puesto que para su producción, los alumnos tienen que manifestar el empleo de un mayor acervo léxico y un gran dominio de las normas gramaticales, (...). (DURÃO, 2004, p.171)

Outro aspecto pautado na observação esteve relacionado a quais alunos fariam as atividades desenvolvidas para a pesquisa. Como o foco do estágio de observação era não alterar a dinâmica da sala e não constranger os alunos imigrantes, os materiais foram aplicados a todos os discentes, brasileiros, bolivianos e filhos de bolivianos, bem como a alunos de outras nacionalidades. Além de permitir que as atividades de pesquisa não se destacassem da aula, este método permitiu ter acesso a dados de toda a turma, viabilizando comparações que poderiam auxiliar na compreensão dos dados, a depender das questões e necessidades que fossem identificadas no processo de análise dos desafios ortográficos de alunos bolivianos ou filhos de bolivianos e comparação com alunos brasileiros.

A primeira atividade foi um questionário que procurava conhecer melhor as características da turma do sexto ano. O conjunto de perguntas oferecido aos estudantes pode ser visto no Anexo I. As perguntas procuraram identificar a relação de cada aluno com sua própria imagem (questão que, na época, estava sendo abordada pelo professor em aula, por meio de narrativas, análise de fotos e estudo da classe dos adjetivos e dos substantivos abstratos), com a escola, com a língua portuguesa, com outras línguas (sem necessariamente apontar o espanhol na pergunta), bem como obter informações sobre o contexto familiar, hábitos alimentares (que poderiam vir a apontar referências culturais e, em conjunto com a resposta sobre o conhecimento de línguas, permitir identificar a origem da família do aluno) e, por fim, uma abordagem lúdica dos sonhos e desejos de cada criança, de forma a abrir espaço para a subjetividade do aluno.

No total, foram recolhidas 29 entrevistas na turma acompanhada, independentemente da possível nacionalidade do aluno. As respostas obtidas e os desafios ortográficos localizados foram organizados em uma tabela e permitiram definir o caminho da pesquisa, já que as informações trouxeram, mais do que soluções, novas perguntas, uma vez que a nacionalidade de cada um não ficou clara em todas as entrevistas. Assim, definiu-se uma segunda atividade, com o objetivo de conhecer mais a possível relação de alguns alunos com a Bolívia. Novamente, o exercício foi realizado com todos os estudantes e assumiu uma configuração que pudesse não estar unicamente ligado aos imigrantes, mas a todos os discentes. O nome dado a esta atividade foi “Minha história pelo mundo” e ela foi organizada com a estrutura de uma árvore genealógica a ser preenchida pelas crianças com sua origem, de seus pais e de seus avós paternos e maternos.

Como o Brasil é um país que tem diversas nacionalidades que compuseram e que compõem a população, o exercício foi interessante para todos como uma forma de expor sua ascendência e conhecer a do colega de sala. Assim, foi possível identificar a nacionalidade exata do aluno, bem como saber a tessitura familiar, questão que não havia ficado clara no preenchimento do primeiro questionário, uma vez que apenas saber as línguas que o estudante por ventura conhecia se mostrou pouco eficiente para a construção do panorama de estudo.

No final da folha, logo abaixo da árvore, pedia-se o relato de uma história interessante que o aluno viveu quando criança ou algum conto ou narrativa que costumava ouvir de seus pais ou familiares. O objetivo deste campo era aproximar-se do universo cultural do estudante, bem como obter dados de seu desempenho na modalidade escrita da língua portuguesa. Contudo, foram poucos os que preencheram as linhas compartilhando histórias. Grande parte afirmou não se lembrar de nenhuma, ou disse que não havia ninguém que lhes contasse narrativas quando eles eram menores.

Tanto o questionário quanto a árvore forneceram dados interessantes acerca do contexto linguístico familiar vivenciado pelos alunos, pois alguns afirmaram conhecer não só espanhol, mas também idiomas como aimará, quíchua e guarani, línguas indígenas oficiais na Bolívia e em outros países da América Latina. Porém, esses textos não apresentaram muita oferta de dados para o corpus de análise das dificuldades com

o aprendizado da escrita ortográfica do português, especialmente porque os alunos escreveram pouco nas respostas que forneceram. Em razão disso, um elemento constatado na observação das aulas mostrou-se como possível fonte de dados: as recorrentes atividades de produção textual solicitadas pelo professor.

Foram obtidos textos de duas naturezas diferentes de atividade: (i) um texto de início de ano letivo, em que os alunos relatavam um dia especial em suas vidas, intitulado “Um dia inesquecível” e (ii) um texto produzido em situação de prova, realizada no final do segundo bimestre, em que foi solicitado que eles dessem continuidade à fábula “A Cigarra e a Formiga”.

Neste capítulo, foi feita a coleta de dados apenas do texto “Um dia inesquecível”, identificando os desafios ortográficos relativos às fricativas, uma vez que palavras com registro inadequado desses sons apareceram em maior quantidade e trouxeram uma interessante evidência: as dificuldades apresentadas por alunos bolivianos ou filhos de bolivianos e brasileiros parecem mais similares do que diferentes.

Dando andamento ao processo de análise, a identificação dos desvios dos alunos foi dividida em três grupos: bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros. Estudantes com outras nacionalidades foram excluídos do *corpus*. A partir da identificação dos desafios ortográficos presentes no texto de cada aluno em cada grupo, essas ocorrências foram separadas de acordo com o som fricativo representado fora do padrão normativo. Em seguida, procurou-se aproximar os tipos de desvios apresentados por cada grupo em um quadro final para a verificação de semelhanças e diferenças entre as dificuldades ortográficas exibidas por alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros. A distribuição dos estudantes que atenderam ao interesse desta pesquisa ficou da seguinte forma: 2 estudantes bolivianos, 7 filhos de bolivianos e 14 brasileiros, totalizando 23 produções analisadas, todas pertencentes a uma única turma de sexto ano. A análise dos desvios relativos às fricativas será pautada na fundamentação teórica apresentada na seção 2.

2 Som, grafema e níveis de escrita

O indivíduo aprende a se comunicar por meio de um processo inato de aquisição, isto é, não há um ensino formal que resulte no desenvolvimento da linguagem oral, dependendo ela apenas de aspectos neurobiopsicológicos e relacionados à estimulação ambiental (MARTINS, 2010, p.37). Já a escrita, por ter se configurado como estrutura socialmente estável, é artificial e, conseqüentemente, precisa ser ensinada. Essa diferença é marcada, especialmente, pelo fato de que, “no processo de aquisição da fala, a linguagem é percebida de maneira concreta, conforme uso e necessidade do indivíduo. Já no processo da escrita, a criança precisa abstrair os símbolos concretos em símbolos gráficos” (CORRÊA, 2015, p.32). Tal dissociação é claramente observada em pessoas não escolarizadas, que se comunicam por meio da modalidade oral da língua em sociedade, ainda que não saibam escrever.

Relacionado à questão de o aprendizado da modalidade escrita da língua depender de instrução específica, está o fato de o alfabeto já não configurar uma representação direta dos sons, questão alinhada

à existência da ortografia, a qual também “neutraliza a variação linguística”, pois “seu propósito é a comunicação através da leitura” (PADOVANNI, 2017, p.28). Em razão disso, a criança vivencia etapas até compreender os mecanismos dessa forma social de comunicação humana. Conforme uma categorização dos *estágios de escritura* proposta por MOREIRA (2009) — termo empregado pela pesquisadora para se referir à atividade de escrever —, a criança passa pelo estágio de *escrita icônica*, que funciona como representação direta do mundo, seguida pela *escrita grafemática*, em que há tentativas de buscar traços para escrita, uma vez que se percebe que o adulto não usa o desenho como forma de representação. Em seguida desenvolve-se a percepção da relação entre letra e som e alcança-se a chamada de *escrita fonográfica*, a qual se desenvolve até atingir uma escritura de palavras sistemática e que busca ser mais fidedigna ao som (MOREIRA, 2009, p.375-379). Porém, apesar de a criança transitar por fases que vão desde as tentativas de escrita com símbolos motivados (desenhos), passando pela identificação da dissociação símbolo e item representado e culminando na clara percepção de regularidades entre item gráfico e som, essa sistematicidade é rompida no último estágio, por adentrar-se no caráter muitas vezes arbitrário da relação entre som e grafema presente na *escrita ortográfica*.

Embora a proposta de MOREIRA (2009) tenha sido apresentada aqui de forma resumida, é importante destacar que os dois últimos estágios (*escrita fonográfica* e *ortográfica*) são o foco de interesse deste capítulo. Em toda a categorização de etapas de escrita, a autora define subníveis. No caso da *escrita fonográfica*, estágio que se mostrou mais relacionado aos dados analisados neste capítulo, há o nível de *escrita fonográfica alfabética sistemática (ou perfeita)*, situação em que, além de perceber correlação entre letra e som, a criança tende a definir seu processo de escritura “representando, fielmente, a maneira como pronuncia a palavra” (MOREIRA, 2009, p.379). Contudo, essa representação muitas vezes encontra como obstáculo o fato de a ortografia não dispor de recursos para representação de diferentes pronúncias. Por isso,

a compreensão do caráter ortográfico é, para a criança, fonte de extremas dificuldades, porque representa uma ruptura com o sistemático, com uma hipótese fundada na relação de elementos discretos perceptíveis. Agora ela terá que lidar com o imprevisto, o assistemático, o arbitrário. Ela entra na esfera do social. (MOREIRA, 2009, p.380)

Para auxiliar o aluno a entrar no nível ortográfico de escrita, estudos realizados por teóricos da linguagem contribuem para a compreensão das possíveis inferências construídas pela criança ao ter contato com esse padrão de escrita (MOREIRA, 2009, p.363). No *Guia teórico do alfabetizador* (LEMLE, 1987), Mirian Lemle fornece hipóteses que auxiliam o professor a compreender desvios, aspecto que pode favorecer a construção de atividades que aproximem o aluno da escrita ortográfica. Segundo a pesquisadora, no decorrer do processo inicial de alfabetização, o aluno, ao desenvolver a habilidade de leitura, “capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 1987, p.16).

Contudo, conforme o aprendiz se insere no processo de escrita, percebe que há relações diversas entre sons e símbolos, nomeadas por Lemle (1987) como:

- Correspondência biunívoca: situação em que “cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra” (LEMLE, 1987, p.17). Enquadram-se nesse grupo as letras e fonemas, segundo a autora: *p /p/, b /b/, t /t/, d /d/, f /f/, v /v/, a /a/*³;
- Correspondências múltiplas: ocorre quando uma letra representa diferentes sons, dependendo de sua posição na palavra, como a letra *s* podendo se referir a [s] ou [z] e *m* a [m] ou à [nasalidade da vogal precedente] em variados contextos; ou quando sons são representados por diferentes letras, como [k] grafado *c* diante de *a, o, u* e *qu* antes de *e, i*
- Concorrência: situação em que mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição, como [z] em *casa* e *azar* ou [j] em *chinelo* e *xícara*. Nessas situações, precisa-se de um dicionário para identificar a ortografia.

A partir desse cenário, observa-se que a criança lida com uma percepção que se inicia com a identificação de relações entre sons e letras, passa para uma combinação entre representação gráfica e posição do som na palavra e, embora, pudesse pensar ter encontrado motivações para a ortografia das palavras, depara-se com a arbitrariedade presente nos termos cuja escrita só se certifica por meio do dicionário ou do acionamento de outros recursos linguísticos, como conhecimento morfológico.

Portanto, ao analisar os desvios apresentados pelos estudantes da turma de sexto ano acompanhada, é importante ter bem definida a relação entre a ortografia e os estágios de escrita, de forma a compreender o percurso investigativo do aluno informado por cada desvio. Além disso, para a análise foi escolhido o termo grafema como conceito mais específico para as unidades estudadas, já que o de letra possui um significado genérico e ligado à forma de redigir determinado som, pois “a letra tem uma relação com a realidade gráfica enquanto o grafema tem uma natureza mais interpretativa” (CARVALHO, s/d).

Por fim, é devido ao fato de a escrita ortográfica ser passaporte e referência para a esfera social, conforme indicado por MOREIRA (2009, p.380), que ela se torna uma ferramenta importante para o acolhimento do aluno imigrante na escola pública, bem como para o fornecimento de ferramentas que permitirão a esse estudante acessar melhores condições socioeconômica no país. Ademais, o adequado desenvolvimento desse nível de escrita é também importante para os alunos brasileiros, mais um fator relevante para motivar propostas didáticas a partir desse trabalho, de forma que se identifiquem dificuldades com a escrita ortográfica para desenvolver ações que auxiliem e gerem interesse e resultados positivos em salas heterogêneas.

³ Foi reproduzida a comparação entre letra e fonema realizada por Lemle (1987, p.17), embora se mostre necessário avaliar com mais atenção a forma de relacionar os conceitos de letras, fonemas e sons.

3 Análise de dados

A partir dos dados recolhidos do texto “Um dia inesquecível”, foram selecionadas dificuldades em relação às representações dos sons [s] e [z], uma vez que desvios atrelados a esses sons apareceram em maior quantidade nos textos e demonstraram, até o momento, que as dificuldades apresentadas por alunos bolivianos ou filhos de bolivianos e brasileiros são mais parecidas do que diferentes. Considerando o desenvolvimento das crianças no aprendizado da escrita (cf. LEMLE, 1987; MOREIRA, 2009) comentados na seção 2, no quadro 2 foram reunidos os desvios ortográficos dos alunos, a representação fonética da palavra que se pretendia escrever, a partir da pronúncia padrão de São Paulo⁴, e a escrita ortográfica do termo entre parênteses. Dessa maneira, buscou-se comparar a pronúncia a que o aluno teria mais contato em ambiente escolar com a interpretação que ele realiza desses segmentos e registra por meio da escrita com desvios. A seguir, o quadro 2:

Quadro 2 – Desvios relacionados à escrita fonográfica alfabética sistemática de [s] e [z]

Desvio	Boliviano	Filho de boliviano	Brasileiro
Diferentes representações do som [s]	crecia [kre.'sia] (crescia)	asim [a.'sĩ] (assim)	decemo [de.'se.mʊs] (descemos)
	paçaram [pa.'sa.rẽw̃] (passaram)	fracasei [fra.ka.'sej] (fracassei)	aniverssário [a.ni.ver.'sa.rju] (aniversário)
		comecou [ko.'me.soũ] (começou)	pasei [pa.'sej] (passei)
		juis [ʒw.'is] (juiz)	passagem [pa.'sa.ʒẽj] (passagem)
		fis ['fis] (fiz)	ansioso [ẽ.si.'o.zʊ] (ansioso)
			inesquesivel [i.nes.ke.'si.vew] (inesquecível)
			comesol [ko.'me.sow] (começou)
			aero mosa [a.e.ro.'mo.sə] (aeromoça)
			comesinho [ko.me.'sĩ.ɲʊ] (comecinho)

⁴ Parte das representações fonéticas foi adaptada do Dicionário Fonético (Portal da Língua Portuguesa <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=fonetica&act=list®ion=lbx>>). Os casos não encontrados nesse repositório foram transcritos pela própria pesquisadora.

			Siara [si.a.'ra] (Ceará)
			feis ['fes] ⁵ (fez)
Diferentes representações do som [z]			cosinha [ko.'zĩ.ɲe] (cozinha)
			precente [pre.'zẽj.tʃɪ] (presente)

Fonte: Elaboração própria.

No grupo de alunos bolivianos, constatou-se uma dificuldade com a representação de dígrafos, evidenciada pelos dados “crecia” (crescia) e “paçaram” (passaram). Nas duas situações identifica-se um nível de escrita fonográfica alfabética sistemática (MOREIRA, 2009, p.379-380), pois procura-se refletir a correspondência entre som e grafema na redação da palavra, ainda que haja desvios em relação ao padrão ortográfico. Em “crecia” (crescia) há a omissão do dígrafo *sc*, possivelmente por ele não se realizar na pronúncia, tornando sua representação algo que dependeria de um conhecimento ortográfico. Já em “paçaram” (passaram), o aluno parece demonstrar noções acerca da escrita ortográfica e aplica o grafema *ç* em um contexto de ocorrência possível, diante de *a*, *o*, *u* (LEMLE, 1987, p.24). Contudo, devido às características da convenção de escrita, o termo deveria ser grafado com o dígrafo *ss*. Nesses dois dados, o aluno boliviano demonstra acurada percepção do sistema do português brasileiro, especialmente no contexto de uso de *ç*.

Na coluna dos alunos filhos de boliviano, encontra-se também uma escrita fonográfica alfabética sistemática (MOREIRA, 2009, p.379-380). Há desvios relacionados a dígrafos, verificados em “asim” (assim) e “fracasei” (fracassei), casos em que o aluno demonstra identificar o som da consoante fricativa, ainda que não registre ortograficamente *ss*, uso que tende a ser pouco sistemático, já que esse dígrafo pode ocorrer entre vogais de forma algumas vezes arbitrária, como no par “massa” e “maça” (GARCIA et al, s/d).

Além disso, esse grupo de alunos apresentou a grafia “comeco” (começo). Nesse caso, considerando que os estudantes que fizeram parte da pesquisa, conforme está sendo constatado nos desvios recolhidos, estão adentrando a escrita de nível ortográfico, o equívoco apresentado não parece uma confusão entre o som [k] e [s] ligada à representação ortográfica, por exemplo, mas um possível esquecimento da marcação de cedilha no grafema. Por fim, notou-se a presença de dificuldade na representação de [s] em final de palavra no singular, especificamente, “fis” (fiz) e “juis” (juiz). Como a transcrição fonética permite examinar, respectivamente [ˈfis] e [ʒw.ˈis], os alunos apresentaram as palavras redigidas a partir da escrita fonográfica

⁵ Segundo o Dicionário Fonético do Portal da Língua Portuguesa, não há ditongação na pronúncia padrão de São Paulo para termo *fez*.

alfabética sistemática, realizando uma representação que buscou reproduzir a pronúncia, distanciando-se da ortografia. Ainda assim, constata-se que os filhos de bolivianos também não apresentaram uma escrita com transferências do espanhol, língua com a qual podem ter contato em ambiente doméstico. Pelo contrário, apresentaram confusões nas escolhas de grafemas típicas de um aluno de português como língua materna. Logo, da mesma maneira que os estudantes bolivianos, esse grupo também demonstrou, nesses dados, boa percepção do português brasileiro.

Os alunos brasileiros, por sua vez, apresentaram desvios de natureza mais variada. Como nos outros grupos, foram encontradas dificuldades com dígrafos, como em “decemo” (descemos) e “aniverssário” (aniversário). Na primeira, observa-se um princípio de conhecimento de escrita em nível ortográfico, já que se insere o grafema *c* antes de *e*, ainda que não se redija o dígrafo *sc* por possível falta de conhecimento sobre o registro convencional da palavra. Pode haver, nesse caso, uma percepção da sistematicidade do uso de *c* antes de *e* e *i*, quando em contexto intervocálico (LEMLE, 1987, p.24). A ausência do *s* final parece relacionada à oralidade, em que se faz comum o apagamento do *s* final na desinência número-pessoal dos verbos no presente nas variantes usadas em contexto informal. Em “aniverssário” (aniversário) pode-se supor que há um indício de escrita ortográfica, uma vez que o aluno reconhece o som [s], mas registra *ss* talvez por desconhecer que esse dígrafo só ocorre em contexto intervocálico (LEMLE, 1987, p.24). Assim, há um desvio de hipercorreção e se insere um dígrafo em vez do grafema *s*. Com relação aos dados “pasei” (passei) e “passagem” (passagem), igualmente como visto nos dois casos encontrados na redação de filhos de bolivianos, há uma escrita fonográfica alfabética sistemática, pois o aluno identifica a consoante fricativa, mas parece desconhecer a representação do dígrafo no item lexical, sob o ponto de vista ortográfico.

Na redação de “ancioso” (ansioso), novamente parece ocorrer um princípio de conhecimento de escrita em nível ortográfico, já que se insere *c* antes de *i*, ainda que não se registre o grafema *s*, adequado à ortografia do termo. O movimento inverso ocorre em “Siara” (Ceará), uma vez que se emprega *s* no lugar de *c*. A diferença, contudo, está na dificuldade extra que há para a escolha do grafema em início de palavra: enquanto *c* ocorre apenas de *e* ou *i*, o *s* aparece diante de qualquer vogal. Já em “inesquesível” (inesquecível), faltou ao estudante o conhecimento de que, entre vogais e diante de *e* ou *i*, o som [s] é representado ortograficamente apenas por *ss*, *sc* ou *c* (LEMLE, 19987, p.24), sendo o último o convencional para o termo “inesquecível”.

Ainda no grupo de alunos brasileiros, os itens “comesol” (começou) e “aero mosa” indicam que falta conhecimento ortográfico para a representação de [s] nos termos redigidos. Em “comesinho” (comecinho) constata-se que o aluno não aplica conhecimentos de escrita ortográfica, deixando de representar [s] como *c* no termo redigido, já que o som está em posição intervocálica e antes da vogal *i*. Embora não tenha ocorrido, seria possível que um estudante escrevesse “começinho” por desconhecer o contexto de emprego do grafema *ç*, restrito a preceder *a*, *o*, *u* no meio de palavra. Essa regra de aplicação de *ç* esclarece o desvio

de representação de [s] observado em “mosa” (moça). Por fim, em “feis”(fez), com relação ao som [s], há a representação direta do fone, pois o aluno identifica o som da consoante fricativa, mas não detém conhecimento ortográfico para registrar z no final dessa palavra, em razão do caráter arbitrário que demandaria uma consulta ao dicionário.

Encerrando o conjunto de desvios relacionados às representações de fricativas, houve dois casos de dificuldade com [z] em “cosinha” (cozinha) e em “precente” (presente). Na primeira, pode ter ocorrido uma hipercorreção, pois o aluno pode notar a presença de [z], mas desconhecer sua representação na palavra redigida, devido à situação de concorrência (LEMLE, 19987, p.23) entre grafemas s e z para [z] em contexto intervocálico. O mesmo pode ter acontecido em “precente”, já que aluno parece ter aplicado o grafema c, apesar de ele não se adequar ao contexto para representação de [z], por dificuldade com a ortografia. Desvios dessa natureza não foram identificados nas produções de alunos com ascendência boliviana.

Além de os termos analisados terem mais aspectos fonéticos, fonológicos e ortográficos a serem estudados, mais desvios de diferentes naturezas foram recolhidos na produção textual dos alunos da turma de sexto ano estudada. Para efeito de conhecimento do leitor, os quadros serão expostos na seção Anexo II.

Considerações finais

A partir da análise dos desvios ortográficos relacionados às representações de [s] e [z] na escrita de alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros, foi possível observar que, na turma estudada, os discentes demonstraram já possuir o nível de escrita fonográfica alfabética sistemática (MOREIRA, 2009, p.379), uma vez que grande parte das vezes redigem as palavras a partir do som de pronúncia. Há, nos casos, desvios relativos à representação ortográfica de sons em situações de correspondência múltipla ou de concorrência de grafemas, conforme classificação de Lemle (1987). Além disso, alguns desvios indicaram que há estudantes adentrando a escrita ortográfica, isto é, demonstram reconhecer que [s] apresenta diversas formas na ortografia, entretanto não sabem estabelecer qual grafema possível é aplicado, em razão da quebra de sistematicidade da representação escrita de algumas palavras.

Dessa maneira, um dos caminhos para o professor auxiliar no avanço desta etapa de escrita seria elaborar atividades relacionadas às diversas representações de [s] e [z], buscando informar os contextos de sistematicidade e de arbitrariedade característicos da modalidade escrita da língua. Assim, seria eliminada a impressão equivocada que muitos estudantes apresentam de que a gramática normativa da língua é arbitrária em sua totalidade, questão que pode gerar desestímulo no aprendizado. Ademais, trabalhar as representações de [s] e [z] de forma mais bem planejada em sala de aula poderá auxiliar todos os alunos, bolivianos ou não, a se aproximarem das especificidades desses sons na modalidade escrita da língua, inserindo-os com mais eficiência na esfera social.

Por ora, na parte de desvios analisada neste capítulo, não foram encontradas dificuldades relacionadas à convivência dos alunos bolivianos ou filhos de bolivianos com outras línguas, como o espanhol. Nos próximos passos do estudo, é possível que indícios de transferências entre as línguas apareçam, mas, além de não ser possível comprovar essa hipótese nesta etapa de pesquisa, durante o estágio de observação, o conhecimento de mais de uma língua pareceu não contemplar quantitativamente o registro escrito, estando mais atrelado a aspectos da modalidade oral da língua.

Algumas dúvidas surgiram no decorrer da análise com relação à metodologia. Apesar de não haver um número idêntico de alunos em cada grupo estudado, foi interessante observar que a distribuição dos equívocos ortográficos seguiu a proporção do número de estudantes: dos desvios expostos no quadro 2, 11% foram de alunos bolivianos, 28% de filhos de bolivianos e 61% de brasileiros⁶, o que permite perceber que não há maior dificuldade na representação de [s] ou [z] por alunos brasileiros como a quantidade de palavras indica superficialmente, mas que o entrave está presente na prática de todos os discentes, já que os três grupos apresentaram esses desvios proporcionalmente em relação ao número de alunos de cada segmento.

Além disso, o fato de se estabelecer um acompanhamento focado na observação e na definição de estratégias de coleta de dados em que se interferisse o mínimo possível na rotina de sala de aula ou não causasse destaque negativo aos alunos de origem boliviana, provocou limitações nos dados coletados. Questionamentos acerca de alguma consciência linguística por parte dos alunos não puderam ser comprovados com sistematicidade devido à ausência de dados que contemplassem os contextos necessários para que se realizasse uma comparação. Não se pôde saber, por exemplo, se o uso de um determinado grafema, em contexto específico, seria uma dificuldade para o aluno boliviano como é para o brasileiro e vice-versa.

Dessa maneira, surgiu a dúvida em relação à necessidade de um ditado, por exemplo. Ainda assim, considerando a intenção do estágio de observação, essa conduta pareceu uma forma de intervenção tensa e mais intimidatória. O recurso que poderia ser pensado deveria estar inserido em um campo lúdico, como um bingo ou outra atividade transvestida de brincadeira, para se aproximar de dados espontâneos. Contudo, apesar dessas questões, optou-se por manter a estratégia de investigação, de forma a realizar uma avaliação inicial e mais próxima das dificuldades apresentadas pelos alunos com origem boliviana, dentro do tempo disponível. Em uma eventual continuidade desta pesquisa, acredita-se que se faça necessário estabelecer uma metodologia mais específica a depender dos objetivos, o que será favorecido por existir um contexto mais bem definido a partir do estudo preliminar realizado na pesquisa de mestrado completa.

De toda forma, este trabalho tem se mostrado como uma importante contribuição para uma nova visão do aprendizado de PLNM, permitindo antever que compreender melhor as dificuldades dos alunos em relação à escrita ortográfica pode, além de atender às necessidades de alunos imigrantes de qualquer

⁶ Relembramos que na turma de sexto ano analisada, havia 9% de alunos bolivianos, 31% de filhos de bolivianos e 60% de brasileiros.

nacionalidade, auxiliar no processo de aprendizado da língua portuguesa por alunos brasileiros que a têm como língua materna, uma vez que os equívocos dos três grupos analisados se assemelham, segundo o *corpus* analisado neste capítulo. Ainda que seja necessário concluir as análises de todos os desvios ortográficos encontrados nas produções dos alunos, é possível observar que alunos bolivianos e filhos de bolivianos manifestam dificuldades intrínsecas ao português brasileiro e, dessa maneira, demonstram uma acurada percepção do sistema linguístico dessa língua, independentemente de poderem ter contato extenso com outras línguas em ambiente doméstico. Ressalta-se que há trabalhos que atingiram conclusões parecidas. Um exemplo seria o realizado por KOGA, SOUZA e AMADO (2010), em que é percebido que os desvios produzidos por alunos timbiras no aprendizado do PLNM se assemelham aos encontrados em produções escritas de alunos do EJA brasileiros (Educação de Jovens e Adultos).

Por fim, considerando que, a partir dessas análises será possível desenvolver propostas didáticas que auxiliem o professor nas aulas de português para salas heterogêneas, seria interessante inserir dinâmicas em que estudantes brasileiros pudessem interagir com os de ascendência boliviana, de forma a aprofundar os conhecimentos em português como língua materna (PLM) por meio do auxílio a colegas que estão tendo contato com o PLNM, por exemplo, estimulando, assim, uma convivência mais enriquecedora e acolhedora entre os alunos.

Referências bibliográficas

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, Brasília, ano 4, n. 2, outubro de 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 05 de março de 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei da Migração**, Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: **Glossário Ceale** (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CORRÊA, Kelli Cristina do Prado. **Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.25.2015.tde-27102015-162618>.

CYMBALISTA, Renato; XAVIER, Iara Rolnik. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. In: **Cadernos Metrôpole**, n. 17, pp.119-133, 1º. sem., 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2.ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

FIGUEIREDO, Francisco Jose Quaresma. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas**. 2.ed. rev. ampl. Goiânia: EdUFG, 2004.

FREITAS, Patrícia Tavares. Imigração boliviana para São Paulo e setor de confecção. In: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

GARCIA, Mirian Álvaro Costa; ARAÚJO, Pâmela Renata Machado; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre a grafia do fonema /s/**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, nº38, fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

KOGA, Angélica Satiko; SOUZA, Juliana Chaves; AMADO, Rosane de Sá. Aquisição do português como segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação. In: AMADO, Rosane de Sá (Org.) **Estudos em línguas e culturas macro-jê**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 203-229.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do Direito Humano à Educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-16092010-100821>.

MANDALÁ, Paola de Souza. **Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-09062015-131019>.

MARTINS, Maria Manuela Lopes Rente Pina. **Maturidade e prontidão para a leitura: estudos de validade com o teste ABC de Lourenço Filho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, 2010.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema**. Linguagem em (Dis)curso (Impresso), Palhoça, SC, v.9, n.2, p.359-385, maio/ago 2009.

PADOVANI, Maria Ângela. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-08022017-131126>.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Educação teve mais de 10 mil estrangeiros matriculados nas escolas da rede em 2017**. São Paulo, 10 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/pais-e-alunos/educacao-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-nas-escolas-da-rede-em-2017/>. Acesso em: 04 de março de 2018.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Educandos estrangeiros por nacionalidade e DRE**. Data da extração: junho de 2017. 2017a. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade/resource/328222e3-b2df-457c-8153-d78433db96e5>. Acesso em: 04 de março de 2018.

SÃO PAULO. Núcleo de Inclusão Educacional. **1º documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes**. São Paulo, setembro de 2017, ano I, nº1. 2017b. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 22 de março de 2018.

SELARI, Leandro da Silva. **Bolivianos em São Paulo: Dinâmicas da Imigração, Reflexões e Práticas da Mudança Social**. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.100.2013.tde-11042014-003225>.

SILVA, Sidney Antônio da. **Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade**. Estudos Avançados, São Paulo, v.20, n.57, p. 157-170, Ago. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200012>.

Anexos

Anexo I – Primeira atividade aplicada: Entrevista (Elaboração própria)

1. Como é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Como você descreveria suas características físicas?
4. Como você descreveria suas características psicológicas, seu jeito de ser?
5. O que mais gosta em você? Pode ser característica física ou psicológica!
6. Você gosta da escola? O que acha mais legal?
7. Você gosta do Brasil? O que nosso país tem de melhor?
8. Tem algo que você não gosta no Brasil?
9. Você acha o português uma língua difícil? Por quê?
10. Você sabe outra língua também? Qual?
11. Você acha essa língua mais fácil ou mais difícil do que o português? Por quê?
12. Como é sua família? Você tem tios, irmãos, cachorro, gatinho...?
13. O que você mais gosta de comer?
14. Você tem algum sonho? Qual é?
15. Se você tivesse poderes de super-herói, o que mudaria no mundo?

Anexo II – Quadros com demais desvios apresentados pelos alunos da turma de sexto ano analisada

Quadro A – Desvios relacionados à escrita fonográfica alfabética sistemática de [w ou v]

Desvio	Boliviano	Filho de boliviano	Brasileiro
Diferentes representações do som [w ou v]	frauda (fralda)	aplaldiram (aplaudiram)	melhorol (melhorou)
			vouta (volta)
			aumoçar (almoçar)
			resouve (resolve)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro B – Desvios relacionados à escrita fonográfica alfabética sistemática de [k], [ʒ] e [j]

Desvio	Boliviano	Filho de boliviano	Brasileiro
Diferentes representações do som [k]		cuase (quase)	
Diferentes representações do som [ʒ]			viagei (viajei)
Diferentes representações do som [j]	xanada (chamada)		
	de cho (deixou)		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro C – Demais desvios encontrados nas produções

Desvio	Boliviano	Filho de boliviano	Brasileiro
(A classificar)	gusto (gosto - gostar)	despois (depois)	subimo (subimos)
	íspricar (explicar)	pulicia (polícia)	pegamo (pegamos)
	ermão (irmão)	custureiro (costureiro)	decemo (descemos)
	recreo (recreio)	sonha (sonhar)	achamo (achamos)
	jamás (jamais)	compraro (compraram)	decolo (decolou)
		zologico (zoológico)	compro (comprou)
		pido (peço)	chamo (chamou)
		acumponhama-me (acompanhava-me)	chego (chegou)
		realize (realizei)	choro (chorou)
		guardi (guardei)	dormi (dormir)
			pega (pegar)
			subino (subindo)
			enesquecível (inesquecível)
			depos (depois)
			feis (fez)
		brais (Brás)	

Fonte: Elaboração própria.

Concessão: do exercício escolar ao funcionamento no discurso

Denise Aparecida Telheiro EMERICI¹

Resumo: Neste trabalho, objetivamos analisar como o conceito de concessão (conjunções concessivas/orações subordinadas concessivas) é abordado e aplicado em exercícios presentes em duas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017), mais especificamente as obras *Português: linguagens e Universos: língua portuguesa*; além disso, pretendemos também esboçar uma proposta que pode ser aplicada para a abordagem da concessão, levando-se em consideração os implícitos da argumentação e o discurso.

Palavras-chave: concessão; funcionalismo; argumentação; discurso; livro didático.

Introdução

As seis coleções de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), triênio 2017-2019, foram elaboradas e submetidas à avaliação ainda sob as diretrizes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*² (PCN) publicados em 1998. Nesse documento, a língua é vista “como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” e a linguagem é entendida como “atividade discursiva e cognitiva” (BRASIL, 1998, p. 19):

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998, p.20-21).

Nessa concepção, o texto é a unidade básica de ensino, como parte da atividade discursiva, pois está em “constante e contínua relação” com outros textos nas relações sociais. Decorre disso o questionamento: como, então, trabalhar a gramática sob essa perspectiva? Sendo essa pergunta central em toda minha trajetória como professora, percebi que um dos conteúdos gramaticais mais temidos pelos alunos (e por docentes também) é o período composto, de acordo com a tradição gramatical, especificamente a subordinação adverbial, pois a queixa refere-se, frequentemente, ao não entendimento das classificações propostas, além de não ser rara a pergunta “É pra decorar essa tabela?”, referente ao quadro com todas as conjunções subordinativas adverbiais e suas “circunstâncias” para classificar as orações.

Interessa-nos especificamente entender o funcionamento das construções concessivas no discurso. Storti (2014) apontou, ao analisar livros didáticos, que havia a necessidade de uma abordagem da concessão que levasse em consideração o domínio pragmático-discursivo. Como será que ela é abordada nas obras aprovadas no último PNLD? Será que houve um avanço? Neste capítulo, temos como objetivo analisar duas

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. E-mail para contato: deniseemerici@gmail.com.br

² Escolhemos a sigla PCN por concordarmos com Rocha (2015, p.16) que “as palavras referidas na sigla já estão no plural, sendo desnecessário o acréscimo de S”.

das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017: *Português: linguagens* (2015), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Universos: língua portuguesa* (2015), de autoria coletiva, para verificarmos como os conceitos de concessão, nas conjunções e nas orações subordinadas concessivas, são elaborados e aplicados nos exercícios nos quais esse fenômeno é explorado; além disso, pretendemos analisar a abordagem da concessão, levando-se em consideração os implícitos da argumentação e o discurso, sob a perspectiva da gramática funcionalista (NEVES, 2000, 2002, 2016; CASTILHO; ELIAS, 2012), que permite um olhar lógico-semântico e argumentativo para o entendimento dessas construções no funcionamento do texto e do discurso, associados a uma visão do todo do enunciado como unidade da comunicação discursiva em diálogo com outros discursos, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

Na primeira seção, vamos discutir como a concessão é concebida pela gramática tradicional, pelo funcionalismo e pela perspectiva dialógica. Na segunda, mostramos os critérios de seleção do nosso *corpus*; na terceira, analisamos o trabalho com a concessão nos livros escolhidos e, por último, analisamos um *post* publicado nas redes sociais para apresentar como a concessão pode ser compreendida no funcionamento do discurso.

1 Olhares sobre a concessão

Entre as várias gramáticas tradicionais disponíveis, selecionamos três citadas nas bibliografias das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017 (ROCHA LIMA, 2011; CUNHA & CINTRA, 2001; BECHARA, 1999). Nelas, as conjunções e as orações subordinadas adverbiais concessivas são tratadas em capítulos separados, assim como nas duas obras didáticas que serão analisadas:

Quadro 1 – Conceito de conjunção e de oração subordinada adverbial concessiva em gramáticas.

	Cunha & Cintra (2001)	Bechara (1999)	Rocha Lima (2011)
CONCEITO DE CONJUNÇÃO CONCESSIVA	Iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la. (p. 586)	Quando iniciam oração que exprime que um obstáculo – real ou suposto - não impedirá ou modificará a declaração da oração principal. (p. 496)	
CONCEITO DE ADVERBIAL CONCESSIVA	Concessivas, se a conjunção é subordinativa concessiva. (p. 605)	Quando a subordinada exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará de modo algum, a declaração da oração principal. (p.327)	A oração concessiva expressa um fato — real, ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste. (p. 344)

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que, ao optarem por essa desarticulação, os autores apresentam explicação ora circular (ROSÁRIO, 2012, p.22) – como Cunha & Cintra (2001) em relação às adverbiais concessivas, pois, para entendê-las, faz-se necessária a retomada do conceito de conjunção –, ora redundante (BECHARA, 1999) ou ainda com omissão de um dos conceitos (ROCHA LIMA, 2011).

Autores de vertente funcionalista tratam o tema conjuntamente. Em Castilho e Elias (2012), as conjunções e as subordinadas adverbiais são discutidas dentro da sentença complexa e em Neves (2000, p. 862) dentro da parte intitulada “A junção”, no capítulo “As conjunções concessivas. As construções concessivas”. Assim como essa autora, Rosário (2012) também prefere o termo “construções concessivas” para dar conta da complexidade do tema. Ainda de acordo com Neves (2002, p. 862), essas construções são expressas por um período composto constituído pelo conjunto de uma oração nuclear, ou principal, e uma concessiva, das seguintes formas:

Conjunção concessiva + oração concessiva + oração principal

Ou:

Oração principal + **conjunção concessiva + oração concessiva**

Por um lado, do ponto de vista das relações expressas, as concessivas são aproximadas das adversativas (CASTILHO; ELIAS, 2012, p.373; 377; NEVES, 2000, p. 864; NEVES, 2002, 563) como conexões contrastivas, pois negam expectativas, em um processo que se origina “não apenas do conteúdo do que está sendo dito, mas, ainda, do processo comunicativo e da relação falante-ouvinte” (NEVES, 2000, 864). Por outro lado, embora não seja o foco do nosso trabalho, é importante salientar que são também aproximadas das condicionais e causais (NEVES, 2000, p. 864; NEVES, 2002, p.549).

Mizuno (2017 apud Garcia & Pezatti, 2013, p. 478) compreende três tipos de concessivas: padrão, retórica e de retificação. Em *Embora a aluna precise estudar, ficou nas redes sociais*, temos um exemplo de concessiva padrão em que se estabelece uma relação de contraste se ‘p,’ então normalmente não ‘q’, ou seja, se ela precisa estudar, então não deve ficar nas redes sociais.

O segundo caso é o da concessiva retórica:

Imaginemos uma situação em que alguém está procurando um bom ator com olhos castanhos e diz: Embora certamente seja um bom ator, ele tem olhos azuis. A primeira oração ‘p’ é um argumento para a conclusão ‘r’, enquanto a segunda oração ‘q’ é um argumento para a conclusão oposta ‘não-r’ e a segunda oração apresenta um peso maior na argumentação. Em outras palavras, no exemplo dado, o conteúdo proposicional da primeira oração apoia a ideia de que o ator é adequado, enquanto o conteúdo proposicional da segunda oração apoia a conclusão oposta, e o impacto geral é que o falante não considera o ator como adequado, sendo a oração principal, em termos argumentativos, mais importante (GARCIA & PEZATTI, 2013, p. 478).

Por último, a concessiva de retificação. Vamos supor que uma empresa queira um garoto-propaganda para divulgar um produto entre os jovens universitários de esquerda. Acham, então, uma pessoa X. Um dos publicitários, então, diz: Ele é muito popular, embora suas ideias sejam retrógradas. Em outros termos, o fato

de ele ser popular é um argumento favorável a escolher essa pessoa. Contudo, o fato de as ideias dessa pessoa serem retrógradas é um argumento desfavorável, uma vez que pode haver choque de valores com o público-alvo. Essa “retificação”, na concessiva, tem muito peso e pode levar a pessoa a não ser contratada. No exemplo, temos uma concessão que pode ser caracterizada, na argumentação, pelo “enfraquecimento da oração principal e relevância da concessiva” (GARCIA & PEZATTI, 2013, p. 478).

Abordagens como essas foram possíveis em função da inclusão da pragmática na gramática, que de certa forma proporcionaram estudos sobre o uso retórico das construções concessivas relacionado às estratégias de proteção de face ou polidez. Fatos como esse levaram “a gramática funcional [...] a questionar-se sobre a necessidade de estender para além da oração (simples ou composta/completa) a sua análise linguística, isto é, a avançar para o discurso (e para o texto)” (NEVES, 2016, p. 241).

Neste trabalho, entendemos o discurso sob uma perspectiva dialógica de linguagem, realizado por meio de enunciados concretos e únicos, orais e escritos proferidos pelos participantes dos diversos campos da atividade humana. Por isso, quando o estudo da linguagem não parte do enunciado, há deformação da historicidade e das relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016, p.16). Essa situação ocorre, por exemplo, quando frases soltas e isoladas são utilizadas para identificação e classificação das orações concessivas, ao invés de um trabalho de observação e análise de textos autênticos, por meios dos quais seria possível perceber como a concessão se articula com os vários discursos que permeiam a sociedade.

A compreensão do enunciado como unidade real da comunicação discursiva se dá no contato com outros enunciados que refletem suas condições de produção em três elementos indissociáveis e dele constitutivos, dado que todo enunciado refrata as coerções do gênero discursivo que lhe define: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo da linguagem, ou seja, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (BAKHTIN, 2016). Isso quer dizer que o aspecto gramatical trabalhado em um livro didático, como o ensino da concessão, precisa ser tratado a partir do enunciado concreto, que reflete a língua em uso e de onde se exaurem os aspectos linguísticos. Essa visão vai ao encontro da gramática funcional:

Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo que o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (NEVES, 2016, p. 15).

Diante do exposto, depreende-se que a abordagem tradicional não dá conta de explicar todas as nuances do uso das concessões. Nas gramáticas funcionais, as relações lógico-semânticas, embora válidas e aplicáveis em alguns casos, não dão conta da argumentação contida nas construções concessivas em outros casos. Nesse aspecto, precisamos avançar para um entendimento da concessão que leve em consideração o enunciado concreto e seu diálogo com outros discursos em circulação.

2 PNLD 2017

Investigamos, na nossa pesquisa de mestrado, como se dá a abordagem da concessão em seis coleções de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no último PNLD 2017³:

Quadro 2 – Coleções mais distribuídas – PNLD 2017 Língua Portuguesa.

COLEÇÕES	EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS
<i>Português: linguagens</i>	5.792.929
<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	1.108.198
<i>Para viver juntos: português</i>	1.099.009
<i>Projeto teláris: português</i>	1.023.306
<i>Tecendo linguagens</i>	1.017.914
<i>Universos: língua portuguesa</i>	745.592

Fonte: Adaptado de FNDE (2018).

O processo de aprovação desses livros inicia-se com a publicação de um edital pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que determina as características técnicas e pedagógicas necessárias. Depois, as editoras, detentoras de direitos autorais, inscrevem as obras no programa para serem avaliadas por especialistas. Uma vez selecionadas, um guia é concebido pelos avaliadores, cujo objetivo é orientar os docentes, das escolas participantes do programa, na escolha do material para o ano subsequente.

De acordo com Rocha (2015, p. 131-132), precisamos levar em consideração o papel coercitivo que os documentos oficiais, PCN, edital e o guia do PNLD, exercem tanto na composição dos livros didáticos quanto nas escolhas feitas pelos docentes. Outro aspecto também coercitivo é o prestígio que determinados autores construíram ao longo dos anos. Esse é o caso de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, com a coleção *Português: linguagens*, cuja primeira edição ocorreu em 1998, e ainda presente no Programa em sua 9ª edição reformulada. Talvez essa presença explique o motivo pelo qual é a coleção mais solicitada pelos professores, mais de 50% do total, em comparação com as demais. Em contrapartida, a coleção *Universos: língua portuguesa*, de autoria coletiva, está em sua 3ª edição, ocupando o 6º lugar nas solicitações.

Interessa-nos, neste capítulo, analisar as atividades sobre concessão presentes nas duas obras citadas primeiro para entendermos, como objetivo principal já destacado, se há um avanço em direção a uma visão pragmático-discursiva de linguagem.

3 A abordagem da concessão em duas obras do PNLD 2017

Todos os volumes da coleção de *Português: linguagens* (2015) são divididos em 4 unidades temáticas, com 3 capítulos relacionados ao tema. No volume do 8º ano, o estudo das conjunções subordinativas está

³ O Programa Nacional do Livro do Material Didático (PNLD) tem como objetivo a avaliação e a distribuição gratuita de materiais didáticos para alunos de escolas públicas brasileiras.

localizado na unidade 4, nomeada “Ser diferente”, e no 2º capítulo, denominado “Preconceito Invisível”⁴, composto por 6 seções. Na primeira, há as leituras de uma notícia e de um relato sobre preconceito, seguidas de exercícios de compreensão e interpretação dos textos e atividades sobre a linguagem utilizada (com foco para o uso de aspas, discurso direto, indireto e travessão); também há sugestão de filme sobre a mesma temática, questões para discussão sobre o preconceito e leitura de uma entrevista sobre os desafios de ser cadeirante no Brasil. Na segunda, há a proposta de produção de um artigo de divulgação científica, a partir da leitura de uma matéria sobre os riscos da musculação na adolescência e de um infográfico sobre o mesmo assunto. Na terceira, “Para escrever com expressividade”, há a conceituação de entonação, avaliação apreciativa e recursos gráficos, seguida de exercícios. Na quarta, está a seção “A língua em foco”, onde as conjunções são abordadas. Na quinta, “De olho na escrita”, o emprego dos porquês e, por último, a seção “Divirta-se”, com a leitura de uma tirinha.

No volume do 9º ano, as subordinadas adverbiais e as concessivas são abordadas também na seção “A língua em foco”, no primeiro capítulo⁵, denominado “O primeiro amor”, da unidade 2, cujo tema é “amor”. O capítulo é iniciado pela leitura de conto⁶, seguida de exercícios de compreensão, de interpretação e de observação da linguagem utilizada no texto (campo semântico) e questões para discussão sobre as atitudes da personagem principal. Na segunda seção, na proposta de produção de texto, sugere-se a elaboração de um conto, mesmo gênero da leitura, diferentemente do volume do 8º ano, onde não observamos essa convergência; na seção seguinte, “Para escrever com expressividade”, trabalha-se discurso indireto livre a partir do conto de abertura da seção. É possível perceber, portanto, uma articulação entre o tema da unidade/capítulo e os textos, atividades e conteúdos escolhidos para essas três primeiras partes. Por último, a seção “Divirta-se”. Vemos que as seções de cada unidade são independentes umas das outras, aspecto que parece oferecer maior maleabilidade para aquelas escolas e docentes que optam por um ensino de língua portuguesa dividido em “frentes” de gramática, redação, leitura e interpretação. Enquanto as seções de leitura e de produção de texto são articuladas somente tematicamente no volume do 8º ano, no 9º são também em relação ao gênero, à leitura e à produção e aos aspectos de linguagem próprios do gênero conto. As seções, “Para escrever com expressividade” e “A língua em foco”, nos dois volumes, têm como subtítulo o conteúdo a ser ensinado, diferentemente das outras nomeadas pelo gênero. Ao focalizarmos essa última, no livro do 8º ano encontramos 3 anúncios publicitários, 1 tirinha e 1 conto-piada; no do 9º, 4 anúncios, 2 poemas, 2 tirinhas, 1 trecho de livro e 1 abertura de reportagem, todos esses gêneros disponibilizados como pretexto para o ensino das conjunções e das orações subordinadas adverbiais.

⁴ Completam a unidade o capítulo 1, “Alto risco” e 3, “Sociedade plural”.

⁵ Os outros capítulos da unidade “Amor” são: “Amar não tem idade” e “O verdadeiro presente”, respectivamente.

⁶ Trata-se do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.

No livro do 8º ano, o enfoque das conjunções concessivas ocorre apenas em duas situações. A primeira, em um quadro que classifica as “conjunções subordinativas adverbiais”⁷. Abaixo, reproduzimos o campo onde são citadas:

Quadro 3 – Conjunções subordinativas adverbiais

	CIRCUNSTÂNCIAS QUE EXPRESSAM	PRINCIPAIS CONJUNÇÕES	EXEMPLO
CONCESSIVAS	concessão	Embora, ainda que, se bem que, mesmo	Ele não participará do jogo de futebol, embora você insista.

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2015a, p. 241).

As concessivas, de acordo com esse quadro, expressam uma circunstância de “concessão”, o que não elucida a explicação, pois é possível questionar o que seria essa “concessão”. Neves (2002, p.546) mostra que existe uma confusão entre a “concessão” das gramáticas tradicionais e a “concessão” que deriva do verbo “conceder”, fato que parece explicar a conceituação oferecida pelos autores do livro didático em análise. Sob esse aspecto, se “concessão” é entendida como “permissão”, como indicado no dicionário (AULETE DIGITAL, 2018), é possível imaginar o aluno do 8º ano lendo o exemplo oferecido, “Ele não participará do jogo de futebol, embora você insista” e questionando por que o “ele” não vai participar do tal jogo, se o “embora” indica concessão, ou seja, permissão. É possível interpretar esse caso como uma concessiva retórica (MIZUNO, 2017 apud GARCIA & PEZATTI, 2013, p. 478), pois temos:

p = o pai insiste para o filho participar do jogo

r = o filho pode participar

q = as notas do filho são baixas

não r = o filho não pode participar do jogo

A primeira oração ‘p’ – o pai insiste para o filho participar do jogo - é um argumento para a conclusão ‘r’ – o filho pode participar -, enquanto a segunda oração ‘q’ – as notas do filho são baixas - é um argumento para a conclusão oposta ‘não-r’ – o filho não pode participar do jogo. Nesse caso, a oração principal representa a conclusão, a decisão tomada, o que aponta para o fato de a mãe considerar o desempenho escolar como mais relevante, ou seja, com maior peso argumentativo do que a insistência do pai.

Qualquer jovem exposto a um exemplo como o acima, conseguiria perceber em quais situações a concessão é utilizada, indo além da identificação e da indicação da circunstância expressa, apenas para resolver atividades escolares, como acontece no exercício, onde, pela segunda vez, encontramos a concessão no volume do 8º: um outro período⁸, agora com a conjunção “ainda que” para essa exercitação mecânica

⁷ Junto das concessivas, há a causais, comparativas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, proporcionais e temporais, elencadas em ordem alfabética e de acordo com a classificação das gramáticas tradicionais e da NGB.

⁸ Trata-se do período “Ainda que o sono venha, ele continua escrevendo.”

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p.242). Esses dois períodos discutidos configuram unidades artificiais, sem correspondência a “nenhuma realidade definida e nitidamente delimitada” (BAKHTIN, 2016, p. 44). Mesmo que tenham sido retirados de enunciados reais, não há referência alguma a eles: não é possível saber a quem eles poderiam se dirigir, as situações que os originaram, ou seja, perdeu-se o elo na cadeia da comunicação discursiva, elemento fundamental para entender a concessão e seu funcionamento no discurso.

A concessão também aparece duas vezes no volume do 9º ano. Primeiramente, na classificação das orações adverbiais concessivas, em conceituação muito próxima a encontrada em Cunha & Cintra (2001, p.586), para quem as subordinadas concessivas são entendidas como “fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la”:

Concessivas

Expressam uma **concessão**⁹, um fato contrário ao exposto na oração principal, porém insuficiente para anulá-lo:

Quando hoje acordei, ainda fazia escuro

(Embora a manhã já estivesse avançada). (Manuel Bandeira)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.81)

‘Se a manhã avançou, não deveria fazer escuro’, pois ‘se p, espera-se não-r’. Só que ocorre r, ou seja, ‘ainda fazia escuro’. Há aqui uma quebra de expectativa que pode ser compreendida se considerarmos o enunciado como um todo. De acordo com Bakhtin (2016), o enunciado é um elo na cadeia comunicativa e para sua compreensão faz-se necessário entendê-lo como tal, ou seja, observar quem o profere, em que momento sócio histórico, para qual auditório, com qual intenção, porque “os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221). Nesse sentido, no isolamento dos versos do poema para aplicação de um conceito estancado, perdeu-se o contato com o meio extraverbal que permitiria uma melhor compreensão do papel da construção concessiva no poema. O exemplo utilizado para ilustrar o conceito são os versos iniciais do “Poema só para Jaime Ovalle”, de Manuel Bandeira, escrito para o músico em ocasião de sua morte; por esse motivo, o locutor expressa a ideia de escuro, concretizada na oração principal, referindo-se à tristeza que sentia dentro de si em oposição à claridade da manhã.

Adiante em “As orações adverbiais na construção do texto”, subseção de “A língua em foco”, a concessão é abordada novamente nas atividades sobre o poema “Ainda que”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1973, no livro *As impurezas do branco*:

⁹ Negritos dos autores.

Figura 1 – Português: linguagens.

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade:

Ainda que mal

Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal te entenda,
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas;
ainda que mal te encare,
ainda que mal te furtas;

ainda que mal te siga,
ainda que mal te voltes;
ainda que mal te ame,
ainda que mal o saibas;
ainda que mal te agarre,
ainda que mal te mates;
ainda assim te pergunto
e me queimando em teu seio,
me salvo e me dano: amor.

(As impurezas do branco. Rio de Janeiro: Record. ©
Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond —
www.carlosdrummond.com.br)



Alexandre Camanho

1. Quase todos os versos do poema consistem em um mesmo tipo de oração subordinada.
 - a) Qual é a conjunção subordinativa que introduz essas orações? *ainda que*
 - b) Como se classificam, portanto, essas orações subordinadas? *subordinadas adverbiais concessivas*
 - c) Qual é a oração principal em relação a essas orações adverbiais? *ainda assim te pergunto*
2. O emprego da expressão **ainda que** pode apresentar mais de um sentido. Observe:

Ainda que não mereças, eu te amo.

Ainda que mal lhe pergunte, você me ama?

No primeiro enunciado, a expressão **ainda que** é uma típica conjunção concessiva, ou seja, apesar de indicar algo contrário (o não merecimento) ao que se afirma na oração principal (o amor àquela pessoa), isso não é suficiente para impedir a ação expressa na oração principal, que é **amar**.

Já no segundo enunciado, a expressão **ainda que mal** tem uma conotação de polidez, pois constitui uma maneira educada de introduzir uma pergunta talvez inconveniente ou fora de hora. Destaque no poema:

- a) um verso em que essa expressão tenha um valor concessivo;
ainda que mal me exprima (ainda que me exprima mal); ainda que mal me julgues (ainda que me julgues mal)
- b) um verso em que essa expressão tenha uma conotação de polidez, indicando cuidado ao introduzir uma pergunta.

"Ainda que mal pergunte", principalmente

Para que servem as orações adverbiais?

As orações adverbiais estabelecem relações lógicas e coesivas importantes na construção do sentido de um texto. Servem para inserir noções de tempo, finalidade, condição, concessão ou, ainda, para estabelecer comparação, concomitância ou relações de causa e consequência entre dois fatos.

Embora as orações adverbiais sejam comuns na fala, alguns dos seus tipos aparecem mais frequentemente em textos escritos de acordo com a norma-padrão da língua e com certo grau de elaboração de ideias.

Fonte: Extraído de Cereja e Magalhães (2015b, p.86).

Elaborado a partir da repetição das construções concessivas, iniciadas pela locução “ainda que”, observamos uma força argumentativa (NEVES, 2002, p.558) que se instaura no emergir de duas vozes: a do falante do texto que alterna um verso com sua voz (identificável pelo uso dos verbos na 1ª pessoa e pelo uso do pronome de 2ª pessoa “te” que indica a quem está se dirigindo: “ainda que mal te entenda”, “ainda que te encare”) e a de seu ouvinte (identificável pelos verbos de 2ª pessoa: “ainda que mal repitas”, “ainda que mal desculpes”) em uma espécie de diálogo tenso, no qual os argumentos de ambos falante/ouvinte são trazidos à tona e revelam as insatisfações presentes no relacionamento amoroso; argumentos esses possíveis para um rompimento da relação, mas que culminam com o encontro dos dois versos finais “e me queimando em teu seio, me salvo e me dano: amor”.

Para o trabalho com esse poema, os autores trazem 6 questões. Interessa-nos aqui três delas que tratam do nosso tema. Na primeira, há perguntas para a identificação da conjunção que se repete ao longo do texto, classificação da subordinada, no caso concessiva, e localização da oração principal, respectivamente. Na segunda, são explorados os sentidos da expressão “ainda que”; primeiramente, como “uma típica conjunção concessiva”, pois indica “algo contrário ao que se afirma na oração principal”, mas “isso não é suficiente para impedir a ação expressa na oração principal”, conceituação atrelada à encontrada em Cunha & Cintra (2001, p.586) sobre as concessivas: “Iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la”. Depois como forma de indicar polidez ou proteção de face, aspecto discutido por Rosário (2012, p.97). Esse último aspecto parece sinalizar que os autores procuram trazer resultados de pesquisas recentes sobre o tema. No entanto, o que chama a atenção é que, para a explicação desses dois olhares sobre as concessivas, não houve referência aos versos do poema, mas criação de outros para fins didáticos a fim de que fosse possível, ao mesmo tempo, perceber tanto o aspecto difundido pela gramática tradicional quanto o de polidez: “**Ainda que não mereças, eu te amo./Ainda que mal lhe pergunte, você me ama?**”¹⁰. Somente depois desse movimento se solicita a volta ao poema para busca de exemplos de “concessão típica” e de polidez. A partir disso, entendemos que, apesar de haver um avanço pela incorporação de questões pragmáticas ao exercício, há ainda identificação de exemplos sem a interpretação, a manipulação ou a produção da concessão.

Na última questão que nos interessa são retomados os conceitos discutidos anteriormente:

4. As oscilações semânticas da expressão **ainda que mal** (expressando polidez ou concessão) podem estar relacionadas com o tipo de envolvimento que há entre as duas pessoas. Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante? Justifique com elementos do poema. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.87).

Embora o exercício procure trabalhar a interpretação do poema a partir dos aspectos linguísticos de concessão e polidez, observamos que a própria forma como a pergunta é elaborada leva a uma resposta determinada pelos autores, pois, no início da questão, ao utilizarem a expressão “oscilações semânticas” e

¹⁰ Os negritos indicam os acréscimos dos autores a partir do poema.

depois ao perguntarem “Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante?”, sinalizam que, entre as opções oferecidas, somente a segunda é aceitável.

Diferentemente da coleção *Português: linguagens* (2015a, 2015b) analisada anteriormente, na coleção *Universos: língua portuguesa* (PAIVA, 2015), observamos que os capítulos estão em consonância temática com a unidade e são organizados de acordo com um gênero. No volume do 6º ano, as conjunções são abordadas em duas unidades: na primeira, que trata do artigo de opinião, com foco para as conjunções coordenativas, e, na terceira, sobre a resenha, onde encontramos atividades com a conjunção “embora”, que passamos a analisar.

O capítulo tem como título “Assisti, não gostei, não recomendo” e como subtítulo o nome “Resenha”. As seções são divididas em 5 partes organizadas em função do gênero em estudo: “Antes da leitura”, “Durante a leitura”, “Texto: *Crepúsculo* (Pablo Villaça)”, “Depois da leitura” e “Oficina de Textos”. A parte “Depois da leitura” está dividida em três seções: “A reconstrução dos sentidos do texto”, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto” e “Avalie o que você aprendeu”. Essa organização parece em consonância com a ideia do trabalho com enunciados concretos, neste caso a resenha, pois são explorados o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo da linguagem, ou seja, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (BAKHTIN, 2016).

Dentro da penúltima seção, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, há o item “O uso das conjunções na construção de pontos de vista”. No entanto, ao procurarmos a abordagem das conjunções na seção indicada, não encontramos a associação desse conteúdo ao ponto de vista, vemos apenas o destaque à relação de quebra de expectativa:

Figura 2 – Universos: língua portuguesa.

9. Releia este trecho da resenha de Pablo Villaça, observando a palavra em destaque.
(Identificar elementos da coesão textual)

[...] Edward insiste que não devem se aproximar – algo que ele reforça de maneira curiosa ao procurá-la [Bella] durante o almoço na cantina apenas para repetir, **embora** ela tivesse mantido a distância exigida.

- a) A conjunção *embora*, no trecho acima, relaciona duas ideias. Quais? Edward procurou Bella durante o almoço. Bella manteve distância de Edward.
- b) Qual das opções abaixo indica corretamente a relação que a conjunção *embora* estabelece entre essas duas ideias? Copie-a no caderno. (Explorar a semântica de elementos da coesão textual)

Opção 1	A relação entre as duas ideias é de quebra de expectativa . O esperado era que Bella e Edward não se aproximassem, já que ela manteve distância do jovem vampiro; isso, porém, não acontece, já que ele a procura durante o almoço. X
Opção 2	A relação entre as duas ideias é de alternância . Ou Bella mantém distância, ou Edward vai continuar procurando-a durante o almoço.

Professor, comente que o resenhista apresenta o acontecimento menos importante – Bella manter a distância exigida – após o *embora*. Isso faz com que o outro acontecimento assuma maior destaque.

→ Não escreva no livro.

Fonte: Paiva (2015, p. 139).

No exercício em questão, o trecho para análise foi retirado da resenha sobre o filme *Crepúsculo*, trabalhada nas outras seções. Em um caminho oposto ao que encontramos nos outros exercícios analisados onde o conceito era explicado e as atividades checavam a identificação das conjunções e orações

subordinadas concessivas, nesse há o inverso: a conjunção é apontada e solicita-se a identificação das ideias por ela relacionadas. Percebe-se que a abordagem aqui não é, portanto, sintática, mas semântica. De acordo com Neves (2002, p. 864; 2002, p.547), as construções concessivas podem ter uma concepção lógico-semântica, de contraste, pois contrariam as expectativas, como no excerto sobre o filme no qual as personagens não se encontrariam, mas isso acaba acontecendo.

Após a análise, é possível perceber que a concessão ainda é abordada no nível sintático tradicional, com alguma incursão ao nível semântico e com raras menções ao pragmático (polidez). Contudo, questões argumentativas e discursivas propriamente ditas não parecem constituir o foco das atividades. Trechos descontextualizados e outros sem contexto ainda imperam. Neste sentido, faz-se necessário uma abordagem que conduza à reflexão de outras formas de trabalho com o tema.

4 A concessão no funcionamento do discurso

O objetivo dessa seção é mostrar uma possibilidade de abordagem da concessão de modo a expandir sua compreensão no nível do discurso, com embasamento no funcionamento lógico-semântico e pragmático-argumentativo das construções concessivas (NEVES, 2000; 2002) e no conceito de enunciado de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

As eleições 2018 no Brasil provocaram uma grande movimentação no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e outras redes sociais, com postagens de apoiadores de diferentes candidatos. Em foco Jair Bolsonaro, militar aposentado, ex-deputado federal, na época candidato à presidência da República pelo Partido Social Liberal (PSL), líder das intenções de voto e alvo de vários movimentos “anti-Bolsonaro”, como o #elenão: grupo criado por mulheres no *Facebook* que “nasceu com a intenção de agregar os discursos de eleitoras indignadas com os posicionamentos do presidente em relação aos direitos das mulheres” (UM, 2018). Essa indignação encontra sustentação em várias declarações do político que atingem não só as mulheres, mas também negros, comunidade LGBTQ+¹¹, nordestinos:

"Preta, não vou discutir promiscuidade com quem quer que seja. Eu não corro esse risco porque meus filhos foram muito bem-educados e não viveram em ambiente promíscuo como lamentavelmente é o teu" - em 2011, respondendo a cantora Preta Gil (ela perguntou como ele reagiria se seu filho namorasse uma negra). (CONFIRA, 2018).

"Eu fui num quilombola em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles" (Em palestra no Clube Hebraica, abril de 2017). (VEJA, 2018).

"Por que essa política de dividir o país entre brancos e negros? Eu nunca escravizei ninguém. Vamos criar cota para nordestino? Isso é questão de mérito? Por que não estudam?", rebateu o ex-capitão do Exército Brasileiro. (POR, 2018).

¹¹ Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer e mais.

“Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? ‘Poxa, essa mulher está com aliança no dedo. Daqui a pouco engravida. Seis meses de licença-maternidade’ (...) Por isso que o cara paga menos para a mulher. É muito fácil eu, que sou empregado, falar que é injusto, que tem que pagar salário igual”. (RESENDE, 2018).

Em sua defesa, seus apoiadores também usaram as redes sociais para fazerem circular enunciados que objetivavam mitigar a imagem de preconceituoso, como o abaixo, distribuído em diversas redes sociais em 2018, entre elas o *Facebook* e o *Twitter*:

Bolsonaro é casado com Michelle, filha de nordestinos de Crateus CE, e seu sogro é negro, conhecido como “Paulo Negão”. Ele casou com Michelle mesmo sendo mãe solteira, com filha adolescente de um relacionamento anterior. Que raios vocês falam que esse homem odeia nordestino, negros e mulheres se a sua experiência de vida mostra o contrário? A palavra convence, o exemplo arrasta.¹²

Por meio dessa postagem, os interlocutores ficam cientes de que Bolsonaro é casado com Michelle, filha de nordestinos e de negro, mãe solteira de uma adolescente, e que *Bolsonaro aceitou Michelle em sua vida mesmo ela sendo mãe solteira, tendo uma filha adolescente fruto de um relacionamento anterior*¹³. Todas essas informações servem como fatos para sustentar o argumento de que o atual presidente não é preconceituoso, o que uma leitura mais desatenta poderia concordar. No entanto, a construção concessiva oferece a possibilidade de desconstruir a imagem de alguém não preconceituoso que seus seguidores quiseram criar por meio de *posts* como esse.

Podemos compreender o segmento em destaque como um exemplo de concessão padrão:

p - Michelle é mãe solteira.

q - Bolsonaro aceitou casar com Michelle.

A concessão marcada pelo “mesmo” cria a seguinte relação:

Se p, espera-se não-q, ou seja, se Michelle é mãe solteira, espera-se que Bolsonaro não case com ela. Como ocorre q, quebra-se a expectativa.

Usar a expressão “mesmo” ativa um diálogo de contraposição a um discurso circulante de que mãe solteira não é o tipo (ideal) de mulher com quem um homem deve se casar ou ainda que homens não devem se casar com mães solteiras. A utilização da concessão sugere a adesão a um discurso preconceituoso com relação às mulheres que são mães solteiras, sinalizando uma visão machista subjacente à aparente atitude inclusiva e tolerante.

Podemos também interpretar essa postagem sob uma visão argumentativa da concessão, entendendo que há “dois argumentos que conduzem a conclusões implícitas contrárias” (NEVES, 2002, p.558):

- 1) “Ser mãe solteira é um fato reprovável” que argumenta em favor da “sua não aceitação como esposa”.

¹² Disponível em https://twitter.com/chega_corruptos/status/1041370244374245377. Não reproduzimos as imagens associadas ao *tweet* para preservarmos o direito de imagem dos envolvidos.

¹³ Negrito nosso.

- 2) “Ser um homem despido de preconceitos” argumenta em favor da “aceitação de uma mãe solteira”.

Resultado: “Ser um homem despido de preconceito” é argumento mais forte para “aceitar Michelle” do que para “não aceitar uma mãe solteira”.

Esse raciocínio é apresentado pelos apoiadores do então candidato à presidência para defendê-lo do rótulo de machista e preconceituoso, apesar dos diversos discursos por ele mesmo proferidos que mostram o contrário (CONFIRA, 2018; VEJA, 2018; POR, 2018; RESENDE, 2018). Essa defesa acaba, por meio de implícitos revelados pela construção concessiva, ativada pelo uso da expressão “mesmo”, mostrando os valores do grupo por ele representado.

Entendemos que análises como a que acabamos de discutir são imprescindíveis nas aulas de português para que nossos alunos possam refletir sobre o funcionamento da concessão no discurso.

Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como objetivo analisar e discutir como as concessivas são abordadas no livro didático, tomando como ponto de partida as gramáticas e utilizando como elemento de análise conceitos oriundos do funcionalismo e do dialogismo. Também tivemos como objetivo delinear uma possível abordagem para essas construções, integrando esses conceitos.

Verificamos que, nas gramáticas consultadas, não há articulação entre as conjunções subordinativas concessivas e as orações adverbiais concessivas, como assim são chamadas nessas obras, ocasionando explicação circular (CUNHA & CINTRA, 2001), redundante (BECHARA, 1999) e com omissão de conceitos (ROCHA LIMA, 2011); gramáticas de vertente funcionalista tratam o tema conjuntamente, como Castilho & Elias (2012), Neves (2000; 2002), assim como Rosário (2012) em sua tese sobre o tema.

Do ponto de vista da construção (NEVES, 2002), vimos que as concessivas aparecem como oração principal+conjunção+oração concessiva ou conjunção+oração concessiva+oração principal. Do ponto de vista das relações expressas, são aproximadas das conexões contrastivas, ao negarem expectativas. O avanço para o entendimento da natureza argumentativa dessas construções, impulsionado pela inclusão da pragmática na gramática permite compreender três tipos básicos de concessivas: padrão, retórica e retificação (MIZUNO 2017 apud GARCIA & PEZATTI, 2013) e estratégias de proteção de face ou polidez (ROSÁRIO, 2012). Com o avanço das questões da gramática funcional para o texto e para o discurso (NEVES, 2016), é possível entendê-las sob perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), como enunciados concretos e únicos, por meio dos quais a linguagem se concretiza e de onde é possível perceber como a concessão se articula com os outros discursos que permeiam a sociedade.

Sabemos das limitações deste capítulo, pois discutimos apenas duas coleções das seis aprovadas no PNLD 2017, mas a análise da concessão nos livros *Português: linguagens* (2015) e *Universos: língua portuguesa* (2015) permitiu perceber que:

- Seguindo a linha gramatical, as conjunções e as orações subordinadas adverbiais concessivas são tratadas sem articulação entre elas, em capítulos diferentes.
- Os exemplos para ilustrar os conceitos ou são criados somente para esse fim ou são retirados dos enunciados dos quais fazem parte e analisados isoladamente, o que dificulta o entendimento dessas construções no funcionamento discursivo.
- Na primeira coleção, há tentativa da aproximação dessas construções com o conceito de polidez, mas a partir de um exemplo criado artificialmente para ilustração dessa estratégia.
- Na segunda, há o estudo da concessão no enunciado e das noções semântico-pragmáticas expressas.

Diante do exposto, podemos afirmar que houve o avanço semântico-pragmático do ensino da concessão, conforme observado por Storti (2014). No entanto, depreendemos que há ainda um longo caminho a percorrer para entender essas construções (e ensiná-las) no discurso. Nessa direção, analisamos uma postagem sobre o então candidato à presidência da República Jair Bolsonaro para evidenciarmos que há aspectos implícitos da concessão que só podem ser entendidos no enunciado como elo na comunicação discursiva e que precisam também ser explorados nas aulas de língua portuguesa se queremos, de fato, contribuir para que nossos alunos entendam a língua em seu aspecto discursivo¹⁴.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CASTILHO, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. revista. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

EMERICI, Denise Aparecida Telheiro. **Diálogos sobre mulher: por um ensino-aprendizagem funcional e discursivo da concessão**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07112019-184117/pt-br.php>. Acesso em: 06 mar. 2020.

¹⁴ Na dissertação de mestrado intitulada *Diálogos sobre mulher: por um ensino-aprendizagem funcional e discursivo da concessão* (EMERICI, 2019), apresentamos três propostas discursivamente orientadas para o ensino da concessão.

GARCIA, Talita Storti; PEZATTI, Erotilde Goreti. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *Alfa*, v.57, n.2, p. 475-494, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942013000200007>.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena Moura (Org.). **Gramática do português falado: novos estudos**. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, v. VII, p. 545-591.

NEVES, Maria Helena Moura. **Texto e gramática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ROCHA LIMA. Gramática normativa da língua portuguesa. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13771>. Acesso em: 01 maio 2017.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. **Expressão da concessividade em construções do português do Brasil**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STORTI, Talita G. As orações concessivas nas gramáticas e nos livros didáticos do ensino fundamental: análises e novas propostas. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 29, n.2, p. 1-18, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25988>. Acesso em: 27 set 2018.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

Fontes

AULETE DIGITAL. **Conceder**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/conceder>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOLSONARO. **Twitter**. Disponível em https://twitter.com/chega_corruptos/status/1041370244374245377. Acesso em 31 mar. 2019.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 8º ano**. 9.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 8º ano**. 9.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015b.

CONFIRA dez declarações polêmicas de Jair Bolsonaro. **O povo online**. 14 ago. 2015. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/politica/2015/08/14/noticiapoliticas,3486769/confira-dez-declaracoes-polemicas-de-jair-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 02 out. 2018

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Coleções mais distribuídas - PNLD 201n7 - anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.fned.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 set. 2018.

LINHARES, Juliana. **A bela da fera, conheça a mulher de Jair Bolsonaro**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/a-bela-da-fera-conheca-a-mulher-de-jair-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 01 out. 2018.

PAIVA, Andressa M.(ed.). *Universos: língua portuguesa - 6º ano. 3. ed.* São Paulo: Edições SM, 2015c.

“POR que não estudam?”, diz Bolsonaro sobre cotas para negros. **Metrópoles**, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/eleicoes-2018/por-que-nao-estudam-diz-bolsonaro-sobre-cotas-para-negros>. Acesso em: 01 out. 2018.

RESENDE, Leandro. No Datena, Bolsonaro volta a falar sobre salário de mulheres e homens. **Folha de S. Paulo**, 23 abr. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/04/23/bolsonaro-datena/>. Acesso em: 01 out. 2018.

UM milhão de mulheres contra Bolsonaro: a rejeição toma forma nas redes. **El país**. 13 set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/12/actualidad/1536768048_321164.html. Acesso em: 02 set. 2018.

VEJA 10 frases polêmicas de Bolsonaro que o deputado considerou 'brincadeira'. **Em.com.br**. 14 abr. 2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/04/14/interna_politica,951685/10-frases-polemicas-de-bolsonaro-que-o-deputado-considerou-brincadeira.shtml. Acesso em: 02 out. 2018.

Análise da atenuação pragmática em materiais didáticos de PLE: estudo de situações comunicativas "ao telefone"

Yedda Alves de Oliveira Caggiano BLANCO¹

Resumo: O objetivo do estudo é mostrar como a atenuação pragmática se apresenta, ou não, nos manuais de ensino de português como língua estrangeira (PLE). A atenuação, segundo Albelda e Briz (2014), enquanto atividade argumentativa e retórica, tem a função de prevenir, preservar e reparar a imagem e, por tal motivo, o seu uso está relacionado a procedimentos linguísticos específicos que são determinados pelo contexto em que são realizados. Apresentaremos as estratégias linguísticas empregadas com a finalidade pragmática de aproximar socialmente os interlocutores ou, pelo menos, não afastá-los, bem como realizaremos a descrição analítica de outros elementos pragmáticos presentes nos enunciados escolhidos. O corpus da presente análise será constituído por situações comunicativas, denominadas genericamente "Ao telefone", obtidas de dois manuais didáticos de português para estrangeiros (PLE), "Fala Brasil" e "Muito Prazer: fale o português do Brasil". Metodologicamente, para análise dos procedimentos linguísticos de mitigação, aplicaremos a proposta da "Ficha Metodológica" de análise da atenuação pragmática elaborada pelo projeto ES.POR.ATENUAÇÃO. Segundo Albelda e Briz (2014), a "Ficha Metodológica" é um instrumento de análise empírica qualitativa e quantitativa da atenuação na qual o analista deve observar o procedimento linguístico e, principalmente, a função atenuadora de tal procedimento, assim como os fatores estruturais, enunciativos e situacionais presentes na interação. Com tal instrumento, buscaremos não só quantificar como também qualificar analiticamente os enunciados retirados desses manuais de ensino de PLE. Consideramos que este estudo pode revelar novos caminhos para o entendimento das situações discursivas no ensino de língua portuguesa estrangeira (PLE) e, no caso, revelar uma imagem social do falante de português brasileiro que precisa ser compreendida, decodificada e estar expressa nos materiais para que o aprendente tenha condições de adquirir esse conhecimento pragmático.

Palavras-chave: Pragmática; atenuação; materiais didáticos; Es.por.atenuação.

Introdução

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo e, por essa razão, vários estudos têm se estabelecido para tentar compreender a dimensão dos componentes ou fatores que o envolve. Dentre as dificuldades, nota-se que as questões relacionadas à pragmática tem se mostrado uma das mais intrincadas, uma vez que envolvem elementos extralinguísticos que formam parte do próprio ato comunicativo, como a dêixis, conhecimento do mundo etc.

O próprio *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (CEFR, 2001) reconhece que para o aprendente ser capaz de se expressar em uma língua estrangeira deve adquirir a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. Assim, a aprendizagem/aquisição desses elementos pragmáticos por parte do aprendente requer um certo grau de capacidade e envolvimento com a língua estrangeira que se verifica pela assimilação não só de estruturas gramaticais ou do conhecimento de vocabulário, mas também pela adequação a certas situações comunicativas que são tipicamente de uso.

Pensando nessas dificuldades de como o aprendente pode captar tais particularidades presentes na interação, o presente trabalho busca analisar como os livros didáticos de português para estrangeiros (PLE)

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Prof. Dr. Luiz Antonio da Silva. E-mail para contato: yeddablanco@hotmail.com.

apresentam nas suas situações conversacionais de ensino (interações que expressem pedido, recusas, desejos, desculpas, opiniões etc) o uso desses aspectos tão próprios da linguagem; em específico, como se apresentam ou não as estratégias de atenuação pragmática nas situações comunicativas abordadas nas unidades dos manuais. Para este capítulo, iniciaremos com os conceitos sobre a "atenuação pragmática" embasados nos estudos de Briz (2006, 2014), Albelda et al (2013) e Bravo (2008); em seguida, vamos esboçar as especificidades gerais sobre o material didático, em especial o livro didático. Quanto ao método, usaremos o descritivo com apresentação quantitativa e qualitativa dos dados com o auxílio analítico da "Ficha metodológica" elaborada pelo projeto Es.Por.Atenuação. O *corpus* a ser analisado é constituído por dois diálogos de livros didáticos de PLE que apresentam o eixo de situação comum "ao telefone"; e, por fim, após a análise ressaltar a importância que os livros didáticos deveriam dar às questões de ordem pragmática.

1 Atenuação pragmática

A fala em si é, como afirma Austin ([1962]1990), uma ação, isto é, um fazer que se produz ao ser verbalizado e compreendido pelo *Outro*. As teorias de Austin e, depois, Searle (1984) mostram que a linguagem é uma atividade que produz uma ação, uma vez que, para esses autores, "todo dizer é um fazer". Assim, a linguagem entendida sob esse prisma é realizada por determinados indivíduos em situações específicas em um determinado contexto que tem por finalidade produzir uma forma de interação entre os participantes. Nessa interação serão usados diversos recursos e estratégias para que se logre a comunicação.

Desse modo, podemos afirmar que a atenuação é um dos mecanismos empregados para conseguir o sucesso comunicativo, conseguir o acordo ou minimizar o desacordo (Briz, 2014). Especificamente, conforme aponta o autor (2014, p. 84), "a atenuação é uma categoria pragmática quanto mecanismo estratégico e tático, logo, intencional, para conseguir os fins na interação, além de ser uma função somente determinável no próprio contexto", isto é, o contexto passa a ter papel relevante nas interações. Briz (2014) ressalta que não se pode dizer que um discurso sem atenuadores seja considerado descortês, ou menos cortês, pois é, segundo ele, necessário ter em conta tanto o contexto sociocultural quanto a "variação situacional", a situação de comunicação (BRIZ, 2014, p. 86). Quanto às particularidades socioculturais do contexto geral da comunicação, faz-se necessário destacar que elas fornecem dados que ajudam na determinação do que em cada comunidade é considerado (des)cortês na interação.

Há, pois, uma convenção cultural no ato de falar que faz uso de recursos linguísticos que quando decodificados erroneamente podem causar uma não adequação de uso desta convenção numa determinada situação. São as denominadas "nuances socioculturais" (FRASER, 2010) que permeiam o significado do uso linguístico como um todo e o aprendente, ao saber interpretar esses aspectos, saberá perceber e lidar com determinados comportamentos em cada situação comunicativa específica. Em decorrência, o sociocultural

perpassa tanto o entendimento do código linguístico quanto às atividades de imagem envolvidas no processo comunicativo e, nesse sentido, Bravo (2004, p. 8) aponta que:

O sociocultural centra-se nas relações de linguagem com a sociedade. Considera-se que o falante de uma língua é provido de recursos interpretativos que vêm de seu ambiente social e de suas experiências comunicativas anteriores, que ele compartilha parcialmente com outras pessoas (grupo) e parcialmente não compartilha com essas mesmas pessoas (indivíduo). Esses recursos são colocados em operação na interação e são projetados para os significados emergentes, criando novas alternativas; assim, a cortesia, considerada um fenômeno sociocultural, é confirmada, atualizada, modificada ou revertida na situação de diálogo real.²

Quanto aos aspectos pragmáticos, destacaremos o emprego dos procedimentos da atenuação pragmática, entendida como uma manifestação linguística semântico-discursiva da cortesia verbal na qual se realizam atividades estratégicas de distanciamento linguístico e aproximação social (BRIZ, 2014); sendo, pois, um mecanismo complexo a ser captado e apreendido pelo aprendente de L2 ou LE.

Ainda, segundo Briz (2006), o falante se distancia estrategicamente da mensagem, suavizando-a com a finalidade de se aproximar socialmente, ou não se distanciar em demasia do outro, a fim de evitar possíveis tensões, mal-entendidos, ameaças à própria imagem e, sobretudo, à imagem alheia. Dessa forma, o falante faz uso de certas táticas que podem englobar o uso de diminutivos, uso de expressões mais suaves, uso de modalizadores, uso de marcadores discursivos de objetivação, indiretividade na formulação de pedidos, perguntas, desculpas etc.

Em síntese, a atenuação é uma atividade argumentativa que minimiza a força ilocucionária do ato de fala (por exemplo, um professor que diz para os alunos: "Hoje estão **um pouco** distraídos") ou o papel dos participantes na enunciação (por exemplo, um professor pedindo que os alunos estudem: "**Temos** que estudar para a prova"). Com o intuito de alcançar o objetivo social pretendido, a atenuação pragmática visa prevenir ou reparar os danos que atos de fala ameaçadores possam provocar na própria imagem e/ou na do interlocutor, sempre com a finalidade de se aproximar ou não se afastar do ouvinte (BRIZ, 2013).

E, ao levarmos esses problemas teóricos de como a atenuação pragmática se apresenta nas interações dos interlocutores e de como é representada nos materiais didáticos, percebemos que há, nos manuais, uma ausência de explicitações sobre tais aspectos nos seus enunciados e, geralmente, são ignorados. De fato, analisando os manuais que iremos avaliar, os/as autores/as reforçam, nas apresentações das obras, a ideia de que eles/elas buscam (re)produzir textos que se aproximam à fala real (autêntica); entretanto, ao observarmos a sequência de ensino dos manuais escolhidos, veremos que não se percebe uma abordagem

² No original: "Lo sociocultural se enfoca en las relaciones del lenguaje con la sociedad. Se considera que el/la hablante de una lengua está provisto/a de recursos interpretativos que provienen de su entorno social y de sus experiencias comunicativas previas, los cuales parcialmente comparte con otras personas (grupo) y parcialmente no comparte con esas mismas personas (individuo). Estos recursos se ponen en operación en la interacción y se proyectan en los significados emergentes de la misma, creando nuevas alternativas; así la cortesia, considerada un fenómeno sociocultural, se confirma, se actualiza, se modifica o se revierte en la situación de interlocución real".

ou explicação dos recursos pragmáticos empregados, ficando, tais textos e diálogos, desprovidos da real dimensão comunicativa, muitas vezes negligenciando até aspectos básicos de contexto, como apresentação dos participantes na interação, o local da situação etc.

1.1 Material didático

O material didático é um produto que deve ser observado como mais um elemento, muitas vezes central, no processo da aprendizagem e que traz em si diversas características próprias. A sua elaboração supõe uma complexidade:

na qual se apresenta a intervenção de vários agentes no processo de produção: autores, revisores, editores pedagógicos. Por tal motivo, o conteúdo expresso por ele é fruto de uma ampla discussão a respeito de quais tópicos possam representar a nossa língua-alvo. Desta forma, no planejamento deles são considerados não só aspectos linguísticos como também socioculturais que terão como meta trazer nos conteúdos apresentados, um recorte da sociedade em foco. (BLANCO, 2017, p. 189).

Como vemos, é necessário não perder de vista a dimensão polifônica que nele se estabelece e que o resultado de tal produção carrega em si um posicionamento ideológico que, certamente, ao tratar do ensino/aprendizagem de uma língua, traz uma visão de sociedade e cultura que transpassa a questão puramente linguística. Ou seja, os materiais de PLE, no caso, o livro didático, tentam captar uma realidade idealizada da língua-alvo para que o aprendente tenha, no processo de aprendizagem, a possibilidade de vislumbrar nas diversas situações comunicativas a que é exposto, um modelo de falares que a maioria das vezes, se encontra determinada pela norma de "português padrão" em desmedro do "português falado". (BAGNO, 2001).

Pensando particularmente na transposição da fala à escrita, deparamo-nos com os seguintes questionamentos: a) a problemática da relação entre fala e escrita; b) as questões de autenticidade do material analisado; c) o enfoque das práticas orais dadas aos tópicos desenvolvidos; d) as explicações/aplicações dos usos das ocorrências dos tópicos etc. Para esse capítulo, apenas, vamos nos deter na relação fala e escrita.

A necessidade de deter-nos no primeiro dos problemas apontados, o desencadeamento do aspecto da transposição da fala à escrita, adquire relevância ao consideramos, em linhas gerais, os estudos de Marcuschi (2003, p. 136) nos quais enfatiza que ambas -fala e escrita- são práticas sociais, que não devem ser entendidas como dicotômicas, mas sim "dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual". Entendidas dessa maneira, sem esquecer que há distinções entre uma forma de produção e a outra, destacamos que, como práticas, ambas carregam o social e o cultural na sua realização, conferindo autenticidade ao texto escrito.

Em decorrência dessas particularidades, podemos averiguar como o material de PLE, em específico o livro didático, (re)produz em suas unidades de ensino essas características socio-pragmáticas tão próprias de uma fala realizada por interactantes em um determinado contexto. O material didático deveria, pois, especificar essas características e como afirmam Kasper e Roever (2005, p. 318) para a aquisição da pragmática

deve-se atentar para a ação que está sendo realizada, as formas linguísticas, paralinguísticas e não verbais pelas quais a ação é implementada, seu contexto interacional ou textual imediato e as dimensões do contexto situacional que são indexadas, por escolhas linguísticas e pragmáticas³.

Ao tentar responder ao questionamento da pesquisa: "de que forma as marcas de cortesia, em especial as de atenuação, são tratadas nos materiais didáticos de PLE?", buscamos compreender como tais aspectos culturais se operam nos livros didáticos de PLE e demonstrar se as relações comunicativas ali desenvolvidas são efetivas. Por meio da análise dos diálogos escolhidos e com o uso da ficha elaborada pelo projeto Es.Por.Atenuação, vamos observar como esses recursos se operam.

2 Metodologia da ficha elaborada pelo projeto Es.Por.Atenuação

Para a análise de como a atenuação pragmática se apresenta em nosso estudo, seguiremos a metodologia elaborada pelo projeto **Es.Por.Atenuação**⁴, na qual se elencam, entre outros aspectos, os procedimentos linguísticos de mitigação que se empregam na proteção das imagens, tanto do falante como do ouvinte. Assim, com o auxílio da "Ficha de análise metodológica da atenuação pragmática"⁵, pretendemos compreender tais usos no diálogo escolhido e apontar como esses aspectos podem revelar novos caminhos para o entendimento da elaboração do material didático de PLE.

Essa metodologia tem a finalidade, segundo os autores (2014, p. 17), "de ser um marco comum de análise empírica quantitativa e qualitativa da atenuação em espanhol e em português, é uma proposta, que serve de forma homogênea, para a análise contrastiva dessas línguas".

De acordo com Albelda e Briz (2014, p. 17), a Ficha⁶ é:

um instrumento-guia para a análise da atividade atenuante, que também proporciona homogeneidade às análises dos pesquisadores participantes do projeto, tanto ao analisar e

³ No original: "in order to acquire pragmatics, attention must be allocated to the action that is being accomplished, the linguistic, paralinguistic, and nonverbal forms by which the action is implemented, its immediate interacional or textual context, and the dimensions of the situational context thar are indexed by linguistic and pragmatic choices."

⁴ Participam do projeto pesquisadores de vários países de língua espanhola e portuguesa e visa à análise e estudos contrastivos da atenuação nas variantes do espanhol e do português.

⁵A ficha pode ser consultada em: <https://www.academia.edu/30515174/Ficha_metodol%C3%B3gica_para_el_an%C3%A1lisis_pragm%C3%A1tico_de_la_atenuaci%C3%B3n_en_corpus_discursivos_del_espa%C3%B1ol_ES.POR.ATENUACI%C3%93N_>

⁶ Marta Albelda e outros (2014,17), informam que "foi elaborado dentro do grupo de pesquisa Val.Es.Co. da Universidade de Valência, baseado no registro sociolinguístico já proposto por Albelda e Cestero (2011), Cestero e Albelda (2012) no âmbito do projeto PRESEEA [...]. O registro é também o resultado de uma longa história de pesquisa sobre a atenuação no espanhol pragmático e coloquial (Briz, 1995, 2002, 2003, 2005, 2007a, 2012) ".

explicar a atenuação em uma norma regional de espanhol ou português como quando sejam realizados os contrastes entre zonas ou comunidades lingüísticas dentro do mesmo idioma ou entre os dois idiomas. O projeto tem, portanto, como já indicado, um objetivo final contrastivo intralingüístico e interlingüístico. [...] ⁷

Para a análise dos atenuantes, o método propõe que os analistas devem observar as seguintes categorias: procedimento lingüístico, função atenuadora de tal procedimento, os fatores estruturais, enunciativos e situacionais.

Antes, porém, de ser realizada a análise quantitativa efetiva dos tópicos, Albelda e Briz (2014, p. 305-306) salientam que os analistas precisam se ater aos seguintes parâmetros:

- 1) Descrição da situação geral da interação.
- 2) Descrição do contexto interacional particular em que se desenvolve a atividade atenuante: desencadeante (explícito ou implícito), segmento atenuado e atenuante, e também, o efeito que provoca no outro. O que significa levar em conta atos ou intervenções anteriores ou posteriores do falante ou do outro, bem como a intervenção ou intervenções afetadas.
- 3) Explicação do papel ou função desempenhada pelo atenuador sozinho ou em relação a outros fatores atenuantes que afetam o mesmo membro atenuado. Ou seja, explicar para que se atenua e especificar em que consiste a "auto-proteção", "prevenção" e "cura ou reparação" sem perder de vista as características situacionais, pois eles podem ajudá-lo a entender por que ocorre essa atividade."
- 4) Explicação da forma atenuante.
- 5) Adicionar qualquer outro aspecto que seja considerado relevante para a análise ⁸

Na sequência, apresentamos os cinco blocos, que compõem a análise, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 – Análise quantitativa da atenuação

Objeto de estudo: os atenuantes	(A) Função da atenuação (B) Procedimento lingüístico de atenuação (táticas)
Fatores que incidem no uso da atenuação	(C) Fatores enunciativos (D) Fatores estruturais (E) Fatores situacionais

Fonte: Ficha Atenuación Pragmática (BRIZ, 2013)

Metodologicamente, a tarefa do analista partirá, seguindo os critérios propostos, da descrição e identificação do contexto, de modo que a análise dos enunciados deve ser feita sempre especificando em

⁷ No original: "un instrumento de guía para el análisis de la actividad atenuadora, que proporcione, además, homogeneidad a los análisis de los investigadores que participen en el proyecto, tanto cuando se trate de analizar y explicar la atenuación en una norma regional del español o del portugués como cuando se realicen los contrastes entre zonas o comunidades lingüísticas dentro de la misma lengua o entre las dos lenguas. El proyecto tiene, así pues, como ya se ha señalado, un objetivo final contrastivo intralingüístico e interlingüístico".

⁸ No original: "1) Descripción de la situación general de la interacción;2)Descripción del contexto interacional concreto en que se desarrolla la actividad atenuadora que acabamos de identificar: desencadenante (explícito o implícito), segmento atenuado y atenuante e, incluso, en su caso, el efecto que provoca en el otro. Lo que significa tener en cuenta los actos o las intervenciones anteriores o posteriores del propio hablante o del otro, así como la intervención o intervenciones afectadas;3) Explicación del papel o función que realiza el atenuante solo o en relación con otros atenuantes que afecten al mismo miembro atenuado. Es decir, explicar para qué se atenúa y precisar en qué consiste la "autoprotección", la "prevención" y la "curación o reparación", sin perder de vista los rasgos situacionales, pues pueden ayudar a entender por qué ocurre dicha actividad; 4) Explicación de la forma atenuante;5) Añadir cualquier otro aspecto que se considere relevante para el análisis".

primeiro lugar, o contexto geral e, depois, o contexto específico da interação. A esse aspecto, Albelda e Briz (2014, p. 300) assinalam que "ao falar de contexto interacional específico nos referimos ao momento ou aos momentos da fala (ou anteriores a ela) em uma interação que **afetam, favorecem** ou **chegam a determinar** os usos e estratégias linguísticas". E mais adiante, os mesmos autores enfatizam que "a noção de um contexto interacional específico, portanto, dinamiza o conceito mais geral de situação de comunicação [...] e explica a atividade linguística em uma contextualização seriada, contexto preciso para um contexto preciso"⁹, momento a momento da interação.

Além dos aspectos contextuais, Briz (2014) também aponta a dificuldade que se estabelece na análise ao determinar quando um elemento está sendo atenuado ou não. Como elucidado nos parâmetros, é necessário identificar os elementos desencadeante, atenuante e atenuado nos enunciados, condição às vezes não tão clara para os analistas. Em linhas gerais, o elemento ou segmento atenuado diz respeito, segundo a Ficha, "a ação e intenção que se quer atenuar", minimizar; o elemento desencadeante, "pode ser um ato (ou algo dentro deste) ou a intervenção de um mesmo interlocutor (inícios ou reações)"; e o elemento ou segmento atenuador que é o "recurso de atenuação".

Na análise pretendemos destacar que a atenuação, ao aproximar ou não afastar os envolvidos no ato em si, marca uma característica própria de um recurso argumentativo cujo objetivo imediato é de proteger, reparar e preservar as imagens dos interactantes. E, também, destacar que pelo fato de a atenuação ser entendida como atividade social, o uso de enunciados característicos do nosso falar pode provocar a não compreensão dele por parte do aprendente de português como língua estrangeira.

3 Descrição e análise do *corpus*

Para ilustrar esse estudo, escolhemos a situação comunicativa "ao telefone", um dos eixos temáticos mais recorrentes nos livros didáticos de PLE. Com o intuito de mostrar como a atenuação pragmática se encontra nesses manuais, selecionamos os seguintes livros didáticos: *Fala Brasil: português para estrangeiros* e *Muito Prazer: fale o português do Brasil*, dos livros escolhemos 3 diálogos sobre a situação "ao telefone". Desses diálogos, dois representam um contexto institucional (entre empresas, repartições públicas) e o outro um contexto que favorece maior coloquialidade (entre amigos) - seguindo a classificação dada ao contexto, descritos na Ficha elaborada pelo projeto Es.Por.Atenuação, são situações de tema "especializado" e "cotidiano", respectivamente.

Inicialmente, vamos descrever os livros didáticos dos quais os diálogos foram obtidos:

⁹ No original: "Al hablar de contexto interaccional concreto nos referimos al momento o a los momentos puntuales de habla en una interacción que afectan, favorecen o llegan a determinar los usos y estrategias lingüísticos. Este concepto puede permitirnos explicar que una situación general de inmediatez comunicativa pueda en un momento dado pasar a ser menos inmediata o que, al contrario, una situación de no inmediatez tenga momentos de mayor inmediatez. La noción de contexto interaccional concreto dinamiza, así pues, el concepto más general de situación de comunicación (comp. §5.2.4) y explica la actividad lingüística en una contextualización seriada, contexto preciso a contexto preciso".

a) *Fala Brasil: português para estrangeiros*, composto por um único volume e, segundo os autores, apresenta um método de ensino linear onde as estruturas e situações são retomadas e, também, reforçam o caráter do uso da língua em ação, isto é, "os diálogos Dirigidos são o elo de ligação entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a capacidade de utilizá-lo em situações práticas [...] já que foram coletadas em diferentes contextos de uso real da língua". Ainda, destacam que apresentam a cultura brasileira "em situações de vida cotidiana de modo a evitar os aborrecidos textos informativos", (FONTÃO & COUNTRY, 1989, apresentação). Atualmente, o livro encontra-se na 18ª edição, é composto por 13 unidades e a situação escolhida, "Ao telefone", faz parte da unidade IV.

b) *Muito Prazer: fale o português do Brasil*: obra de 2008, de autoria de Gláucia Roberta R. Fernandes, Telma de Lurdes S.B. Ferreira, Vera Lúcia Ramos; publicado pela Disal editora, inicialmente, em um único volume. Segundo as autoras, o livro tem o objetivo de "capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil e comunicar-se com precisão e fluência." (FERNANDES, G. et al., 2008, p. 17). Formado por 20 unidades, a temática "ao telefone" está na unidade 14, denominada: "Alô? Quem fala".

Apresentadas as obras, vamos nos deter nas análises:

O **exemplo 1**, "Ao telefone", da unidade IV do livro *Fala Brasil: português para estrangeiros*. é representativo do contexto institucional, isto é, refere-se àquelas situações nas quais as interações ocorrem em ambientes empresariais ou instituições públicas.

O livro apresenta a unidade "Ao telefone" com uma sequência de diálogos, conforme mostra a figura abaixo. Observamos que muitas das situações colocadas ali praticamente se repetem e, por tal motivo, escolhemos os diálogos da coluna 2 e 3 (conforme a Figura 1), por representarem o contexto institucional que propomos para a presente análise.

Figura 1 – Situação 1- Alô

<p>[Tím... Tím] - Alô? - De onde falam? - 282-9354 (dois oito dois, nove três, cinco quatro). - Desculpe. Foi engano. - Não tem importância.</p>	<p>[Tím... Tím] - Alô? - De onde falam? - 881-7016 (oito oito um, sete zero, um meia). - O seu José está? - Está. Um momento, por favor.</p>	<p>[Tím... Tím] - Alô? - De onde falam? - 554-0071 (cinco cinco quatro, zero zero, sete um). - O dr. Mauro está? - Quem gostaria de falar com ele, por favor? - É do hospital. - Um minuto, por favor.</p>
<p>[Tím... Tím] - Colégio Progresso, boa tarde. - Boa tarde. Eu queria falar com a Marina, por favor. - Ela não pode atender agora, ela está dando aula. Quer deixar recado? - Não, obrigado. Eu telefono mais tarde. Até logo. - Até logo.</p>	<p>[Tím...] - Pode deixar que eu atendo. [Tím...] - Alô? - Pedro? Aqui é o... - [Plic] - Ih! A linha (ligação) caiu.</p>	<p>[Tím... Tím] - Alô? - De onde falam? - 282-9368. - O Paulo está? - É ele mesmo. - Oi, Paulo. Tudo bem? Aqui é o Renato. - Oi, Renato. Tudo bem? - Tudo bem. Paulo, eu queria o endereço daquele restaurante... blá blá blá.</p>

Fonte: *Fala Brasil*, p. 49

O primeiro elemento a ser analisado, diz respeito ao contexto. Desse modo, vamos identificar os elementos constitutivos do contexto geral da interação (CGI). No caso dos diálogos acima, temos, esquematicamente:

Tabela 1 – Fatores situacionais

CGI: Fatores Situacionais de ambos os diálogos
<p>Temática: 1. tema especializado (técnico): âmbito profissional ou acadêmico; Fim da interação: 1. transacional; Espaço físico: âmbito profissional para um dos falantes (o outro não é informado); Relação vivencial entre os interlocutores: 6. desconhecidos; Relação social e funcional: não informado, inferido, impossível inferir; Relação de sexo entre os interlocutores: não informado, impossível inferir; Tipo de atividade comunicativa: 20. Conversação; Registro: + formal.</p>

Fonte: Adaptação da Ficha do Projeto Es.Por.Atenuação¹⁰

O contexto geral, em ambos os trechos do exemplo 1, mostra interlocutores que não se conhecem, numa sequência de diálogos de ligações feitas para o escritório ou repartições públicas, embora o manual não detalhe o contexto da interação nem as qualidades pessoais dos interactantes (sexo, idade etc.).

Pelo contexto, observa-se que há uma distância social entres eles, entretanto não é possível inferir a relação vivencial dos participantes (o *status* de igualdade ou superioridade de algum dos interactantes), que

¹⁰ A Ficha sugere que os dados sejam registrados em planilhas de Excel, por exemplo; contudo, por ser um *corpus* reduzido, optamos por elaborar tabelas e quadros. Quanto à sequência numérica dos procedimentos, dos fatores e das funções apresentadas, usamos as mesmas contidas na Ficha.

poderia influir no maior ou menor emprego de recursos linguísticos atenuadores que veremos a seguir (Quadro 2).

Após a apresentação do contexto, ao fazermos o levantamento esquemático dos dados com o emprego da "Ficha metodológica" nos permitirá pontuar: a) o procedimento linguístico, que pode consistir, entre outros, no uso de elementos morfológicos, lexicais ou sintáticos; b) a função da atenuação: preservar, reparar ou zelar pela própria imagem; c) os fatores estruturais; e, por fim, d) os fatores enunciativos relacionados aos componentes da enunciação de acordo com a força ilocucionária do ato de fala, segundo Albelda et al.(2014). Vejamos:

Quadro 2 – Esquema dos elementos atenuadores

Enunciados	Procedimento Linguístico	Função da Atenuação	Fatores Estruturais	Fatores Enunciativos
<p>[Trim... Trim] - Alô? - De onde falam? - 881-7016 (oito oito um, sete zero, um meia). - O seu José está? - Está. Um momento, por favor.</p>	<p>2.9.3: Pedidos e perguntas expressas direta ou indiretamente com <i>por favor</i></p>	<p>2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eutu). Explicação: Atenua o pedido de esperar (o verbo performativo <i>espere</i> é elidido) com a finalidade de não invadir o território do ouvinte e, por sua vez, não se apresentar como alguém autoritário.</p>	<p>4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.</p>	<p>7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do ouvinte.</p>
<p>[Trim... Trim] - Alô? - De onde falam? - 554-0071 (cinco cinco quatro, zero zero, sete um). - O dr. Mauro está? - Quem gostaria de falar com ele, por favor? - É do hospital. - Um minuto, por favor.</p>	<p>2.5.1: Usos de modalizadores dos tempos verbais: Futuro do pretérito.</p>	<p>0. Velar por si mesmo evitando ou reduzindo o compromisso do falante com o dito; autoprotoger-se. Explicação: o emprego do futuro do pretérito apresenta uma finalidade atenuadora pois desvia o centro temporal dêitico <i>agora</i>.</p>	<p>4.0 - Posição discursiva: segmento integrado dentro do <i>dictum</i>: 5. 4 - Tipologia Textual: Intervenção ou intervenções rituais.</p>	<p>7. 0 - Força ilocutiva do ato de fala: diretivo/em benefício do falante.</p>

Fonte: Adaptação da Ficha do Projeto Es.Por.Atenuação

Com as esquematização dos enunciados é possível averiguar que nas situações, no caso, de caráter especializado, institucional, observa-se que a finalidade da interação é interpessoal e, até poderia se dizer ritualizada, sem maiores riscos à imagem, na qual os participantes procuram manter um distanciamento

marcado pelas convenções sociais de respeito/cordialidade que é refletida na relação social e funcional entre as partes, o que explica, de certo modo, o registro neutro na interação.

Em relação ao contexto interacional específico, ou seja, o que motiva ou desencadeia o emprego de atenuação pragmática, por se tratar de interações formais e diálogos curtos, diretos e informativos, a explicação parece se encontrar em atividades de autoimagem e, portanto, parece não haver uma ameaça anterior a imagem que os justifique. Mesmo assim, na análise da sequência do diálogo, identificamos a presença de procedimentos linguísticos atenuadores, como "por favor", "gostaria".

Em: "um momento, por favor", destacamos o emprego do procedimento linguístico referente às pedidos e perguntas expressas direta ou indiretamente com "por favor". O seu uso tem a função atenuadora de prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu), uma vez que atenua o pedido, no caso, de "esperar" (o verbo performativo "espere" é elidido) e, ao mesmo tempo, protege a imagem do falante porque evita parecer autoritário.

Como marca sociocultural do português falado no Brasil, apontamos que o uso de "por favor", é uma estratégia de atenuação de largo emprego na realização de pedidos. Uma outra alternativa possível, de alta frequência de uso no português brasileiro, seria: "Um momentinho, vou chamá-la", com o uso do modificador morfológico interno: sufixo diminutivo.

Igualmente, em: "Quem gostaria de falar com ele, por favor?", do segundo excerto, o uso do futuro do pretérito, modalizador de tempo verbal, reduz o compromisso do falante com o que se diz, uma vez que desvia o centro temporal dêitico *agora*. O emprego deste tempo verbal supõe uma "desfocagem" do eixo temporal e, por isso, expressa a ação de forma mais suave. Nessa situação, quem atende ao telefone procura, mediante essa estratégia mitigadora, proteger tanto a imagem do ouvinte quanto a própria uma vez que, tratando-o com deferência, se mostra como alguém mais cordial ao mesmo tempo que procura não invadir o território do ouvinte, segundo o modelo de Brown e Levinson (1978[87]).

Um aspecto a destacar com relação ao emprego deste tempo verbal, em atos de fala diretivos, como o do modelo de diálogo de português brasileiro, é o fato de ele ser largamente ritualizado, segundo Blanco (2016), e, por tal motivo, talvez não seja possível considerá-lo realmente um ato cortês muito atenuador. Mesmo assim, ressaltamos que, quando empregado (como acontece no diálogo), o falante mostra consideração ao escolher esta forma atenuada dentre outras mais "duras", tais como "quem fala?" / "quem tá falando?" / "quem é?".

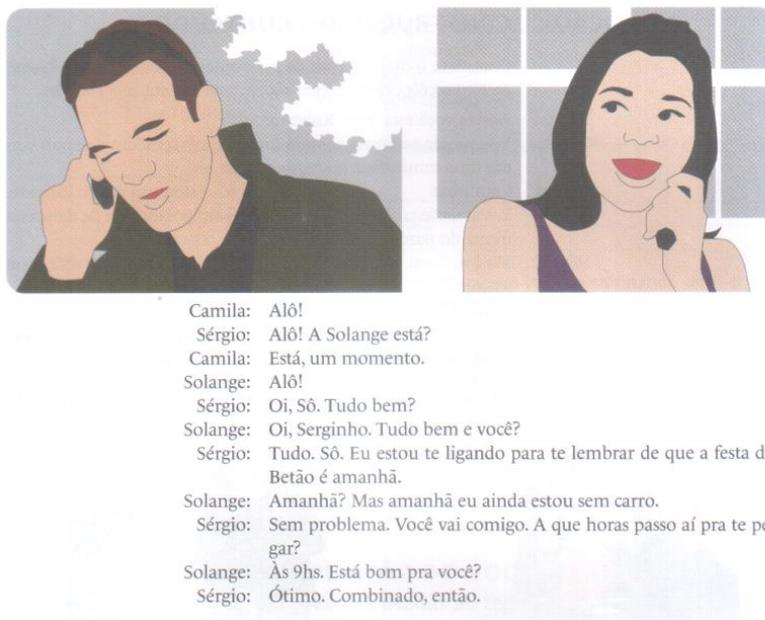
Como vimos, nessas situações de caráter especializado, institucional, a finalidade da interação é interpessoal, marcada pelas convenções sociais de cordialidade que explica, de certo modo, o registro neutro na interação. Em decorrência, nessa parte inicial da análise, percebemos procedimentos linguísticos ritualizados para atenuar que, numa primeira apreciação, têm efeitos mais neutros. Mesmo assim,

destacamos que eles têm a capacidade de expressar a intenção de preservar a imagem tanto dos interlocutores em ambas as intervenções.

Passaremos, agora, ao exemplo 2, retirado do manual *Muito Prazer*, que será representativo de um contexto coloquial/ cotidiano.

Exemplo 2:

Figura 2 – Diálogo



Fonte: Muito Prazer (2008, p. 265)

Em primeiro lugar, a partir da leitura do diálogo, percebe-se que a relação social entre os interlocutores Sérgio e Solange é de muita proximidade, como vemos pelo uso das formas de tratamento coloquial que ambos empregam para cumprimentar-se ("Oi, Sô"/ "Oi, Serginho"). Ainda, por serem amigos, o tom conversacional é informal, prevalecendo uma igualdade na relação social e funcional.

A seguir, detalhamos os dados contextuais relevantes que aparecem na interação. Primeiramente, em relação ao contexto geral:

Tabela 2 – fatores situacionais

CONTEXTO GERAL DA INTERAÇÃO (CGI): Fatores Situacionais
Temática: 0. cotidiano; Fim da interação: 0. interpessoal; Espaço físico: 1. Quadro Social (cotidiano para ambos os interlocutores); Relação vivencial entre os interlocutores: amigos; Relação social e funcional: de igualdade (F=0); Relação de sexo entre os interlocutores: 2. H M; Tipo de atividade comunicativa: 20. Conversação; Registro: + informal.

Fonte: Adaptação da Ficha do projeto Es.Por.Atenuação

Ressaltamos também que antes da interação propriamente dita entre Sérgio e Solange, há uma terceira pessoa, Camila. Os dados contextuais entre Sérgio e Camila, não ficam claros, não sabemos a relação vivencial entre eles, contudo, podemos dizer que essa interação expressa somente o contato inicial do diálogo num tom neutro.

Em relação ao contexto específico, percebemos que os interlocutores Sérgio e Solange farão uso de várias estratégias atenuantes, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Esquema dos elementos atenuadores

Enunciados	Procedimento Linguístico	Função da Atenuação	Fatores Estruturais	Fatores Enunciativos
Camila: Alô! Sérgio: Alô! A Solange está?	2.9: Pedidos e perguntas expressas direta ou indiretamente	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: Atenua o ato diretivo em benefício próprio com a finalidade de não invadir o território do ouvinte e, por sua vez, não se apresentar como alguém autoritário.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do falante.
Camila: está, um momento.	2.9.: Pedidos e perguntas expressas direta ou indiretamente	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: Atenua o pedido de esperar (o verbo performativo <i>espere</i> é elidido) com a finalidade de não invadir o território do ouvinte e, por sua vez, não se apresentar como alguém autoritário.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do ouvinte.
Solange: Alô! Sérgio: Oi, Sô. Tudo bem?	2.20. Uso de formas de tratamento e fórmulas apelativas.	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: podem ter um papel atenuante uma vez que mostram aproximação ao outro e podem ter a capacidade de minimizar o expressado quando pode parecer ameaçador, ou para atender situações de negatividade.	4. Posição discursiva: 3: inicial. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do ouvinte.
Solange: Alô! Sérgio: Oi, Sô. Tudo bem?	2.19. Partículas discursivas e expressões de controle de contato	1. Zelar pela própria imagem (salvaguarda do eu-tu). Explicação: o falante demonstra preocupação com o ouvinte ao mesmo tempo que cria um laço de empatia.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do ouvinte.

Solange: Oi, Serginho. Tudo bem e você?	2.20. Uso de formas de tratamento e fórmulas apelativas.	Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: podem ter um papel atenuante uma vez que mostram aproximação ao outro.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 6. expressivo
Solange: Oi, Serginho. Tudo bem e você?	2.19. Partículas discursivas e expressões de controle de contato	1. Zelar pela própria imagem (salvaguarda do eu-tu). Explicação: o falante retribui a preocupação, reforçando a aliança entre eles.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. diretivo/em benefício do falante.
Sérgio: Tudo. Sô. Eu estou te ligando para lembrar de que a festa do Betão é amanhã.	2.9. Pedidos, perguntas ou ordens expressos de forma indireta	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: atenua o pedido direto "não esqueça". Dessa forma, o falante se mostra menos autoritário, não invadindo o território do ouvinte.	4. Posição discursiva: Total 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 1. ato diretivo/em benefício do ouvinte.
Solange: Amanhã? Mas amanhã, eu ainda estou sem carro.	2.11. Estruturas sintáticas ou significados condicionais, concessivos ou temporais: 2. Modificações do ato de fala que restringem o alcance do expressado mediante estruturas concessivas	1. Zelar por si próprio autoprotégendo-se pelo que foi expresso ou feito anteriormente (salvaguarda do eu), com o intuito de ganhar ou não perder imagem. Explicação: atenua para evitar responsabilidades pelo que foi expresso, em tanto que afeta ou pode afetar a imagem própria	4. Posição discursiva: 1: intermediária. 5. Tipologia Textual: 5. Intervenção que se produz dentro de discurso reproduzido.	7. Força ilocutiva: 3. assertivo/ informações, expressões, descrições do estado fatural da realidade
Sérgio: Sem problema. Você vai comigo. A que horas passo aí para te pegar? Solange: Às 9 hs. Está bom pra você?	2.19. Partículas discursivas e expressões de controle de contato	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: são construções que procuram e solicitam o consentimento do interlocutor, buscam uma aliança com ele, evitando invadir seu território.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 0. diretivo em benefício do falante.
Sérgio: ótimo. Combinado, então.	2.19. Partículas discursivas e expressões de controle de contato	2. Prevenir uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu). Explicação: reforça a conformidade com o ouvinte.	4. Posição discursiva: 4: final. 5. Tipologia Textual: 4. Intervenção ou intervenções rituais.	7. Força ilocutiva: 7. outros.

Fonte: Adaptação da Ficha do Projeto Es.Por.Atenuação

Como dissemos, a parte inicial do diálogo se dá com outra pessoa (Camila) e, o procedimento linguístico utilizado (pedidos, perguntas ou ordens expressos de forma indireta), tem o objetivo de atenuar o pedido ("A Solange esta?") com a finalidade de não invadir o território do ouvinte e, por sua vez, não se apresentar como alguém autoritário. A resposta ("Está, um momento."), fenômeno já observado nas análises dos exemplos 1, atenua o pedido de "esperar", elidindo o verbo performativo no enunciado.

Quando da interação entre Sérgio e Solange, nos chama a atenção, prontamente, a forma de tratamento expressa com fortes marcas de coloquialidade. A fórmula apelativa mediante o cumprimento altamente coloquial ("Oi") mais o apócope do nome ("Sô") e o uso do diminutivo ("Oi, *Serginho*") reforçam a ideia de intimidade entre os sujeitos, e "mostram aproximação ao outro e podem ter a capacidade de minimizar o expressado quando pode parecer ameaçador, ou para atender situações de negatividade" (BRIZ, 2013, p. 23).

Ainda, na saudação, a pergunta de Sergio, "*Tudo bem?*" e a resposta de Solange, "*Tudo bem e você?*", com o procedimento linguístico mitigador denominado de "partículas discursivas e expressões de controle de contato", verificamos que essa tática tem uma função atenuadora que busca zelar pelas imagens dos interlocutores, no intuito de demonstrar preocupação pelo outro. Como as respostas de ambos ("*Tudo bem*"/"*Tudo*") não detalham se realmente estão bem ou não, uma vez que esse procedimento faz parte de um rito cordial de abertura da conversa para o prosseguimento da interação, representam um recurso largamente empregado em diálogos coloquiais brasileiros.

Mesmo havendo a proximidade entre os interlocutores, em: "Eu estou te ligando para lembrar de que a festa do Betão é amanhã", verificamos que o falante atenua o ato diretivo em benefício do falante (BRIZ, 2013, p. 33), que é feito de modo indireto, "não se esqueça da festa." Ele atenua para prevenir uma possível ameaça à imagem do outro por invasão de território e salvaguardar a própria imagem evitando parecer intrometido ou muito assertivo. Em decorrência, quem fala não se impõe e suaviza a mensagem expressa.

A réplica "Amanhã? Mas amanhã, eu ainda estou sem carro", recorrendo à tática linguística do uso de estruturas sintáticas que restringem o alcance do expressado mediante estruturas concessivas, teve, por parte da interlocutora, a função de proteger sua imagem, evitando parecer taxativa na sua impossibilidade de ir à festa. Quando retoma o léxico "amanhã?" com o uso da interrogativa não é uma reprovação do enunciado anterior, mas sim o susto em saber que havia se esquecido da festa e que "ainda" está sem o carro. O "ainda" atenua a afirmação de não poder ir por estar sem o meio de transporte próprio, situação anterior e, segundo parece, compartilhada pelos interlocutores. Assim, mediante o enunciado "ainda estou sem carro" expressou, de modo indireto uma possível forma de manifestar a impossibilidade de assistir ao evento.

Como o amigo percebeu essa impossibilidade, ofereceu-se prontamente a levá-la, pois há na interação uma negociação não só sobre o não esquecer da festa, mas também sobre a ida ao evento. Em decorrência,

para terminar a interação, os interlocutores usam os procedimentos linguísticos que expressam controle de contato ("*Está bom pra você?*" / "*Combinado, então*"), que solicitam o consentimento dos interlocutores e buscam uma aliança e maior proximidade. Também previne uma possível ameaça à imagem do outro (salvaguarda do eu-tu).

Nessa interação é nítido como se opera um distanciamento linguístico com o uso de diversas táticas de mitigação para que ambas as partes mantenham uma proximidade social amigável e cheguem a um acordo sobre os fatos expressos.

Com a análise dos dois exemplos "ao telefone", procuramos mostrar como a atenuação pragmática pode ser empregada. Nos casos em que há o uso da atenuação, como esclarece Briz (2013, p. 286)

o locutor mitiga ou debilita a força ilocucionária, de tal maneira que consegue, assim, distanciar-se de sua mensagem para se aproximar (social e afetivamente) ou não se afastar extremamente do interlocutor ou de terceiros. Certamente, um indivíduo é atenuadamente cortês para aproximar-se ou não se afastar extremamente do outro e assim conseguir o objetivo, chegar com sucesso à meta, uma meta local (obter algo em um momento dado) ou global (conseguir o acordo ou minimizar o desacordo).

Considerações finais

Pretendíamos com a análise das situações "ao telefone" mostrar a importância de apresentar a atenuação pragmática nos diálogos de materiais de PLE e de que forma são especificados ou não nos livros didáticos.

Das análises apresentadas nos manuais, podemos perceber que os diálogos tentam seguir um padrão conversacional, ora institucional ora cotidiano, porém não há a mínima preocupação com o esclarecimento do uso dos atenuadores, mesmo daqueles muito convencionalizados, como no exemplo 1.

No exemplo 2, do livro *Muito Prazer*, também há elementos convencionalizados ("por favor", "gostaria", "um momento"), além da presença de outros elementos atenuadores ("Serginho", "e você?", "ainda") que deveriam ter sido destacados e elucidados. Na verdade, poderia, a partir desses elementos, introduzir explicações ou atividades de como o brasileiro faz "acordos" ou detalhar os diversos usos do diminutivo para atenuar - tão recorrente entre os interlocutores e no nosso uso diário.

Assim, percebemos que os manuais, de certa forma, preferem uma produção linguística artificialmente estável e ao mesmo tempo negligente quanto à sua própria prática. Sem explicações suficientes nos livros, tanto do emprego das estratégias linguísticas de atenuação quanto da contextualização dos diálogos em si, a interpretação e compreensão ficam comprometidos por parte dos aprendentes.

Em decorrência da análise, também constatamos que quando confrontamos questões teóricas de entendimento do uso da língua, em específico, da atenuação, ao campo da produção desses materiais, há uma ausência de dados, ou de sua explicação quando ali se encontram. Ou seja, os/as autores/as têm a

preocupação em buscar nos diálogos uma fala autêntica, real, mas não se denota sobre elas, na apresentação das atividades dos materiais, uma abordagem dos elementos pragmáticos, deixando de lado a dimensão comunicativa *de fato* e até negligenciando informações básicas do contexto no qual o discurso é produzido.

Pelo exposto, acreditamos que os materiais didáticos de PLE, no caso, livros didáticos, deveriam especificar e identificar os atenuadores que são apresentados nas unidades de ensino; demonstrar o uso nas devidas situações de contexto; tornar o material realmente comunicativo, isto é, dar a capacidade de comunicar a mensagem pretendida com todos os seus elementos, sem esquecer dos contextos (sociocultural e comunicacional) imprescindíveis para decodificar e interpretar a mensagem.

Fica aqui a proposta de que novos materiais de PLE possam incorporar tais nuances comunicativas e explicitá-las.

Referências bibliográficas

ALBELDA, Marta; BRIZ, Antonio. **Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués**. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). **ONOMÁZEIN**, nº 28, p. 288 – 319, 2013.

ALBELDA, Marta; BRIZ, Antonio; CESTERO, A.; KOTWICA, D.; VILLALBA, C. **Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español**. **ES.POR.ATENUACIÓN**. *Oralia*, 17, p. 7-62, 2014.

ALVES, José Matias (org.). **Quadro de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção: perspectivas atuais/educação. Trad. de Maria Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em 10/08/2018.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes S. Filho. Porto Alegre: artes Médicas, 1990.

BAGNO, Marcos. **Português brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BLANCO, Ramiro. **Atenuação pragmática e problemas de intercompreensão: um estudo intercultural entre paulistanos e cordobeses**. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06062016-121646/pt-br.php>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BLANCO, Yedda A. O. C. Estereótipo Discursivo e Descortesia em Materiais de PLE. In: **Gláuks: Revista de Letras e Artes** – jan./ jun. 2017 – Vol. 17, Nº 1, p. 189-211, 2017.

BRAVO, Diana. Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. In: BRAVO, D.; BRIZ, Antonio. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel, p.15-37, 2004.

BRIZ, Antonio. La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE**. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, p. 17-46, 2003.

BRIZ, Antonio. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE In: **Actas del programa de formación para profesorado de ELE**. Munich: Instituto Cervantes, p. 227-255, 2006. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf. Acesso: 03 fev. 2016.

BRIZ, Antonio. A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. Tradução de: Antonio Luiz da Silva, Adriana Andrade, Ramiro C. H. Blanco. In: **Linha D'Água**, 26(2), 2013, p. 281-314. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415/71564>>.

BRIZ, Antonio. La atenuación lingüística. Esbozo de una propuesta teórico-metodológica para su análisis. In: Seara, I. R. **Cortesía: olhares e (re) invenções**. Lisboa: Chiado, p. 83-172, 2014.

BROWN, Penelope. & LEVINSON, Stephen. C. ([1978] 1987). **Politeness. Some Universals in language Use**. Cambridge: Cambridge University Press.

FRASER, Bruce. Pragmatic Competence: The case of hedging. In: Kaltenbock, G., Mihatsch, W., and Schneider, S. **New Approaches to Hedging**. Emerald Group Publishing Limited. [en línea: <http://www.bu.edu/sed/files/2010/10/2010-Pragmatic-Competence-The-Case-of-Hedging.pdf>]. (10/12/2016), 2010.

FERNANDES, Gláucia; FERREIRA, Telma; RAMOS, Vera. **Muito Prazer: fale o português do Brasil**. 6ª Reimpressão. São Paulo: Disal, 2008.

GOFFMAN, Erwin. **Ritual da interação**. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAVERKATE, Henk. **La cortesía verbal**. Madrid: Gredos, 1994.

KASPER, Gabriele; ROEVER, Carsten. Pragmatics in second language learning. In: HINKEL, E. (org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 317-334, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão; COUDRY, Pierre. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. 18a.ed., Campinas, SP: Fontes, 2014.

SEARLE, John R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1984.

Estilística e gramática: diálogos possíveis

Sueli SILVA¹

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre como a estilística é abordada em gramáticas brasileiras. Trata-se de uma investigação que faz parte de uma tese de doutorado cujo objetivo é contribuir para o ensino de língua de modo a considerar a gramática de base estilística como uma abordagem teórico-metodológica. Para tanto, orientado pela concepção de uma estilística constitutiva do enunciado a partir das escolhas baseadas nas intenções do sujeito em relação a seu interlocutor e, sob a hipótese de que não encontraríamos um terreno fértil nessa busca, pesquisamos como se constitui essa abordagem em reconhecidas gramáticas brasileiras de grande circulação no Brasil. Contrariamente àquela hipótese inicial, os resultados revelaram que boa parte delas apresenta a abordagem voltada para as noções de figuras de linguagem, figuras de construção, figuras de sintaxe etc.; dos modos como relacionam discurso a estilo, especialmente o discurso citado (discurso ou estilo direto, discurso ou estilo indireto e discurso ou estilo indireto livre); e de considerar elementos característicos do texto literário, como os que envolvem as noções de versificação. Identificamos, ainda, a concepção de uma estilística com ênfase no aspecto mais individual a partir de refinadas ou “adequadas” escolhas do sujeito, e de uma estilística como a língua, constituída socialmente por meio de diferentes sujeitos em diferentes contextos de uso. A partir de então, verificaremos como as abordagens das gramáticas dialogam com a perspectiva bakhtiniana de estilística: a estilística do gênero.

Palavras-chave: Estilística; Gramática; Ensino de língua

Introdução

A presente pesquisa faz parte de uma tese que trata do ensino de língua, especificamente de gramática baseada na estilística, cuja referência inicial está no texto de Bakhtin “Questões de estilística no ensino de língua” (2013) onde se encontra o registro de uma experiência que vivenciou como professor de língua russa em meados do século XX. O objetivo desse capítulo é apresentar como a estilística é abordada em algumas gramáticas brasileiras e de que modo se coloca diante da perspectiva da estilística bakhtiniana.

A partir do pensamento de que este estudo pode contribuir para o ensino de língua portuguesa, a proposta aqui colocada é de resgatar o estudo da estilística no âmbito do ensino e sua articulação com a gramática. Para tanto, pesquisamos em gramáticas reconhecidas de grande circulação das quais selecionamos oito: seis acadêmicas e duas voltadas para o ensino médio. Tal escolha se deve à expectativa de que, por meio desse material, pudéssemos levantar dados acerca do estudo da estilística articulado ao ensino de gramática no Brasil, sobretudo ao considerar que o material em questão é fruto de extensa pesquisa de grandes estudiosos da língua. Nesse material, levantamos o conceito, a classificação de estilo e estilística nas seções ou capítulos em que estão distribuídos nas gramáticas.

Para corroborar a abordagem teórico-metodológica de Bakhtin foi necessário revisitar conceitos como o de estilística e trazer à tona contundentes afirmações do teórico que nos apresentou a “estilística do

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo. E-mail para contato: suelipinheiro2011@gmail.com.

gênero”, uma estilística metalinguística, ampliando, dessa forma, as perspectivas de estudo e de ensino da língua.

1 Referencial teórico

Ao longo da história o conceito de gramática está relacionado às regras de uma modalidade mais prestigiada da língua - a norma escrita padrão - aos seus usos mais formais até que se aproximou da concepção de que ensinar língua é ensinar gramática, ao passo em que os estudos da língua também esbarraram em dicotomias como língua x fala, língua x literatura, o que inevitavelmente também ocorreria no âmbito do ensino.

Não por acaso, o estudo da estilística sofre essa influência de tal modo que nesse percurso situa-se a estilística literária (que tem em Vossler o seu maior representante) e a estilística linguística (que tem Bally como um de seus maiores expoentes). A primeira concentrou-se no texto literário como criação de linguagem do homem em seu maior grau de subjetividade. Ali estariam impressas as suas mais particulares impressões; a segunda, ao afastar a ideia do texto literário como uma amostra da individualidade criativa do escritor, assume uma linha de caráter mais objetivo cuja ênfase não recai mais sobre as marcas deixadas pelo autor em sua obra, tomadas como reflexo de si, mas na própria estrutura da língua. Entre uma concepção e outra, defendeu-se que a estilística estaria relacionada ao desvio de norma ou às escolhas operadas pelo sujeito.

Adepto desta última concepção, para Bakhtin, a estilística é uma ciência que leva em consideração os efeitos de sentido que extrapolam a estrutura do texto, embasando o que chamou de estilística metalinguística (BAKHTIN, 2013). O autor defende ainda a perspectiva de que, embora dotado de marcas pessoais do autor, o que garante ao estilo seu inquestionável aspecto de subjetividade, ele é também construído dialogicamente no coletivo, visto que o papel do outro e de outros (sujeitos, discursos, sentidos) lhe é proeminentemente constitutivo, considerando-se sobretudo as valorações sociais que estão em jogo. Segundo Brait (2006), fundamentada na teoria bakhtiniana:

estilo e estilística não são aspectos acessórios no conjunto do pensamento bakhtiniano. São elementos diretamente ligados à discussão da linguagem em uso e às formas de tratá-la em diversas perspectivas. Nesse sentido, podemos afirmar que estilo é um tema do pensamento bakhtiniano que se relaciona de maneira intrínseca e coerente com a perspectiva dialógica da linguagem (Brait, 2006, p. 57).

Neste caso, trata-se, o estilo, de um dos elementos constitutivos do gênero discursivo neste que é mais um conceito abordado pelo teórico a partir da perspectiva da estilística metalinguística:

A estilística deve basear-se não apenas e nem tanto na linguística, quanto na metalinguística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num ‘texto’ tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica das palavras (Bakhtin, 2015[1963], p. 231-232)

Podemos identificar, mais uma vez, a distância de perspectiva entre a abordagem bakhtiniana e a abordagem estruturalista da linguagem, pois, para além da concepção de “texto”, para o autor, trata-se de *enunciado*. Nesse sentido, a perspectiva dialógica também se coloca entre os estilos de linguagem, pois são constituídos de modo a considerar a relação entre sujeitos em interação, entre discursos em diálogo.

Embora entenda a gramática e a estilística como distintas, ele também as vê como complementares e, ao tratar sobre a dicotomia existente entre os dois conceitos, afirma que, se o fenômeno da linguagem for analisado exclusivamente na perspectiva sistêmica, é gramatical; ao passo que, se analisado na totalidade de um enunciado concreto, trata-se de um fenômeno estilístico (Bakhtin, 2016). Essa consideração nos remete ao fato de que gramática e estilística conservam uma indissociável articulação. Mattoso Câmara (2004), outro estudioso da estilística também faz a distinção ao defini-la em seu Dicionário de Linguística e Filologia:

Disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de EXPRESSIVIDADE da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem afetiva (MATTOSO CÂMARA 2004a, p. 110).

Para este autor, a estilística é baseada no aspecto da expressividade da linguagem e também constitui sua indissociabilidade em relação à gramática, uma vez que os diferentes usos da língua são manifestações de expressão.

Em outra perspectiva, ao desenvolver uma discussão pontual centrada nos gêneros discursivos, Bakhtin assume de forma contundente a perspectiva da “estilística do gênero”. Para ele, “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016[1952-3], p. 17). Tamanha é a importância dessa relação que o autor chega a afirmar que “quando há estilo, há gênero” (Bakhtin, 2016, p.21). Essa perspectiva se distancia daquela que situa(va) o estilo apenas nas idiossincrasias do autor ou na estreita caracterização da obra.

Baseado em seus estudos e fundamentado na sua experiência como professor de língua russa, para Bakhtin (2013), não se deve ensinar gramática desarticulada da estilística, considerando-se que, quando um fenômeno se tornou gramatical, ele já era estilístico. O autor comprova como o estudo da estilística é fundamental para o ensino de língua a fim de que o aluno desenvolva a sua capacidade de usá-la de modo apropriado em diferentes contextos: do uso oral ao escrito, do mais formal ao mais informal.

2 Estilo e estilística em gramáticas brasileiras

Nessa seção, apresentaremos como o estilo e a estilística são abordados em gramáticas brasileiras de referência e de grande circulação. Antes, porém, julgamos relevante fazer uma breve menção sobre a presença da estilística já no Brasil colonial, uma vez que aqui encontramos precursores das abordagens

presentes na atualidade. Para isso, utilizamos a pesquisa de Rocha (2015), que trata do lugar ocupado pela estilística em alguns manuais que circularam no Brasil antes do século XX.

Segundo a autora, no Brasil do século XXVIII, iniciado o processo de colonização, após a Reforma Pombalina, é publicado *O Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à república e à igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*, de Luís Antônio Verney, 1746, cujo principal objetivo seria alfabetizar em língua portuguesa a partir de um modelo diferente daquele adotado pelos jesuítas. Trata-se de uma das primeiras referências de que temos registro em termos de manual para o ensino de língua portuguesa no Brasil (ROCHA, 2015). Neste caso, a abordagem estilística que aí se encontra ainda estaria estreitamente ligada à Retórica aristotélica, “a arte de falar e escrever bem”, pensamento que influenciou gerações vindouras no país.

Outra referência do período pombalino que nos aponta a autora é *A Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, de Antonio José Lobato, datada de 1717, “como produto direto da reforma educacional pombalina por que passou Portugal e suas colônias” (ROCHA, 2015, p.82). A obra teria sido encomendada e recomendada pelo Marquês de Pombal para inaugurar o ensino do português no Brasil. Neste caso, continua Rocha:

Com relação aos aspectos estilísticos, são tratadas: questões de prosódia ligadas aos ‘vícios que fazem a oração defeituosa’ (‘barbarismo e solecismo’) (p.230); sintaxe figurada ligada “à composição das partes da oração ordenada fora das regras da sintaxe simples” (elipse e zeugma, por exemplo) (p. 232) e figuras de dicção ligadas às questões de pronúncia das palavras, considerando figuras como aliteração, síncope, apócope (p. 245). Portanto, as questões de estilo são tratadas pela perspectiva da correção constitutiva do modelo gramatical greco-latino” (ROCHA, 2015 p. 85).

Percebe-se que, até então, em termos de abordagem, a concepção de língua e de estilo ainda estariam centrados na direção de um modelo clássico a ser seguido, em relação aos demais, considerados corrigíveis.

Rocha (2015) nos remete ainda a dados que corroboram tal pensamento. Segundo a autora, em *Noções de Gramática Portuguesa*, de Manoel Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade que inaugurou a produção brasileira, os autores definem estilo como “processo individual” e a estilística como “a arte de bem escrever”. Essas concepções reforçam a perspectiva de estilo como desvio de norma pois pressupõem uma visão de língua baseada no “certo x errado” (SILVA, 1995) adotando como modelo de uso os clássicos da literatura, concepção fortemente presente em gramáticas e manuais didáticos, por alguns séculos no Brasil até bem recentemente.

No entanto, cabe aqui afirmar que entre os autores e abordagens aqui apresentadas, a estilística estaria intrinsecamente voltada para o campo da expressividade que constitui a língua e que está no bojo das intenções comunicativas ou dos propósitos enunciativos dos sujeitos na relação de interação com os seus interlocutores.

3 Analisando a estilística nas gramáticas

Passemos agora à análise do estilo em gramáticas de referência do século XX. A ordem de apresentação das gramáticas orientou-se pelo ano da primeira edição ou da edição analisada:

- Gramática Secundária da Língua Portuguesa de M. Said Ali (1920[1969]);
- Gramática Normativa da Língua Portuguesa - Curso Médio, de Rocha Lima (1962[1957]);
- Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima (1992[1972]);
- Moderna Gramática Portuguesa- Cursos de 1º e 2º Graus, de Evanildo Bechara (1978);
- Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara (1999);
- Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e L F Lindley Cintra (2001);
- Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2012)

Na Gramática Secundária da Língua Portuguesa de M. Said Ali (1969[1920]), a de publicação mais remota entre as mencionadas acima, sobressai-se a consideração de uma forte articulação entre Sintaxe e Estilística desde uma seção assim nomeada na qual são apresentadas as seguintes subseções: A oração; Coordenação; Subordinação; Concordância; Emprego do verbo; Emprego do artigo; Emprego dos numerais; Emprego dos pronomes; Colocação; Figuras de sintaxe; Vícios de linguagem e Pontuação. A primeira publicação dessa gramática é de 1920, o que faz de Said Ali um dos precursores dos estudos estilísticos no Brasil.

Dessa disposição, pode-se depreender que, para o autor, o estudo da estilística está articulado ao da sintaxe, portanto, ao de gramática. Por exemplo, no capítulo sobre a *Subordinação*, ao tratar das orações adverbiais condicionais, há um item nomeado “Equivalentes Estilísticas das Orações Condicionais” em que apresenta o exemplo:

- (1) “Toma este remédio e ficarás curado” [= *Se tomares este remédio, ficarás curado*]. (SAID ALI, 1969, p. 137).

Outra menção a estilo encontra-se no capítulo “Emprego dos pronomes”, no qual, ao tratar da substituição de pronomes, apresenta as formas alternativas:

- (2) “Cobria-lhe a cabeça um chapéu de abas largas” na qual o pronome “lhe” caracteriza o “estilo elegante” (SAID ALI, 1969 p. 191).
- (3) “cobria a sua cabeça” - expressão de uso mais informal.

No capítulo “Colocação de Termos da Oração”, ao tratar do sujeito em relação às suas opções quanto ao léxico e sua intenção ao recorrer a ele, o autor diz; “Muitas vezes, dispomos de palavras de certa maneira de preferência a outra ordem, unicamente para tornar a frase mais agradável ao ouvido” (SAID ALI, 1969, p. 242) e ilustra com os exemplos:

- (4) “O ar me faz bem ao invés de Faz-me o ar bem”
- (5) “O sol talvez lhe faça mal ao invés de talvez lhe faça o sol mal” (SAID ALI, 1969, p. 201).

Interessa-nos ainda observar que na seção “Figuras de Sintaxe” são mencionadas apenas três delas: a elipse, o pleonasma e o anacoluto. De modo geral, em outras gramáticas, o número dessas “figuras”, ora de

linguagem, ora de pensamento ou de construção é bem mais extenso, além disso, é a seção das mais recorrentes nas gramáticas em se tratando de estilística. Isso nos possibilita pensar que o autor segue uma vertente voltada para a Sintaxe. A seção “Vícios de linguagem” é constituída de um único item: “anomalias da linguagem”, que se refere à escolha de expressões consideradas inadequadas em relação aos usos da linguagem. Quanto a este último item, não encontramos em Bakhtin menção aos “vícios” ou “anomalias” da linguagem. Para ele, o sujeito se manifesta por meio da linguagem para interagir com o outro de diferentes modos em diferentes contextos.

Entre as gramáticas pesquisadas, a de Said Ali apresenta uma articulação entre estilística e sintaxe em uma grande divisão, na qual os exemplos apontam para formas alternativas da língua, a serem escolhidas pelos sujeitos em função das situações de uso e dos respectivos registros (formal, coloquial etc.). Destacamos ainda que a abordagem de Said Ali propõe uma relação de interdependência entre gramática e estilística, sendo o estilo o resultado das escolhas operadas sobre as possibilidades do sistema linguístico, conforme demonstra nos exemplos:

(6) “O ar me faz bem ao invés de Faz-me o ar bem”

(7) “O sol talvez lhe faça mal ao invés de talvez lhe faça o sol mal” (SAID ALI, 1969, p. 201).

Na sequência, partiremos para a descrição conjunta das duas obras de Rocha Lima uma vez que, além de se tratar de duas gramáticas do mesmo autor, há uma aproximação entre a data da edição de uma delas e a data da gramática de Said Ali, acima apresentada e nos permite seguir análise em uma sequência cronológica.

A Gramática Normativa da Língua Portuguesa - Curso Médio, de Rocha Lima (1962) foi destinada ao ensino médio. Encontramos nela uma seção específica intitulada “Estilística” que compreende do capítulo XXIX ao XXXIV, ocupando, com isso, um espaço considerável dedicado a esse estudo. Na descrição dos capítulos, apresentaremos apenas as ideias centrais para ilustrar a abordagem utilizada:

O capítulo XXIX - *Significação das palavras*- aborda os sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos e da linguagem figurada. Cita como principais figuras a metáfora, a metonímia e a sinédoque;

O capítulo XXX- Prosa e Poesia - apresenta a distinção e explica sobre os tipos de poesia, verso e rima;

O capítulo XXXI - Qualidade da Boa Prosa- apresenta os conceitos de correção, concisão, clareza, precisão, naturalidade, nobreza, originalidade e harmonia da prosa.

Capítulo XXXII- Noções de Versificação - destina-se a explicar e exemplificar os tipos de rima e versos;

Capítulo XXXIII - Da Pontuação - trata de diferentes tipos de pausas rítmicas e seus usos, representadas pelos sinais de pontuação.

Capítulo XXXIV- “Elegâncias da Linguagem” - aborda as figuras literárias definidas como: “certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa” ou ainda “trata-se de recursos naturais da Linguagem que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza” (Rocha Lima, 1962, p. 560).

Convém destacar que neste último capítulo há uma extensa lista de classificações: “Figuras de palavras”, “Figuras de construção”, “Figuras de pensamento” e “Figuras de sentimento”. Essa observação se respalda no fato de que, de modo geral, o item que se refere a tais “figuras” é um dos mais frequentes nas seções destinadas à estilística, havendo, entre as gramáticas, uma grande variação quanto a sua classificação.

A estilística sintática é abordada nesta gramática por meio da enumeração das “figuras de construção” que são primeiramente definidas e, em seguida, exemplificadas:

(8) “Nem ele entende a nós, nem nós a ele” (Os Lusíadas, V, 28).

Assim, na segunda oração, está oculto o verbo *entender*, porém subentende-se a forma eliptizada *entendemos*.

Percebeu-se ainda que essa gramática destina um espaço significativo em relação ao estudo mais específico da estilística. Não há, no entanto, uma definição ou uma introdução acerca de seu campo de estudo ou de seu papel nos estudos gramaticais da língua. O termo “Estilística” anuncia anteriormente, em uma espécie de “folha de rosto”, os quatro capítulos acima relacionados.

Constatou-se ainda neste caso que a estilística está ligada às questões de semântica lexical (sinonímia, antonímia, homonímia etc.), de pontuação (descrição do emprego dos sinais de pontuação) e, sobretudo, às figuras de linguagem que se subdividem nos seguintes níveis: lexical (catacrese, metáfora, metonímia etc.), sintático (elipse, zeugma, anacoluto etc.), semântico (antítese, paradoxo etc.) e expressivo (hipérbole, apóstrofe etc.). Embora o autor não explicita, identifica-se aqui certo predomínio da concepção, contrária à de Bakhtin, de estilo como desvio da norma, fixada nas figuras de linguagem e na descrição dos sinais de pontuação que foge a essa visão predominante e se dá sob uma perspectiva normativa, isto é, conceitua e fixa o uso dos sinais de pontuação sem fazer considerações a respeito dos seus usos alternativos e sentidos produzidos.

A Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima (1992), de mesma autoria que a última mencionada acima, é de caráter mais acadêmico que a anterior. Já na sua introdução, em um item intitulado “Língua e Estilo”, entre exemplos e comentários, encontramos o conceito de estilo:

Ao assenhorar-se dos recursos da língua, cada indivíduo, culto ou ignorante a executa à sua maneira, de acordo com a sua feição, com o seu temperamento: um é aparatoso, verbalista, ama as riquezas das imagens, a veemência das antíteses, a audácia dos adjetivos extravagantes; outro é sóbrio, cheio de delicadeza e pudor, prefere o desataviado da expressão direta, a singeleza de um vocabulário comum.

A contribuição pessoal do indivíduo, manifestada na seleção, por ele feita, dos sentidos que a língua subministra, é o que se chama, em sentido lato, - Estilo, que Sêneca já havia definido como “o espelho da alma” (ROCHA LIMA, 1992, p. 5).

O autor defende a existência de um sistema linguístico único, a língua, a partir do qual cada falante opera suas escolhas que resultarão no estilo individual, isto é, parece evidente tratar-se da perspectiva de estilo como escolha. Segundo Rocha Lima, essa atividade de seleção dos sujeitos falantes não altera a

unidade da língua. Observa-se que no conceito de estilo ainda predomina a perspectiva de um estilo individual, discussão ampliada por Bakhtin, ao considerar o aspecto social do estilo.

Além da abordagem sobre estilo na sua introdução, apresenta-se na última seção dessa gramática os “Rudimentos de Estilística e Poética”, que está estruturada em cinco capítulos, quais sejam: “Funções da Linguagem, Gramática e Estilística”, “Estilo direto, indireto e indireto livre”, “Figuras de linguagem: os tropos”, “Outras figuras de linguagem” e “Noções de versificação”.

No capítulo “Funções da Linguagem, Gramática e Estilística” são abordadas a Estilística Fônica, a Estilística Léxica e a Estilística Sintática. Consideramos para esta pesquisa a Estilística Sintática, desenvolvida por meio dos níveis morfológico (infinitivo flexionado), sintático (colocação de pronomes átonos) e semântico (interrogação). Nesta gramática, a estilística sintática compreende o que o autor chama de “impregnação afetiva da frase”, isto é, “a atitude do sujeito falante em relação ao ouvinte” (ROCHA LIMA, 1992, p. 488), a qual converge com a perspectiva dialógica de Bakhtin. Inicialmente o gramático menciona a mudança de tratamento como um desses casos mais notórios, em que se manifesta o uso de diferentes pronomes de tratamento no mesmo enunciado, conforme exemplifica:

(9) “Sim, eu agora ando bom... e *tu*, meu Luís, como *vamos* de saúde?” (Garret)

Neste caso, o “*tu*” e o “*vamos*” usados concomitantemente no enunciado, segundo Rocha Lima, são recursos eficazes para demonstrarmos interesse pelo interlocutor, ao nos associarmos afetuosamente a ele.

Em seguida, o anacoluto é descrito como um dos mais frequentes casos de sintaxe afetiva. Segundo o autor, “consiste numa desconexão sintática, resultante do desvio do plano da construção da frase” que “iniciada com determinada estrutura, ela se interrompe de súbito e se envereda por outro rumo” (Rocha Lima, 1992, p. 489). Como exemplo, cita Guimarães Rosa:

(10) “Olha: eu, até de longe, com os olhos fechados, o senhor não me engana”.

O próximo aspecto considerado é o infinitivo flexionado, abordado, conforme Mattoso (2004, como “manifestação psíquica e do apelo” (ROCHA LIMA, 1992, p. 490), e exemplificado com frase retirada da obra Alexandre Herculano:

(11) “*Queres* ser mau filho, mau amigo, *deixares* uma nódoa d’infâmia na tua linhagem?”.

Neste último caso, a flexão nos verbos tem a função de reforçar a presença do sujeito interlocutor.

Caso semelhante ocorre com a “Colocação dos pronomes átonos”, como no exemplo

(12) “Me dá isso!” - em que “se consegue pôr estilisticamente em realce a própria pessoa numa afirmação da tensão psíquica e da vontade” (ROCHA LIMA, 1992, p. 491)

Diferentemente de:

(13) “dá-me” em que a ênfase, a depender da entonação, pode recair sobre o verbo.

Em relação à interrogação, Rocha Lima afirma que ela é de maior interesse para causarmos efeitos estilísticos e lembra a respeito da ordem do enunciado alterada de acordo com o uso de pronome ou advérbio interrogativo. Na expressão “Que deseja você?” o sujeito é deslocado para o final da frase e cai

sobre ele a ênfase, o que não teria ocorrido, se a ordem das palavras fosse alterada ou se nos valêssemos de diferentes formas de uso da interrogação, a fim de causar diferentes efeitos de sentido. Dessa forma, a interrogação é outro rico recurso de que dispomos para isso.

No capítulo “Estilo direto, Estilo indireto e estilo indireto livre”, abordam-se as três formas de relato do discurso alheio, com ênfase nas transposições operadas na estrutura do período em termos de tempo, aspecto e modo verbal, pessoa e pronomes demonstrativos. Note-se que o termo estilo, equivaleria em outros autores a “discurso”, numa demonstração de inter-relação sinonímica entre os termos.

Nos capítulos “Figuras de linguagem: os tropos” e “Outras figuras de linguagem”, Rocha Lima mantém sua visão das escolhas estilísticas pautadas pelos sentimentos, afetos e pensamentos do autor, a serviço de suas intenções estéticas e apresenta a classificação dessas figuras em uma longa lista: elipse, antítese, metáfora, zeugma, reticência etc).

Por fim, no capítulo “Noções de versificação”, Rocha Lima faz uma descrição dos tipos de versos (crase, sinalefa, elisão etc.), número de sílabas e acentuação, rima (toantes, consoantes, aliteradas etc.) e verso livre, assinalando como esses elementos marcam, demarcam e constituem o estilo, a estilística de que tratamos aqui.

A partir da descrição e análise dessa gramática, depreendemos que a estilística aborda os modos de relação afetiva do sujeito falante com o seu interlocutor, por meio das escolhas operadas sobre um sistema linguístico comum. Por um lado, os aspectos sintáticos, lexicais e morfológicos apontam para a inscrição do sujeito nos seus enunciados, isto é, mesmo sem utilizar o termo “enunciação” é disso que se trata aqui; por outro, a estilística privilegia elementos dos textos literários sem verso e prosa, uma vez que são justamente os gêneros literários os mais adequados, segundo Bakhtin (2016), para expressar o estilo individual.

Observamos que as gramáticas de Rocha Lima, em relação a de Said Ali, acrescentam elementos aparentemente não considerados especificamente por este autor entre os quais as “noções de versificação” e, contrariamente à abordagem de Said Ali ao tratar de “vícios” ou “anomalias” da linguagem, em uma das subseções, Rocha Lima considera as “elegâncias da linguagem” que se remetem seu uso com finalidade estética.

Notamos que as gramáticas de Rocha Lima dedicam um considerável espaço para o estudo da estilística. Cada uma delas aqui apresentadas, tanto a escolar quanto a acadêmica, dedicam cinco capítulos ao estudo, inclusive com a abordagem de alguns tópicos diferentes entre elas, já que são destinadas a públicos diferentes.

Na sequência, faremos o estudo conjunto de duas gramáticas de Evanildo Bechara, por entendermos que haja pouca alteração de uma para outra, a saber: a Moderna Gramática Portuguesa- Cursos de 1º e 2º Graus (1978) e Moderna Gramática Portuguesa (1999).

A primeira delas, Moderna Gramática Portuguesa- Cursos de 1º e 2º Graus, pelo próprio público-alvo a que se destina, tem um caráter mais didático, pois foi elaborada para uso nas escolas de ensino médio. Já na sua introdução, constituída de oito itens, o último deles se destina ao *objeto da estilística*, no qual afirma que:

A estilística é um campo novo dos estudos de linguagem que procura investigar o sistema expressivo que o idioma põe a serviço do falante e sua eficiência estética. Todos esses ramos do estudo e da pesquisa dos fatos da linguagem fazem parte de uma disciplina maior conhecida pelo nome de Ciência da Linguagem ou Estilística. (Bechara, 1978, p. 25).

Nesta gramática há um capítulo dedicado especificamente à estilística, nomeado de “Noções Elementares de Estilística”, constituído das seguintes seções: A nova Estilística; Estilística e Retórica; Análise literária e análise estilística; Traços estilísticos; Traço estilístico e erro gramatical; Campo da estilística.

O autor refere-se ao conceito de estilística nomeando-a de “A nova Estilística”, ou simplesmente Estilística, como “a parte dos estudos da linguagem que se preocupa como estilo” (Bechara, 1978, p. 347) e define estilo como “o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo (BECHARA, 1978, p. 347), fazendo referência à palestra “Noções de estilística”, proferida por Mattoso Câmara em 1960.

Na seção “Estilística e Gramática”, presente tanto na obra de 1978 quanto na de 1999, o autor menciona a influência de Bally que distingue a gramática como o campo da língua intelectual e a estilística como estudo da língua afetiva. Em seguida, Bechara relaciona estilística à retórica, afirmando que o estudo da estilística não pode negar a crítica tradicional representada pela retórica, de onde traz sua origem. Para ele, cabe ao professor de língua a tarefa de fazer análise estilística ao professor de literatura o de fazer análise literária. Isso embora pareça dicotômico, traz à tona os diferentes campos de atuação em que se inserem os professores da área de Letras.

Tamanha é a importância que Bechara atribui à estilística que, segundo ele, seria ela “o passo mais decisivo, no estudo de uma língua, para a educação do sentimento estético” (Bechara, 1978, p. 350). Na sequência da seção, o autor faz a distinção entre traço estilístico, que pode ser um desvio ocasional de norma gramatical que se impõe pela sua intenção estética, e erro gramatical, o desvio sem intenção estética. Finalmente, na seção “Campo da Estilística”, anuncia que esse campo seria o estudo de uma parte da linguagem observada de um ângulo particular. Nesta seção também apresenta quatro campos da estilística: Estilística Fônica; Estilística Morfológica; Estilística Sintática e Estilística Semântica, explicando suas funções e exemplificando-as. Considerando o objeto dessa pesquisa, abordaremos a Estilística Sintática à qual caberia explicar o valor expressivo das construções:

a) na regência, por exemplo, o emprego do posvérbio; -b) na concordância como, por exemplo, na atração, na silepse, no infinitivo flexionado para realce de pessoa sobre a mesma ação; c) na colocação dos termos da oração, na colocação de pronomes, etc; d) no emprego expressivo das chamadas figuras de sintaxe. (Bechara, 1978, p. 351).

Na gramática de 1978 de Bechara são destinadas duas seções para abordar a estilística: uma na introdução e outra no final (lugar frequentemente ocupado nas gramáticas para tratar da estilística). Na Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 1999), de caráter mais acadêmico que a anterior, a estilística não está presente na introdução, no entanto, tal qual no texto de 1978, encontramos uma seção intitulada “Noções elementares de estilística”.

Percebemos que essas gramáticas de Bechara separam a sintaxe da semântica e apresentam uma abordagem mais teórico-conceitual acerca da estilística. Sob explícita influência de Mattoso Câmara, Bechara compreende o estilo como meio de expressão dos pensamentos do falante e de apelo ao interlocutor que, por um lado se distancia da perspectiva dialógica de Bakhtin ao considerar como um “meio de expressão de pensamentos do falante” relacionado à perspectiva *psíquica* e de *apelo*, que nos remete a uma abordagem mais psicologista; por outro lado se aproxima dela quando se refere à relação ativa entre os interlocutores.

Na Nova Gramática do Português Contemporâneo, (CUNHA e CINTRA, 2001) identificamos menção a estilo, logo na sua parte introdutória. A seção está assim disposta: Conceitos Gerais: Linguagem, Língua, Discurso e Estilo. Embora esses conceitos tenham sido anunciados, os de linguagem e língua e discurso são apresentados separadamente; o de estilo aparece atrelado ao de discurso, singularidade dessa gramática entre as outras aqui analisadas, visto que nenhuma das demais faz essa abordagem:

Discurso é a língua no ato, na execução individual e como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático aquilo de que se servem as formas do enunciado que melhor lhe exprimem o gosto e o pensamento. Essa escolha, entre os diversos meios de expressão que lhe oferece o rico repertório de possibilidades que é a língua, denomina-se o estilo (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 1).

Em nota de rodapé, os autores afirmam aceitar a distinção feita por Jules Marouzeau em 1946 segundo a qual “a língua é a soma dos meios de expressão de que dispomos para formar o enunciado” e o ESTILO “o aspecto e a qualidade que resultam da escolha entre esses meios de expressão”. Como se vê, o termo “enunciado” aqui utilizado parece superar a terminologia “frase” apresentado em abordagens anteriores.

Encontramos menções a estilo também nos últimos cinco capítulos, a saber: no capítulo 18, “O período e sua construção”; abordam-se o período simples e período composto, coordenação, subordinação e orações reduzidas; no capítulo 19, expõem-se as Figuras de sintaxe classificadas com uma razoável lista delas entre as quais zeugma, silepse, anacoluto etc.) De acordo com os autores “entre as figuras de linguagem destaca-se a “elipse como processo estilístico” (CUNHA & CINTRA, 1991, p. 605); no capítulo 20, encontra-se a discussão sobre Discurso (ou Estilo) Direto, Discurso (ou Estilo) Indireto e Discurso (ou Estilo) indireto livre; no capítulo 21, a Pontuação; e no capítulo 23, as Noções de versificação, neste caso, tal qual Rocha Lima, conforme já mencionado. Os próprios autores em seu prefácio destacam o peso que atribuem à estilística ao apresentar e descrever a gramática, pois nela o leitor notará

uma permanente preocupação de salientar e valorizar os meios expressivos do idioma, o que torna esse livro não apenas uma gramática, mas, de certo modo, uma introdução à estilística do português contemporâneo (CUNHA & CINTRA, 1985, p. XV).

Note-se que, nas primeiras menções acima pontuadas, Cunha e Cintra demonstram uma estreita articulação entre estilística e sintaxe, semelhantemente a Rocha Lima (1962; 1992), apresenta a pontuação como um elemento da estilística. Sendo assim, para os autores, a estilística estaria na base dos estudos da língua sem, neste caso, uma discussão em um capítulo ou seção específica. No entanto, depreendemos a abordagem sobre estilística situada no decorrer da gramática na qual estaria relacionada aos meios de expressão operados pelos sujeitos a partir de escolhas feitas por eles. Neste caso, trata-se de sujeitos que interagem por meio de diferentes dialetos, considerando a diversidade geográfica da língua expressos na variedade que ela constitui junto às peculiaridades que isso promove.

A partir de uma perspectiva social, a noção de estilo aqui não persegue um modelo padrão de uso da língua, uma vez que esta é considerada como “expressão da consciência de uma coletividade” (CUNHA & CINTRA, 1995, p. 1) o que, de certo modo, o aproxima da perspectiva bakhtiniana de estilo. Entre as gramáticas até aqui apresentadas, esta gramática é uma das que situa língua e estilo numa perspectiva social.

Na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2011), embora não haja uma extensa seção que aborde a Estilística de modo mais específico, também encontramos registro acerca dessa discussão. A gramática está estruturada em divisões maiores nomeadas de “livro”, seguidas de numeração em algarismos romanos (semelhantemente ao que se nomeia de capítulos em outras gramáticas), seções e subseções. Na seção intitulada *Conjugação Verbal no Português Brasileiro*, há uma subseção nomeada “monitoramento estilístico” na qual o autor afirma que, sob a perspectiva da variação, os paradigmas verbais também podem representar uma *variação estilística* que seria:

Termo técnico que define o repertório de formas linguísticas que cada *indivíduo* apresenta em sua fala e também em sua escrita de acordo com o *grau de monitoramento* de sua atividade verbal, quer dizer, de acordo com o *grau de atenção e controle* que a pessoa dedica àquilo que está dizendo (BAGNO, 2012, p. 540).

Segundo o autor, a amplitude dessa variação dependeria do grau de letramento das pessoas, ou seja, do domínio que tenham acerca das práticas sociais de leitura e escrita (BAGNO, 2012). Trata-se, portanto, de uma gramática de cunho sociológico. Neste caso, embora não esteja destacado em uma seção ou capítulo de forma mais específica, pode-se afirmar que a abordagem sobre a estilística permeia toda a gramática, pensada na perspectiva defendida pelo autor: a sociolinguística variacionista.

Tal abordagem também se encontra na classificação exposta por Martins (2008) ao apresentar, entre outras, a Estilística Sociolinguística como uma das perspectivas estudadas. Segundo a autora, para Cristal e Davy “cabe à estilística estudar as variedades, quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sociais” (MARTINS, 2008, p. 23). Nesta perspectiva, a estilística se situaria em vários níveis de análise: no sintático, no lexical, no morfológico e no semântico. Na

gramática de Bagno, a estilística se constitui nos diferentes modos de dizer do sujeito, consolidados nas mais diferentes manifestações de variação da língua, legitimando, assim, os usos mais ou menos monitorados da língua que adotam os sujeitos.

De acordo com os dados até então obtidos, pode-se afirmar que, ao abordar a estilística, boa parte das gramáticas apresenta a classificação quanto aos tipos de estilística ou a seus “campos” (estilística fônica, morfológica ou léxica, sintática e semântica) sobretudo, nas figuras de linguagem. Há, no entanto, as gramáticas de publicações mais recentes aqui analisadas que orientam o estudo da estilística a partir de uma perspectiva social. Observamos que Said Ali destaca-se pela divisão entre estilística e sintaxe, divisão também identificada em Rocha Lima que considera elementos específicos do texto literário, como as noções de versificação para o estudo da estilística incluso na seção específica de estilística; Bechara, Cunha e Cintra apresentam tais elementos em seção separada da estilística; Bechara estabelece a relação entre estilística e retórica e entre traço estilístico e erro gramatical; Cunha & Cintra e Bagno partem de uma perspectiva social de estilo na qual a variação linguística assume posto de destaque; Bechara e Bagno, ao tratarem respectivamente de estilística relacionada à gramática e à sociolinguística, adotam as perspectivas social, ao aproximarem a estilística da linguística contemporânea.

Vê-se que, entre as gramáticas analisadas, a de Said Ali, cuja primeira edição datada de 1920, é uma das mais antigas, o que nos possibilita dizer que ele também foi um dos precursores em relação aos estudos sobre estilística no Brasil, no século XX. Deve-se considerar que as perspectivas de abordagem do estilo aí apresentadas decorrem das teorias da estilística adotadas: de um lado, voltadas para a perspectiva linguística como em Bally e, de outro, para a perspectiva literária como em Spitzer, os quais influenciaram sobretudo os estudos atuais.

Para Bakhtin, gramática e estilística são indissociáveis, de modo que não se deve ensinar gramática que não seja do ponto de vista estilístico. Em um trabalho especificamente dedicado à estilística no campo do ensino quando professor de língua russa, Bakhtin (2013, p. 25-26) nos apresenta alguns exemplos abordados por ele em sala de aula de aula, nos quais evidencia-se o aspecto relacionado aos sentidos construídos em diferentes versões:

A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.
A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.
Ouvida por mim hoje a notícia me interessou muito

Neste caso, ao mudarem a função dos termos que, ora são protagonistas (“notícia”, “ouvi”) ora saem de cena (“eu”), as alterações implicam também na mudança de sentido na frase.

Nos exemplos a seguir (Bakhtin, 2013, p. 30-31), as alterações partem de um exemplo da literatura russa, seguido de versões dos alunos, durante atividade em sala de aula.

Triste estou, um amigo comigo não está (Púchkin)
Estou triste, porque o amigo não está comigo.
Estou triste, uma vez que o amigo não está comigo.

Para ele, no primeiro caso, pela própria entonação na frase de Púchkin, percebe-se um alto grau de expressividade. Nas demais versões surgem as conjunções que, do ponto de vista gramatical estão também corretas, no entanto, ao perder o elemento dramático presente na primeira, perdem também sua grande carga de expressividade, o que não seria explorado no ensino de língua e assumem um caráter “livresco” largamente explorado nas escolas.

Marilza Paiva (2009, p. 1827) ecoa a afirmação de Bakhtin ao reafirmar que “não faz sentido, pois, pensar, estudar a gramática da língua sem atrelá-la à Estilística”. A autora, ao tratar do propósito de aproximar Estilística e Gramática, acena para o fato de que, para isso, seja necessário conceber o ensino de língua mais dinâmico, de modo que o ensino/aprendizagem da estrutura esteja concatenado à expressividade que constitui a língua.

Conforme outros autores estudiosos do assunto, Paiva afirma que:

Não se concebe mais um estudo estilístico voltado exclusivamente para o inventário de figuras de linguagem que, durante muito tempo, conduziu a Estilística Retórica. O inventário continua profícuo nos estudos contemporâneos à retórica, mas identificar a figura não basta (PAIVA, 2009, p. 127).

Tamanha foi a influência dos estudos dos gêneros nas questões da linguagem que nas duas últimas décadas constou como referência teórica e metodológica em documento oficial de orientação para o ensino de língua no Brasil, (embora isso já tenha recentemente mudado) os Parâmetros Curriculares Nacionais²: “Toda e qualquer análise gramatical, estilística textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (Brasil, 1999, p. 143). Estamos diante de mais um dos grandes conceitos defendidos por Bakhtin e de como sua contribuição pode ser profícua para os estudos atuais.

Considerações finais

O estudo da estilística tem um histórico que nos remete à retórica clássica e às perspectivas dicotomizadas na estilística literária e na linguística o que se refletiu e ainda se reflete na abordagem do ensino de língua. No entanto, mais recentemente, como se pôde ver, há um certo consenso entre alguns estudiosos quanto à afirmação de que o ensino de língua deve primorosamente articular gramática e estilística, visto que são indissociavelmente complementares na justa medida em que não há fato gramatical que não esteja ancorado em uma manifestação estilística.

A presença recorrente das figuras de linguagem nas seções dedicadas à estilística nos remete ao pensamento de que nas mesmas gramáticas convive uma compreensão do estilo como desvio da “língua comum”, presente, sobretudo, nas obras literárias, bem como à concepção de que se trata de escolhas operadas pelo sujeito de acordo com as possibilidades de (e de acesso) aos usos da língua. Chamou-nos a

² Em 2018 o documento oficial que passa a ser referência é a Base Nacional Curricular Comum.

atenção ainda o fato de que parte significativa das gramáticas (Rocha Lima, Cunha & Cintra, Sai Ali) consideram a pontuação em seções dedicadas à estilística, o que parece apontar para uma região limítrofe em que a prescrição de regras gramaticais de pontuação sucumbem às escolhas dos falantes a respeito dos efeitos de sentido almejados com seus enunciados ou fazem parte delas.

A descrição das três formas tradicionais³ de relato do discurso alheio (direto, indireto e indireto livre) aparece em parte das gramáticas analisadas e pode ser explicada pelo modo como são tratadas. Os gramáticos se concentram, em boa parte, na apresentação das regras de transposição de uma forma em outra (alteração de tempos e modos verbais, de pronomes pessoais, de advérbios de tempo e espaço etc.) e, com isso, apontam para formas alternativas oferecidas pelo sistema linguístico aos seus falantes para reportar o discurso alheio, ou seja, o falante deve escolher entre formas alternativas a que melhor lhe convier de acordo com seu contexto de uso e seu propósito enunciativo.

Destacamos que, de um universo de dez gramáticas analisadas, encontramos a abordagem da estilística em sete delas o que representa que podemos encontrar um lugar fértil para esse estudo. Identificamos concepções de estilo ora voltadas para uma perspectiva mais individual, no que se refere às escolhas do sujeito, ora para uma abordagem mais social, baseada nos estudos da variação linguística, segundo a qual a língua é concebida como uma construção coletiva constituída por sujeitos com diferentes graus de letramento.

Percebemos que, de modo geral, na abordagem das gramáticas analisadas embora seja recorrente a apresentação de conceitos ou classificações das figuras de linguagem, de sintaxe, de construção etc., considera também elementos mais específicos do texto literário (como noções de versificação), as escolhas em relação ao discurso alheio citado (discurso ou estilo direto; discurso ou estilo indireto e discurso ou estilo indireto livre) e a pontuação como constitutivos dos estudos do estilo e da estilística.

Notamos ainda que nos exemplos citados tanto pelas gramáticas como por Bakhtin é predominante utilização de clássicos literários, o que pode demonstrar por um lado um apelo aos textos considerados consagrados como modelos de estilo por outro, ao fato de que texto literário ele é mais marcadamente visível e, por meio da entonação, remete a uma leiura “audível”.

Bakhtin, por sua vez, adotou a perspectiva de uma estilística *do gênero*, segundo a qual “quando há estilo há gênero” (Bakhtin, 2016[1950]) que será determinante para as escolhas feitas pelos sujeitos, a fim de causar determinados efeitos de sentido, baseados nas suas intenções comunicativas, seus propósitos enunciativos. Também chamada de estilística metalinguística, essa abordagem defende uma estilística que supera os limites da frase ou da sentença, visto que considera o enunciado. Uma estilística que, se voltada para o ensino de língua, possibilitaria maior valorização do elemento expressivo para a construção do sentido

³ Os trabalhos de Volóchinov (2017[1929]) e de Authier-Revuz (1998[1978]) já mostraram que essas três formas estão longe de esgotar as possibilidades de incorporação, transmissão e diálogo com o discurso alheio.

e, assim, a uma maior compreensão dos alunos acerca de diferentes modos de expressão nos usos da linguagem, abordagem possivelmente ainda necessária no ensino de língua.

Encontramos nesta pesquisa a atenção destinada por alguns gramáticos ao importante papel da estilística no ensino da língua, na sua função eminentemente expressiva. Os dados nos revelaram ainda os avanços no que diz respeito ao estudo da estilística, sobretudo a partir de uma abordagem voltada para a sala de aula, de modo a contribuir para novos estudos, possibilitando-nos (re)pensar outras perspectivas de ensino de língua, nosso maior propósito nesta pesquisa.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikail. **Teoria do romance I: a estilística** trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa curso de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa. 37ª ed.** Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília, 1999.
- CÂMARA Júnior, Joaquim M. Considerações sobre estilo. In: **Dispersos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CÂMARA, Joaquim M. J. **Dicionário de linguística e filologia**. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MARTINS, Nilce Santana. **Introdução à Estilística**. São Paulo: Edusp, 2008.
- PAIVA, Marilza S. **Ensino de língua portuguesa sob bases estilísticas: por uma aproximação entre gramática e estilística**. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, vol. XIII, n 4 p. 1827.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa- Curso Médio**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1962.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 31ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso.** 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAID ALI, Manuel. **Gramática Secundária Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos: 1969[1920].

SILVA, VANDA M. **Estilo, escrita e subjetividade: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa.** Dissertação de Mestrado. PUC- São Paulo, 1995.

O posicionamento avaliativo do leitor sobre o tema da Reforma da Previdência em Cartas do Leitor

Sandra Gomes RASQUEL¹

Resumo: O presente capítulo busca compreender a representação do leitor sobre o tema da reforma da Previdência, por meio do Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005) e de conceitos da Análise Crítica do Discurso, a fim de depreender como os leitores/falantes posicionam-se frente ao tema. O objetivo é compreender como o leitor engaja-se na construção de seus pontos de vista e na negociação de seu posicionamento nas relações intersubjetivas com outros leitores em uma tema social que lhe afeta. A escolha do tema deu-se por ser uma questão social importante que está em tramitação no Congresso e que, se aprovada, afetará a conquista da aposentadoria e as condições em que ela se consumará, afetando a vida dos aposentados brasileiros. O corpus é composto por 10 cartas do leitor, do período de 2016 a 2018, colhidas na edição online de jornais paulistas, que responderam ou comentaram acerca desse tema. Assim, também serão estudadas as noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin (2000 [1979]), conceitos importantes no sistema da Avaliatividade. O presente capítulo é uma versão parcial de um trabalho a ser desenvolvido, com um corpus mais expressivo, em nossa dissertação de mestrado; desse modo, os resultados encontrados são parciais, mas indicam dados importantes sobre o posicionamento e o engajamento do leitor sobre a questão da reforma da Previdência. A metodologia de pesquisa será qualitativa e serão discutidos os resultados encontrados que forem mais expressivos.

Palavras-chave: Avaliatividade; Análise Crítica do Discurso; Dialogismo; Cartas do Leitor; Reforma da Previdência.

Introdução

O presente capítulo busca compreender a representação do leitor sobre o tema da Reforma da Previdência, em cartas do leitor publicadas em jornais paulistas, a fim de depreender como os leitores se posicionam diante do mundo e do que lhes afeta e/ou diz respeito, como é o caso da Reforma da Previdência, uma proposta que transita no Congresso para aprovação, e que afetará a vida das pessoas no que concerne à conquista da aposentadoria e às condições em que tal conquista poderá se consumir.

O *corpus* deste capítulo concentra-se no gênero Carta do leitor e foram selecionadas as cartas produzidas e enviadas pelos leitores aos jornais paulistas, colhidas por meio online, tais como as que se encontram na seção a elas destinada: o “Painel do Leitor” do jornal Folha de S. Paulo; o “Fórum dos Leitores” do jornal Estado de S. Paulo; a “Carta do Leitor” do jornal Comércio do Jahu, de Jaú/S.P.; a “Tribuna do Leitor” do jornal JCNET.com.br, de Bauru/S.P. e grande região e a “Cartas” do jornal Cruzeiro do Sul, de Sorocaba/S.P.

Foram escolhidas as cartas publicadas em tempos distintos: desde meados de 2016, período que se refere às primeiras divulgações a respeito da proposta de mudança na previdência, já colocada em pauta pelo presidente interino, Michel Temer, e as cartas de 2017 e do ano atual (2018), com aprovações parciais no Senado e mudanças no texto original.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Maria Lúcia C. V. O. Andrade. E-mail para contato: sangr@usp.br.

A importância do tema justifica-se pelo fato de a proposta da reforma da Previdência ser um assunto atual e relevante para o momento político, econômico e social do Brasil, configurando-se como uma questão social em que concorrem posições divergentes entre o interesse da população e do governo, e que afetará a vida de todos os brasileiros que ainda não se aposentaram, e também, por ser relevante entender como o leitor compreende esse tema e as implicações para sua vida; o que, por conseguinte, o estimula a produzir um discurso a respeito, participando desse evento comunicativo via cartas do leitor.

Este estudo pauta-se na vertente da Análise Crítica do Discurso (ACD) e tem como base de categoria de análise o Sistema da Avaliatividade proposto por Martin e White (2005), que permite compreender o que as pessoas pensam, sentem, como se posicionam e se alinham aos próprios discursos e aos produzidos na mídia sobre o mesmo tema. Entende-se que, do mesmo modo que é importante compreender as ideologias subjacentes aos discursos políticos e o abuso de poder que aí se insere, também é fundamental compreender, de forma sistematizada, as representações mentais do leitor a respeito de condições sociais que lhe dizem respeito e que afetarão sua vida de forma importante.

Nesse contexto, o Sistema da Avaliatividade é uma ferramenta fértil para o estudo das avaliações feitas pelos leitores, por meio de espaços que eles têm para expressar seus pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes a respeito dos mais diversos assuntos, como o espaço Carta do leitor, caso específico deste capítulo.

1 O Sistema da Avaliatividade

De acordo com Gonçalves-Segundo (2011, p. 145-147), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) consiste em um modelo teórico-analítico que integra categorias analíticas que descrevem a língua em uso, por meio da produção textual, e a língua enquanto sistema, potencial de significação. A língua fornece a possibilidade de representar a experiência humana, permitindo que o mundo e as vivências possam ser nomeados, categorizados e rotulados, a partir do que se compreende pela metafunção ideacional da linguagem. Permite ainda, por meio da metafunção interpessoal, a representação dos intercâmbios que ocorrem entre os atores sociais, abrangendo seus relacionamentos pessoais e sociais. O enunciado, como mensagem, contribui para o processo de construção de experiências e do estabelecimento dessas relações sociais e refere-se à função textual da linguagem.

O Sistema da Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), é ancorado na LSF de Halliday e dialoga com a metafunção interpessoal. Permite explorar e compreender quais recursos léxico-gramaticais e semânticos discursivos são usados no texto para que as pessoas façam avaliações sobre eventos comunicativos, expressando suas opiniões, pensamentos, sentimentos, crenças, valores e atitudes frente à realidade.

De acordo com White (2004, p. 177), a Avaliatividade é uma abordagem utilizada para analisar, de forma sistemática, a avaliação e a perspectiva em textos e interessa-se pelas funções sociais desses recursos

linguísticos avaliativos, meios pelos quais os escritores/falantes adotam “posições de valor determinadas socialmente”, aproximando-se ou afastando-se das “comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão”, somando-se à preocupação na compreensão de como essas avaliações e significados são negociados intersubjetivamente. O objetivo desse sistema é identificar quais recursos avaliativos são utilizados na avaliação da realidade e na negociação em relações interpessoais (OLIVEIRA, 2014).

A ativação dos significados das avaliações do texto ocorre por meio explícito (direto), em que termos escolhidos apresentam sentidos positivos ou negativos, e de modo implícito, que dependerá das inferências do leitor e de suas interpretações sobre os “eventos descritos” e que serão realizadas a partir do sistema de valores trazidos para o texto (WHITE, 2004, p. 180).

A seleção léxico-gramatical, usada para fazer avaliações nos eventos comunicativos, “tem a função de estabelecer relações entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte”, sendo por meio da função interpessoal que a língua proporciona a interação entre as pessoas (OLIVEIRA, 2014, p. 256-257). Martin e White (2005) listam uma série de itens lexicais que podem ativar avaliações negativas ou positivas no discurso, no entanto, atentam para o fato de que um dado item lexical pode variar seu significado atitudinal de acordo com o contexto, merecendo a atenção do analista.

Conforme descrito em Martin e White (2005, p. 1), o Sistema da Avaliatividade preocupa-se com a presença subjetiva dos escritores/falantes e a face interpessoal da linguagem, a fim de compreender como eles adotam posturas no texto em relação ao próprio material que produzem, aos produzidos pelos locutores com os quais se comunicam e em relação ao público a que se destina, considerados como respondentes ideais ou potenciais. A atenção é dirigida às construções textuais em que sentimentos e valores são compartilhados e ao uso que fazem dos recursos linguísticos para que esses sentimentos, emoções, preferências, atitudes e avaliações normativas sejam marcados discursivamente. Importa o quanto os escritores/falantes estão alinhados ou não com os discursos com os quais dialogam e o quanto os aprovam, desaprovam, criticam, aplaudem ou os abominam. A preocupação estende-se à identidade autoral que os escritores/falantes constroem para si mesmos no texto, a persona textual (“personae”).

A divisão desse Sistema, de acordo com Martin e White (2005), é feita pelos sistemas de *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*. A Atitude é subdividida em *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. O Afeto inclui os sentimentos e as reações emocionais que podem estar sinalizados no texto por meio do uso de recursos léxico-gramaticais avaliativos (polaridade negativa ou positiva), ou podem estar implícitos, quando não há esse recurso léxico-gramatical claro, e o leitor faz a inferência da polaridade do afeto por meio da compreensão global do texto, focando-se no sentido semântico discursivo e na construção do sentido textual.

Uma visão panorâmica do sistema da Avaliatividade é dada por Oliveira (2014, p. 252):

Relembrando, os falantes/escreventes, ao se engajarem nas relações interpessoais, mobilizam um conjunto de recursos semânticos que lhes permitem expressar avaliações afetivas (a emoção), avaliações de comportamento (a ética) e a apreciação das coisas (a estética). Essas três regiões semânticas correspondem respectivamente aos subsistemas avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação.

O sistema do afeto é dividido em três subtipos: *in/felicidade*, que diz respeito às emoções ligadas ao coração, incluindo tristeza, raiva, amor, felicidade, dentre outros; *in/segurança*, ligada ao bem-estar social e *in/satisfação* que diz respeito aos nossos sentimentos de satisfação e/ou frustração em relação às atividades em que estamos envolvidos, às nossas metas e objetivos, incluindo nosso papel como participantes ou espectadores do meio (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49 -50).

De acordo com os autores, o Julgamento refere-se aos juízos de comportamento que fazemos sobre atitudes que aprovamos, criticamos, admiramos ou condenamos e que seguem normas sociais, envolvendo a ética e a moralidade. Assim como o afeto, é classificado como positivo ou negativo e ativado explícita ou implicitamente. Divide-se em *estima social e sanção social*.

A estima social relaciona-se à normalidade (quão normal/ in/comum alguém é); capacidade (o quanto alguém é ou não capaz) e tenacidade (quão resoluto/seguro/perseverante alguém é). Neste quesito, o compartilhamento de valores e o modo como devemos ou não nos comportar são fundamentais para a formação das redes sociais em que estamos inseridos: família, amigos, colegas, vizinhança etc. Já a sanção social é mais frequente em codificações por escrito, por meio de decretos, regras, regulamentos, normas e leis que se ligam a instituições de poder como a Igreja e o Estado, em que podem estar presentes punições aos que não seguirem o que for estabelecido (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52).

A Apreciação refere-se às proposições sobre o valor das coisas, ao que elas valem ou não em um determinado campo, e envolvem, no discurso, as avaliações de fenômenos semióticos e naturais. Pode ser dividida em: nossas *Reações* às coisas, se elas nos agradam ou não; em *Composição*, incluindo o equilíbrio e a complexidade e em *Valor*, se é ou não inovadora, autêntica, oportuna etc. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56).

Conforme Cabral e Barros (2006, p. 726), a apreciação pode referir-se a “objetos, artefatos, processos e estados de coisas”, em que se faz uma “avaliação estética da composição, estrutura e forma, da apresentação, do conteúdo e da disposição de objetos e artefatos”, e ainda, pode referir-se aos seres humanos, que podem ser apreciados sob o ponto de vista estético (bonito/feio).

De acordo com a proposta de Martin e White (2005), a apreciação é dividida em:

- *Reação*, que corresponde às reações que as coisas causam nas pessoas, englobando: *Reação-Impacto* - detectada por meio de perguntas como: é algo bem recebido? , “mexe” comigo?; e a *Reação-Qualidade* - respondida por perguntas como: as coisas nos chamam a atenção? Nos trazem prazer ou desprazer?

- *Composição*, na qual encontram-se os sentimentos correspondentes à avaliação do equilíbrio e da complexidade das características intrínsecas aos objetos ou aos processos avaliados. É dividida em:

Composição-Equilíbrio - responde às perguntas: É algo bem elaborado? Bem desenvolvido? *Composição-Complexidade* - Foi fácil ou difícil de entender?

- *Valoração*, refere-se ao grau de inovação, autenticidade e relevância do objeto, situação ou evento avaliado. Responde à pergunta: Isso valeu a pena? É relevante, autêntico?

Por sua vez, o sistema de Engajamento permite ao escritor/falante posicionar-se em relação às proposições de valor que estão sendo referenciadas no texto, em relação ao seu próprio discurso e em relação a outras vozes e posições alternativas, solidarizando-se ou não com essas vozes, podendo concordar, discordar e assumir ou não a validade de outros pontos de vista. Esse conceito preocupa-se em compreender os efeitos associados a esses posicionamentos e ao que está em jogo quando uma postura é escolhida em detrimento de outras (MARTIN; WHITE, 2005).

O engajamento refere-se a posicionamentos retrospectivos quando o sujeito faz referência a proposições prévias feitas por outros, e posicionamentos prospectivos quando antecipam as “respostas e argumentações de um destinatário” (LIMA; COROA, 2010, p. 129).

O engajamento divide-se em Monoglossia e Heteroglossia. Na monoglossia é construída uma concepção da realidade como se fosse única, verdadeira e aceita pela comunidade discursiva. Nesse sentido, os enunciados monoglóssicos simulam o apagamento da rede de alternativas dialógicas. Por sua vez, a heteroglossia invoca outras vozes e posições dialógicas, abrangendo os conceitos de *expansão e contração dialógica*, sendo que a expansão “levanta posições e vozes dialógicas alternativas” e a contração “age no sentido de desafiar, dispersar ou restringir o escopo dessas posições ou vozes” (WHITE, 2004, p. 194; OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Gonçalves-Segundo (2014, p. 17), a expansão dialógica associa-se à ideia de reconhecimento da legitimidade ou da validade de alternativas dialógicas, sendo dividida em: *Ponderação/Consideração*: em que há o reconhecimento de alternativas dialógicas.

Atribuição: que é o discurso relatado direto ou indireto, em que há reconhecimento de outras concepções da realidade. Subtipos: *Reconhecimento e Distanciamento*.

No Reconhecimento, o discurso de outros grupos é relatado de forma aparentemente “neutra”, podendo ser representado pelos verbos falar, dizer e comentar.

No Distanciamento, não há a validação do discurso do outro, podendo ser representado pelos verbos alegar, ouvir dizer etc., mostrando, assim, o distanciamento da voz autoral com discursos alheios trazidos ao texto.

Já a contração dialógica indica a rejeição parcial ou total de alternativas dialógicas, restringindo o espaço dialógico. Subdivide-se em:

Contraoposição/Refutação: que anula alternativas dialógicas. Subtipos: *Negação e Contraexpectativa*.

A Negação anula totalmente uma dada realidade e pode ser representada por marcas de polaridade negativa, tais como “não”, “nunca” e “ninguém”.

Na Contraexpectativa, há rejeição de uma dada concepção da realidade ao evento enunciado, podendo ser representada por operadores concessivos e adversativos.

Proposição/Declaração: sinaliza a rejeição parcial de alternativas dialógicas. Subtipos: *Expectativa Confirmada/Concordância; Pronunciamento/Afirmação e Endosso*.

Na Expectativa Confirmada/Concordância, constrói-se um interlocutor que partilha das ideias apresentadas pela voz autoral, podendo ser representada por expressões como: “evidentemente”, “naturalmente”, “é óbvio que” e “certamente”.

No Pronunciamento/Afirmação, gera-se a polêmica entre a voz autoral e o interlocutor, podendo ser representado por expressões como: “o fato é que”, “a verdade é que” ou “você tem que concordar que”, por exemplo.

No Endosso, a voz autoral valida o discurso de outros, podendo ser representado por verbos como: provar, mostrar, demonstrar, dentre outros (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014, p. 17).

Por sua vez, a Gradação funciona em dois eixos de escalabilidade, sendo classificada em função da *força*, representada pela intensidade e quantidade, em uma escala graduável ao longo das polaridades positiva e negativa; e em função do *foco*, representado pela prototipicidade e precisão, que operam no sentido de intensificar ou suavizar/amenizar o grau de positividade ou negatividade da avaliação feita (MARTIN; WHITE, 2005, p. 137-138).

2 Carta do Leitor: linguagem e espaço dialógico entre atores sociais

A Carta do leitor é um gênero discursivo propício à inscrição de marcas de avaliação no texto, meio pelo qual o leitor pode expressar sua opinião e dizer o que pensa a respeito de vários assuntos que lhe interessam. As cartas analisadas neste capítulo são uma resposta às notícias publicadas sobre o tema reforma da Previdência, e podem ser entendidas como uma atitude responsiva ativa, nos termos de Bakhtin (2000 [1979]), tornando-se enunciados que fazem parte de um elo na comunicação verbal, que respondem a enunciados anteriores e possibilitam novas respostas.

Os fatores que movem as pessoas a participarem ativamente de uma prática discursiva, tal como na carta do leitor, podem ser complexos e envolvem motivações particulares e de grupos de atores sociais, podendo, dentre essas motivações, estar a indignação sobre mudanças no sistema político, econômico e social, como é o caso da reforma da Previdência, ou até fatos cotidianos que suscitam em nós sentimentos de compaixão para com o próximo, frustração, comoção, causando algum tipo de impacto em nossas paixões, valores, crenças, ideologias, enfim, que, de certa forma, nos toca e surge como necessidade de nos

expressarmos, de inscrevermos nossas marcas em um texto e de usufruirmos de espaços que nos são caros, tal como a carta do leitor.

Ao participar de eventos discursivos, por meio de espaços destinados ao leitor, a voz textual e a subjetividade do sujeito enunciador se fazem presentes face a outras vozes, com as quais dialogam. O uso da linguagem, como prática social, abre a possibilidade de expressão e de troca dialógica entre os sujeitos sociais.

De acordo com Pajeú (2009, p. 69), o texto funciona como o lugar no qual se estabelece o diálogo com outros textos, nos quais ecoam discursos, vozes e enunciados que são o produto de um sujeito para outros, inseridos em um contexto histórico e pertencente a uma determinada época. As vozes de um sujeito, ao se inserirem no texto de outros, produzem um movimento dialógico.

Martin e White (2005, p. 92) compartilham da visão de Bakhtin a respeito de que toda comunicação verbal é dialógica, retomando em certa medida o que já foi dito a respeito do mesmo tema, e simultaneamente, podendo antecipar possíveis respostas. Em White (2004, p. 184), é reiterada a noção de que a “funcionalidade intersubjetiva” dos valores do Engajamento é dada com base nos conceitos de Bakhtin de dialogismo e heteroglossia. Baseando-se nessas noções, os indivíduos reconhecem discursos anteriores e se solidarizam ou não com eles (LOVATO, 2009). No entanto, nos enunciados monoglóssicos, subtipo do Engajamento, a voz autoral simula o apagamento da rede de alternativas dialógicas, gerando o efeito de não reconhecimento de outros posicionamentos.

A língua é um fato social que se dirige às estruturas sociais e, é pelo uso da linguagem que haverá o confronto de valores sociais contraditórios. A enunciação é uma réplica do diálogo social e, por ter sua natureza social, é ideológica e existe dentro de um contexto social: “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia” (VOLÓCHINOV, 2006 [1929], p. 17).

Como preconizado por Van Dijk (2001), a ideologia pode afetar, de forma direta, a produção e a interpretação do discurso, e indiretamente por meio da representação que o sujeito faz a respeito de outros grupos. As pessoas podem fazer parte de diversos grupos e compartilhar diferentes tipos de ideologias que são facilmente recuperáveis na memória por se constituírem como um sistema relativamente organizado.

As ideologias aparecem no discurso, muitas vezes, de forma polarizada, representando a oposição entre “nós e eles”. As pessoas representam subjetivamente os eventos comunicativos dos quais participam discursivamente, e essas representações somadas à situação social atual formarão os modelos de contexto (VAN DIJK, 2001, p. 12-13).

Van Dijk (2001, p. 12-13) trabalha com o conceito de ideologia como sendo uma forma especial de “cognição social” que é compartilhada pelos membros de um grupo e/ou sociedade, não tendo um caráter negativo, como comumente se pensa. As ideologias exercem influência nos processos mentais subjacentes

aos discursos e práticas sociais, formando a base do sistema de crenças, valores e representações sociais de grupos específicos.

As representações sociais estão localizadas na memória social e são compartilhadas pelos grupos, já os modelos mentais constituem-se na memória pessoal, podendo ser compreendidos como as experiências pessoais de um indivíduo, que também influenciam a avaliação que o sujeito faz sobre os fatos e eventos comunicativos (VAN DIJK, 2001). Assim sendo, sobre um mesmo evento comunicativo ou fato, tal como o que se discute neste capítulo, a Reforma da Previdência, concorrerão posicionamentos diversos que serão influenciados pelo modelo mental de cada participante e pelas representações sociais e ideologias compartilhadas pelos grupos.

De acordo com Van Dijk (2012), o modelo de contexto de cada pessoa é ativado e atualizado em cada situação discursiva e influenciará na interpretação de eventos e compreensão de fatos, segundo a gama de experiência de cada um.

Cabral e Barros (2006) atentam para o fato de que o julgamento feito dependerá da posição social de cada pessoa e da ideologia de cada grupo, sofrendo variações de acordo com crenças, opiniões e visões de mundo.

Volóchinov (2006 [1929], p. 14) ressalta que é na comunicação que aparecerão os “conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.”.

A ação social pode se dar de várias maneiras, sendo a manifestação por texto escrito um instrumento de ação que permite que nos expressemos e pelo qual produzimos e reproduzimos ideologias, nos firmando como seres sociais. Por meio de textos que construímos, podemos avaliar a realidade e os fatos/eventos que nos afetam, nos engajando em diferentes práticas sociais, agindo no sentido de buscar mudanças e melhora para nossas vidas ou, até mesmo, para nos posicionarmos frente ao mundo e podermos mostrar que não concordamos, defendendo, assim, nossas ideias e posições que são coerentes aos nossos valores, crenças, ideologias e visão de mundo.

3 Metodologia

No presente capítulo foi feita uma análise qualitativa dos dados. Foram analisadas 10 cartas do leitor, da edição online de jornais paulistas, referentes ao tema da Reforma da Previdência, desde meados de 2016 até 2018. Para a categoria de análise, utilizou-se o Sistema da Avaliatividade, abordando seus três sistemas: Atitude, Engajamento e Gradação, tendo como foco somente a análise das sentenças indicativas de heteroglossia. Por vezes, a Gradação foi discutida no decorrer da análise das outras categorias, quando assim se fez pertinente para melhor compreensão do *corpus*, já que sua função é de intensificar ou suavizar julgamentos. Para a compreensão dos efeitos de sentido discursivos, produzidos pelas avaliações e

posicionamentos dos leitores, foram apreendidas as recorrências e os fatores mais relevantes encontrados, sendo feita a discussão dos conceitos da ACD, que se fizeram necessários para a elucidação do *corpus*, bem como a discussão da relação dialógica das cartas do leitor com outros textos circulantes na mídia, considerando as noções de dialogismo e heteroglossia.

4 Análise do *Corpus*

No quadro 1, serão apresentados os resultados da análise das categorias do Sistema da Avaliatividade, aplicadas ao *corpus*:

Quadro 1 - Resultado da Análise das Categorias do Sistema da Avaliatividade sobre o *Corpus*

Sistemas	Categorias	Subcategorias	Subtipos:	Ocorrências nas Cartas	Nº total de cartas	Nº total de ocorrências
Atitude	Afeto	Positivo	Satisfação	5	1	-
		Negativo	Insatisfação	1, 2, 5, 7, 9 e 10	6	-
	Insatisfação e Insegurança		3, 4, 6 e 8	4	-	
	Julgamento	Aprovação	Sanção Social / Propriedade	5	2	-
		Reprovação	Sanção Social / Veracidade	1, 2, 7 e 10	4	-
			Sanção Social / Propriedade	3, 6 e 8	3	-
			Sanção Social / Propriedade e Veracidade	9	1	-
		Reação	Impacto	1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	7	-
			Qualidade	0	0	-
	Apreciação	Composição	Equilíbrio	1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9	7	-
			Complexidade	0	0	-
		Valoração	-	0	0	-
Engajamento (heteroglossia)	Expansão Dialógica	Ponderação	-	6	1	3
		Atribuição	Reconhecimento	1, 3, 5 (3x), 7 (4x), 9 (2x) e 10	6	12
			Distanciamento	7 (3x) e 8	2	4
	Contração Dialógica	Proposição	Endosso	7	1	1
		Contraoposição	Negação	1, 2, 4, 5 (2x), 6 (1x), 7 (3x), 8 e 9 (3x)	8	13
Contraexpectativa	2 (2x), 4, 5, 6 (2x), 7, 8 e 10		7	9		
Gradação	Força	Quantificação	Número	4, 5, 6 (2x), 9 e 10	5	6
			Massa/Presença	3, 4, 6, 7(2x) e 8	5	6
	Intensificação	Qualidade (grau)	7 e 8	2	2	
	Foco	-	-	0	0	0

Fonte: Elaboração Própria.

A análise dos resultados, mostrada no Quadro 1, indica a predominância do afeto negativo, presente em todas as cartas, sendo em 6 delas do subtipo insatisfação, ativados implicitamente, e 4 do subtipo insatisfação e insegurança, ativados implicitamente nas cartas 3, 4 e 6, e explicitamente na carta 8.

No Quadro 1, vemos que no campo “nº total de ocorrências” do sistema da Atitude os espaços não foram preenchidos e isso se deve ao fato desse sistema permitir a ativação invocada/implícita de suas três categorias (afeto/julgamento/apreciação), inviabilizando sua contagem como a realizada nos demais sistemas.

De acordo com White (2004) e Oliveira (2014), a manifestação implícita ocorre quando não há o léxico avaliativo claro, mas a possibilidade de inferência da polaridade (negativa ou positiva) que se faz pelo contexto. Pela análise dessas cartas em que a ideia de afeto é ativada implicitamente, não há a presença de um item lexical específico que denote abertamente a polaridade afetiva, ficando clara a ideia pelo contexto, diferentemente da carta 8 em que o afeto negativo é explícito, ativado pelo item lexical “minha indignação”, como será mostrado nos exemplos mais adiante.

Lima e Coroa (2010) afirmam que o subtipo “in/satisfação” se refere a compreender os sentimentos de realização de metas e frustração e a “in/segurança” está ligada ao bem-estar social. Os leitores expressam sua indignação e insatisfação por verem recursos públicos sendo escoados para outros fins, por meio do afeto, ativado implicitamente, do subtipo negativo/variável: insatisfação. Nas cartas em que se mesclam a variável insatisfação e a insegurança, os leitores também expressam um sentimento de insegurança com relação ao futuro, ocasionado pela possibilidade de mudança no sistema de aposentadoria, conforme os excertos. Os recursos lexicais que ativam, implicitamente, o subtipo insatisfação serão apresentados em negrito e os que ativam o subtipo insegurança estarão em negrito e grifados:

(1) **Carta 2:** “Não é verdade que a seguridade social tenha problemas por causa das aposentadorias. **Basta** considerar os números da **corrupção**, somados aos do **desperdício de dinheiro público**”. (insatisfação)

(2) **Carta 3:** “**Continuaremos na mesmice** se os políticos continuarem decidindo **em favor de minorias**, esquecendo-se de que todos são iguais perante a lei”. (insegurança/insatisfação)

(3) **Carta 6:** “(...) nenhum brasileiro em sã consciência aprovará uma reforma da Previdência em que **alguns** brasileiros **têm mais privilégios** do que outros”. (insatisfação)

“Porque a velhice, (...) chega cheia de experiências, mas de doenças também e com um país cujos impostos em remédios passam de 50%, fazendo com que a maioria dos aposentados **deixem de se alimentar para se medicar** (...)”. (insegurança)

(4) **Carta 8:** “Deixo aqui **minha indignação** pelo não entendimento pelas pessoas, que se dizem do lado do trabalhador, de uma reforma proposta pelo governo (...)”. (insatisfação)

“Por que não questionar e exigir um **mecanismo de sustentabilidade real** que proporcione ao trabalhador **chegar até a idade de se aposentar com segurança?**”. (insatisfação/insegurança)

(5) **Carta 9:** “(...) dê uma satisfação pública **aos injustiçados trabalhadores brasileiros que veem seus recursos sumirem** para outros setores e não os chame de serem contras!”. (insatisfação)

(6) **Carta 10:** “Muitos contribuíram sobre 20, 30, 40 mínimos, mas **só recebem no máximo 5**. (...) **Outra irracionalidade** é estabelecer a idade em vez do tempo de contribuição”. (insatisfação)

Nas cartas 4 e 5, diferentemente das exemplificadas anteriormente, os leitores aprovam a reforma, já que entendem que ela é necessária, e assim, dirigem um afeto negativo, ativado implicitamente, não à proposta de reforma e sim às pessoas que são contrárias a ela. Como exemplo da carta 4, o leitor critica os gastos atuais com as aposentadorias, fazendo uso de uma metáfora que funciona como um recurso linguístico que ressalta a noção desses gastos “bola de neve montanha abaixo”, gasto que considera que tem a dimensão de uma “avalanche” que precisa ser contida. Critica ainda o fato de a reforma não ter sido aprovada, estendendo sua reprovação aos políticos que se preocupam com a “impopularidade” e com os partidos, e assim, não pensam no Brasil.

(7) **Carta 4:** “(...) a despesa com aposentadorias é uma **bola de neve montanha abaixo**, que precisa ser contida. Senhores deputados e senadores (...) esqueçam os partidos e a **impopularidade** que comprometem a reeleição, pensem no Brasil, priorizem o Brasil”. Embora tardiamente e **descaracterizada**, é imprescindível aprovar a reforma da Previdência”. (apreciação composição-equilíbrio / apreciação reação-impacto)

O afeto positivo na carta 5, ativado implicitamente, é dirigido à necessidade de reforma e o negativo às pessoas que não concordam com ela e protestam. Na carta 5, o leitor apresenta uma atitude contrária às pessoas que fazem greve para lutar pelos seus direitos (julgamento de reprovação estima social/(in)capacidade), exaltando a atitude de indiferença do prefeito Dória, visto pelo uso da gradação do tipo força/quantificação/massa (presença) denotado pelo qualificador “grande”. O leitor alinha-se a um discurso de que as pessoas não deveriam protestar, mas sim adotar uma postura de aceitação diante da crise:

(8) **Carta 5:** “O Brasil, com quase 14 milhões de desempregados, (...) e **alguns baderneiros** fazendo greve geral. **Um absurdo**”. (...) As reformas são necessárias, sim, principalmente da Previdência. (...). **Só quem gosta da vida fácil, de não trabalhar**, é que esteve protestando. Como diz o **grande prefeito** de São Paulo João Dória, acorde mais cedo, vá trabalhar, pois a greve não me prejudicou”.

Para o leitor, quem protesta são as pessoas que não aceitam a reforma porque não gostam de trabalhar e querem uma “vida fácil”. O leitor solidariza-se com discursos que pregam e naturalizam que o valor do homem se dá pelo trabalho e pela produtividade, e que não trabalhar, portanto, é considerado algo negativo, o que traz à tona traços culturais de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, o leitor dirige seu julgamento negativo às pessoas que não aceitam a reforma. E ao fazer isso, desconsidera questões inerentes à idade mais avançada, o direito ao descanso na terceira idade, reprovando o direito a lutar por melhores condições de aposentadoria, o que é fortemente criticado por ele. Sanson (s.d.), baseando-se nos conceitos de trabalho para Weber, um dos fundadores da Sociologia, ressalta que após a Reforma Protestante, o trabalho passou a ser visto com status de importância:

(...) definitivamente o trabalho afirma-se como um valor desejável, necessário e sinal de reconhecimento. A afirmação da pessoa humana passa pelo trabalho. A vida virtuosa completa-se no trabalho e é condenável a vida ociosa. Todos devem trabalhar, inclusive aqueles que dele necessariamente não precisem. O trabalho passa a ser uma exigência social, e como tal, assume uma configuração de distinção junto aos outros (SANSON, s.d., p. 5).

Observa-se nos exemplos acima que as mesmas sentenças que indicam os afetos implícitos contêm itens lexicais que sinalizam julgamentos, apreciações e atitudes de engajamento que ainda serão discutidos.

Os julgamentos explícitos ocorrem por meio do uso de recursos lexicais que carregam seu valor positivo ou negativo, de reprovação ou aprovação, mas, dependendo do contexto, podem ter seu significado alterado. Os ativados indiretamente ocorrem por marcas implícitas no texto, os chamados “tokens de julgamento”, que carregam normas socialmente compartilhadas e que sofrem influências do contexto. Ao se considerar a visão de mundo de cada pessoa, tais marcas podem ou não serem percebidas no processo de interpretação (NUNES; CABRAL, 2013, p. 252-253).

Observa-se que a apreciação positiva em relação à necessidade de reforma da Previdência ocorreu em 2 cartas (4 e 5), nas quais os leitores avaliam a reforma como sendo importante para que melhore o país, por meio de apreciações positivas. Na carta 4, a fim de enfatizar a importância da aprovação da reforma, o leitor faz uso do adjetivo “vital”, que funciona como gradação do tipo quantificação/ massa (presença), acentuando o sentido da necessidade da reforma. Já na carta 5, o leitor enfatiza que a reforma previdenciária deve ter destaque dentre as demais propostas de reforma:

(9) **Carta 4:** “É de **vital** importância a aprovação da reforma da Previdência. (gradação). É **questão de sobrevivência** (...). (apreciação reação-impacto)

(10) **Carta 5:** “As reformas são **necessárias**, sim, **principalmente** da Previdência”. (apreciação reação-impacto)

O julgamento de reprovação e a apreciação negativa ocorreram em 8 cartas. Em 3 delas (3, 6 e 8) houve a reprovação do tipo sanção social/ variável: propriedade/ posicionamento retrospectivo. Em 1 (9) houve a reprovação do tipo sanção social/ variável: veracidade e propriedade/ posicionamento retrospectivo, e em 4 (1, 2, 7 e 10) o julgamento foi de reprovação/ sanção social/ veracidade/ posicionamento retrospectivo, predominando o julgamento ativado explicitamente. O posicionamento retrospectivo refere-se ao fato de que as cartas são uma resposta às notícias já publicadas, dialogando, portanto, com um evento que já aconteceu. Já a prospecção ocorre quando o leitor antecipa futuras respostas. Tal como afirmam Lima e Coroa (2010), no posicionamento retrospectivo o leitor conhece e aceita ou discorda da posição de pessoas que avaliaram previamente determinado tema, e na posição prospectiva, antecipa respostas e argumentações de possíveis destinatários.

O julgamento do subtipo Sanção Social envolve a consideração de um conjunto de regras morais e legais que são vigentes em uma determinada cultura, refere-se às leis do Estado e inclui sanções legais e/ou morais, conforme as normas que regem a sociedade. O subtipo propriedade está ligado à conduta e à ética, havendo o questionamento do quanto a pessoa é alguém honrado ou não, justo ou injusto, corrupto ou não. No subtipo veracidade, o questionamento dirige-se ao quanto a pessoa é honesta ou desonesta, sincera ou mentirosa (FERREIRA DA SILVA, 2015).

Pelo tipo de julgamento e apreciação, vemos que os leitores condenam a mudança no sistema da Previdência, questionando a honestidade dos representantes do governo (subtipo: veracidade) e o fato de

quererem aprovar um sistema que consideram como injusto. Nos excertos a seguir, são destacados os itens lexicais que ativam as apreciações em negrito e os julgamentos em negrito e grifados:

(11) **Carta 1:** “Enquanto o governo Temer anuncia a **necessária reforma da Previdência** para “cortar gastos e equilibrar as finanças, (...) o TCU **põe o dedo numa das históricas feridas do setor**: há **indícios de fraude** em 19520 pensões pagas (...)”. (apreciação reação-impacto/ apreciação composição-equilíbrio)

(12) **Carta 2:** “**Não é verdade que** a seguridade social tenha problemas por causa das aposentadorias. Basta considerar os números da **corrupção**, somados aos do **desperdício de dinheiro público**”. (julgamento de veracidade/ apreciação composição-equilíbrio)

(13) **Carta 3:** “O Brasil tem é que passar por uma **grande reforma moral** dessa **elite de privilegiados**”. (apreciação reação-impacto/ julgamento de propriedade)

(14) **Carta 6:** “Os impostos pagos a **duras penas** ajudam a pagar pelo **privilegio de uma minoria***, mas que está deixando o **estado falido e engessado**”. Se a reforma da Previdência não for **total e irrestrita**, jamais terá o apoio da população brasileira, porque “todos somos iguais perante a lei”, ou não? (apreciação reação-impacto/ julgamento de propriedade*/ apreciação composição-equilíbrio)

(15) **Carta 7:** “(CPI) esclareceu **com precisão** as receitas e despesas do sistema, bem como todos os **desvios de recursos**.(...) uma reforma que classificou como “**Drástica**”. Disse ainda: são **absolutamente imprecisos, inconsistente e alarmista** os argumentos reunidos pelo governo federal sobre a contabilidade da Previdência Social. E agora, senhor presidente Temer?”. (apreciação reação-impacto/ apreciação composição-equilíbrio)

(16) **Carta 9:** “**O senhor conseguirá provar*** por que um contribuinte não pode aposentar de acordo com a sua real contribuição e tem que ser sempre com muito menos, ao contrário do que acontece com o setor público (...)? (julgamento de veracidade). (...) sou contra essa **acomodação política** que continuará deixando os aposentados do setor privado sob as **mesmas injustiças** (apreciação reação-impacto) e os **privilegiados na boa**. (...) **injustiçados trabalhadores brasileiros** que veem seus **recursos sumirem** (...)”. (julgamento de propriedade/ apreciação composição-equilíbrio)

(17) **Carta 10:** “**Um conto do vigário dos governos** é que a Previdência é deficitária (...)”. (julgamento de veracidade)

Nesses exemplos verificamos que os leitores apontam a incongruência entre o discurso do governo, de alegar ser necessária a aprovação da reforma da Previdência por um lado, e o atestamento do desperdício de dinheiro público, da corrupção, dos desvios de recursos, dos indícios de fraude e da manutenção de privilégios por outro. A percepção dessa incongruência leva os leitores a reforçarem seu julgamento de reprovação à reforma e são motivadores de um sentimento de injustiça e indignação que ficam subentendidos nas cartas, intensificado na carta 3 pelo recurso de gradação, em que pede uma “*grande*” reforma moral, e claramente expresso na carta 8 pelo uso do termo “minha indignação”, como visto na categoria do afeto.

Pelo julgamento do subtipo veracidade, o leitor deixa claro que não acredita na necessidade da reforma, questionando sua verdade e confrontando o governo a dar satisfações públicas, como sinalizado na carta 2 (“não é verdade que”), e nas cartas 9 e 10, ativados implicitamente, por meio das apreciações negativas.

Apontando tal incongruência, as vozes autorais contestam o déficit da Previdência, afastando-se ainda mais do discurso do governo de que o sistema previdenciário é deficitário. Essa contestação é sinalizada pelos julgamentos e apreciações destacados em negrito nos excertos apresentados anteriormente nas cartas: 1, 2, 7, 9 e 10.

Esses casos solidarizam-se com as vozes externas que são contrárias a reforma, tais como as de economistas e estudiosos no assunto que também denunciam as distorções que precisam ser corrigidas antes de ser proposta uma reforma do sistema previdenciário:

A ANFIP, segundo Romero, não se opõe à necessidade de reforma, mas não aceita a proposta tal como apresentada pelo governo, considerando que há primeiro a necessidade de se corrigir as distorções, acabar com as renúncias, as isenções fiscais, as desonerações em folha (...), bem como aumentar a fiscalização e a recuperação dos créditos da dívida ativa, a fim de se aumentar a receita da Previdência, antes de se propor uma reforma que afetará a todos os trabalhadores que nela forem inseridos (PAIM et al., 2017).

As cartas que denunciam a minoria privilegiada trazem à tona o discurso da desigualdade social e da manutenção dessa realidade pela classe política e pelas leis brasileiras, como a proposta de reforma apresentada pelo governo. Assim, não endossam o discurso do governo de que a reforma acabará com os privilégios, tanto é que não aprovam tal proposta e clamam por uma reforma justa e moral que inclua todas as classes e que seja “total e irrestrita”, como mencionado nos exemplos anteriores.

A propaganda do governo, que circulou em novembro de 2017, tinha como prioridade pregar que a reforma da Previdência era para combater privilégios, a fim de aumentar a adesão de pessoas a seu favor. No entanto, pela análise das cartas divulgadas após esse período (cartas 3, 6, 7 e 10), verificamos que, mesmo que os leitores façam referência à “minorias privilegiadas” e expressem o desejo de que haja a igualdade entre o setor privado e público (cartas 3, 6 e 10), eles não endossam o discurso de que a reforma combaterá privilégios, conforme indica o texto do governo:

A reforma da Previdência visa a combater os privilégios, o que a reforma faz é proteger os pobres que pagam pelos que ganham muito no serviço público" (...) uma das propostas é alinhar as aposentadorias no serviço público, para acabar com regras especiais que beneficiam algumas categorias, principalmente servidores de alta renda, como políticos, magistrados e funcionários públicos de alto escalão. "A ideia da igualdade é a força motriz da reforma da Previdência", destacou Temer (SITE DO PLANALTO, 2017).

No quadro 1 foram apresentados os julgamentos e as apreciações dirigidos ao referente “reforma da Previdência”, conforme os excertos ilustrados. No entanto, em diversas cartas há julgamentos dirigidos às atitudes das pessoas que são contrárias à posição que o leitor adota ou que apresentam condutas reprováveis por ele, sendo um julgamento do tipo reprovação/ estima social/ normalidade, referindo-se ao quão normal ou não é a conduta dos indivíduos. Além disso, apreciações negativas também são apontadas:

(18) **Carta 4:** “Quem é contra a reforma é **contra o Brasil**”.

(19) **Carta 5:** “O Brasil, com quase 14 milhões de desempregados, muita gente sonhando em arrumar um emprego, e **alguns baderneiros** fazendo greve geral. **Um absurdo. Só quem gosta da vida fácil**, de não trabalhar, é que esteve protestando”.

(20) **Carta 8:** “ (...) movimentos promovendo **manifestações sem nenhum objetivo, parando o País** num momento crítico em que há **desemprego em massa**, além de **ferirem o direito de ir e vir** das pessoas, provocando **atos de vandalismo*** (...)”. (apreciação reação-impacto/ apreciação composição-equilíbrio/ julgamento reprovação*)

De acordo com Avelar e Azuaga (2003, p. 36), o julgamento é um sistema de posicionamento atitudinal em que são avaliados os comportamentos humanos dirigidos às normas sociais. Está intrinsecamente relacionado à “exteriorização da cultura” e é concernente aos sistemas que regem a sociedade, tais como: a (i)legalidade; a (a)moralidade; a (a)normalidade e a (in)capacidade, estando também associado aos sistemas sociais que não perduram, tais como a moda e alguns costumes. Assim, as pessoas farão julgamentos acerca do que elas acreditam e têm como valor, além do “enquadramento cultural e ideológico” do qual fazem parte e compartilham. O posicionamento ideológico dos participantes determina, normalmente, que o mesmo evento seja alvo de julgamentos diferentes ou opostos.

Os julgamentos são, portanto, baseados na cultura, nas ideologias dos grupos e nas experiências pessoais dos indivíduos e relacionam-se ao que é certo, estando ligados à ética. Os julgamentos do subtipo estima social envolvem a aprovação ou reprovação sem implicações legais, que geralmente se instauram nas relações sociais, e o do subtipo sanção social envolve implicações legais (NUNES; CABRAL, 2013). Assim, no caso das cartas 4 e 5, quando os leitores julgam as pessoas contrárias à reforma, ocorre o julgamento do tipo estima social, já que não há implicações legais para quem não concorda com a proposta de reforma.

Outro importante sistema da Avaliatividade é o Engajamento. Os resultados do quadro 1 indicam que os engajamentos do tipo Expansão Dialógica que prevaleceram foram do subtipo Atribuição/Reconhecimento em 6 cartas (1, 3, 5, 7, 9 e 10) com 12 ocorrências; e do subtipo Atribuição/ Distanciamento em 2 cartas (7 e 8) com 4 ocorrências.

O processo de expansão dialógica denota o reconhecimento de outras vozes, possibilitando a abertura ao diálogo ao reconhecer a existência de outros pontos de vista, sendo a voz autoral uma das muitas possíveis, diminuindo sua responsabilidade enunciativa (NININ; BARBARA, 2013).

Na expansão dialógica, o tópico é apresentado pela voz autoral como uma questão em aberto, a ser discutida, “produzindo um efeito de convite a alternativas dialógicas ou posicionamentos alternativos”. O subtipo Atribuição ocorre por meio de citação ou relato e desvincula a voz autoral das vozes trazidas para o texto, diminuindo, assim, a responsabilidade enunciativa. A variável Reconhecimento, geralmente, utiliza-se de processos verbais, de certa forma, neutros, com a função de reportar a fala de outras pessoas. Já o Distanciamento explicita ainda mais a dissociação das vozes autorais e externas (LOVATO, 2009, p. 157).

Abaixo serão ilustrados alguns excertos das cartas que indicam esses dois subtipos:

(21) **Carta 1:** “Enquanto o governo Temer **anuncia** a necessária reforma (...)”. (reconhecimento)

(22) **Carta 3:** “A coluna “Painel” **informa** que grupos do Judiciário aplaudiram o adiamento da reforma da Previdência, por um texto que os privilegie”. (reconhecimento)

(23) **Carta 7:** “Que, **na opinião** do presidente (...). (...) **Disse ainda:** São absolutamente imprecisos, inconsistente e alarmista os argumentos (...)”. (reconhecimento)

“(...) os **argumentos reunidos** pelo governo federal sobre a contabilidade da Previdência Social. **Defendeu** que o parecer final (...)”. (distanciamento)

(24) **Carta 8:** “Deixo aqui minha indignação pelo não entendimento pelas pessoas, **que se dizem** do lado do trabalhador (...)”. (distanciamento)

(25) **Carta 9:** “**Diz** o especialista (...). **Diz ainda** que a “comunicação foi muito deturpada”. (reconhecimento)

(26) **Carta 10:** “(...) a Constituição **diz** que todos são iguais perante as leis”. (reconhecimento)

Nesses casos, o leitor reconhece a existência de outras vozes sem solidarizar-se com elas, já que são a favor da reforma. O leitor apenas as traz para o discurso para confrontá-las e para reafirmar sua posição contrária, assim, sua atitude não é neutra.

Na variável Atribuição, a voz autoral traz para o seu texto outras concepções da realidade, indicando claramente que se trata de visões de outros falantes/escritores ou de outros grupos. No subtipo Reconhecimento há a presença de um discurso relatado atribuído a outras vozes, e o leitor pode adotar, por vezes, uma atitude que possa parecer neutra, em primeira instância. Já no Distanciamento, a voz autoral traz outras vozes para o texto, mas se distancia delas, não as validando ou não se solidarizando com os discursos de outros (NININ; BARBARA, 2013).

Por sua vez, o processo de Contração Dialógica aumenta a responsabilidade enunciativa e foi predominante nas cartas. A contração apareceu em 9 cartas (exceto na 3), com um total de 24 ocorrências do subtipo Contraposição, estando a variável: Negação presente na carta 1 e a variável: Contraexpectativa na carta 10, havendo nas demais a combinação dessas duas variáveis. Exemplos dos excertos mostram os dados relevantes desses tipos de engajamento:

(27) **Carta 1:** “**Não** há conta que feche desse jeito”. (negação)

(28) **Carta 2:** “**Não** é verdade que a seguridade social tenha problemas por causa das aposentadorias”. (negação).

“**Mas**, em vez de o poder público criar mecanismos para conter essas condutas (...)”. (contraexpectativa)

(29) **Carta 4:** “Ainda **não** caiu a ficha de muitos dos congressistas (...)”. (negação)

“**Embora** tardiamente e descaracterizada, é imprescindível aprovar a reforma da Previdência”. (contraexpectativa)

(30) **Carta 5:** “ (...) vamos morrer trabalhando (que **não** é realidade) (...)”. Só quem gosta da vida fácil, de **não** trabalhar, é que esteve protestando”. (negação)

(31) **Carta 6:** “**Mas** nenhum brasileiro em sã consciência aprovará uma reforma da Previdência em que alguns brasileiros têm mais privilégios que outros”. (contraexpectativa) “Porque a velhice,(...) chega cheia de experiências, **mas** de doenças também (...)”. (contraexpectativa) “(...) sabendo que essa dificuldade **jamais** chegará à vida de determinados “privilegiados do funcionalismo público, **não dá**”. (negação)

(32) **Carta 7:** Defendeu que o parecer final **não** deve ser favorável ou contrário... (negação) ... **mas sim** um documento da verdade. (contraexpectativa)

(33) **Carta 8:** “Deixo aqui minha indignação pelo **não** entendimento pelas pessoas (...)”. (...) “DÉFICIT DA PREVIDÊNCIA **NÃO** EXISTE”. (negação) “**Mas** e se aplicarmos um mecanismo eficiente (...)”. (contraexpectativa)

(34) **Carta 9:** “(...), **não** há deturpação da Reforma Previdenciária (...)”. “(...) que os seus recursos pagos **não** sejam desviados para outros setores privilegiados e que **nada** produzem”. (...). “Eu **não** sou contra uma reforma justa, (...)”. (negação)

(35) **Carta 10:** “Muitos contribuíram 20, 30, 40 mínimos, **mas** só recebem no máximo 5”. (contraexpectativa)

Por um processo de contração dialógica/ contraposição, os leitores confrontam a necessidade da reforma, desafiando e rejeitando as vozes externas que defendem a reforma. A carta 7 traz outras vozes para reforçar seu argumento de que os dados indicativos de déficit, apresentados pelo governo, são falaciosos.

Os mesmos dados são constatados nas cartas 2, 6, 7, 8, 9 e 10. Esses leitores solidarizam-se com discursos que afirmam que a Previdência apresenta superávit, tais como os seguintes:

Consideradas todas as receitas previstas na Constituição, os saldos são positivos e suficientes para financiar todos os gastos do governo federal com previdência, saúde e assistência social, calcula a economista Denise Gentil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fonte: DRUMMOND, Carlos. Manipulações e desrespeito à Constituição ocultam saldos positivos da Previdência. *CartaCapital*, 06 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/904/o-deficit-e-miragem.06/06/2016>>. Acesso em: 09 set. 2018.

De acordo com Rivânia Moura (2016), doutora em Serviço Social pela UFRJ e professora da UERN:

A análise feita pela Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP), porém, confirma que o déficit é artificial, é manipulado, e que o sistema é superavitário. O cálculo apresentado pelo governo mostra gastos maiores do que os recursos arrecadados pelo sistema previdenciário. o descompasso entre receitas e despesas não se deve por um desequilíbrio próprio da previdência social, mas decorre principalmente da destinação de seus recursos.

MANO, Maíra Kubík. A Previdência é sustentável, mas seus recursos estão em disputa. *CartaCapital*, 24 out. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/a-previdencia-e-sustentavel-mas-seus-recursos-estao-em-disputa>>. Acesso em: 09 set. 2018.

A expansão dialógica, presente em algumas cartas, abre espaço para a aceitação de uma reforma previdenciária justa, que abranja todas as categorias, e pede por uma “reforma moral” (carta 3). Essas mesmas cartas, por contração dialógica, reduzem o espaço de aceitação das vozes que defendem a reforma, tal como a que está sendo proposta pelo governo.

As sugestões e recomendações do leitor para uma reforma justa reforçam sua reprovação à proposta do governo, alinhando-se ao discurso de que ela não atende à igualdade de direitos entre as classes tampouco acaba com os privilégios de uma minoria, tais como a classe dos políticos, judiciários (carta 2) e outros. Suas recomendações partem de pressupostos do que acreditam como justo, correto, igualitário e que trariam melhores soluções às pessoas e ao Brasil.

O sistema da Gradação que apareceu nas cartas foi do tipo força, variável quantificação/ números, com um total de 5 ocorrências (cartas 4, 5, 6, 9 e 10) . Para a variável massa/ presença apareceram 4 ocorrências (cartas 3, 6, 7 e 8), e em 2 cartas, a gradação foi do tipo força/ intensificação/ variável: qualidade grau (cartas 7 e 8).

Esse recurso foi utilizado para intensificar a avaliação negativa relativa à proposta de reforma, como em: “uma *grande* reforma moral” (carta 3) e para intensificar o fato de uma pequena parcela da população ser privilegiada em detrimento do sacrifício de outro, estando o léxico indicativo de gradação destacado em itálico nos excertos: “*alguns* brasileiros têm mais privilégios”, “*determinados* privilegiados do funcionalismo público” e “*maioria* dos aposentados deixam de se alimentar para se medicar” (carta 6). E na carta 7, a

gradação é usada para exaltar a luta dos aposentados: “pelos quais *tanto* lutaram e *alavancaram* com dignidade o crescimento deste *lindo* país chamado Brasil”.

Considerações finais

Diante dos dados, verifica-se que prevaleceu o afeto negativo do tipo insatisfação, ativado implicitamente, o julgamento de reprovação e as apreciações negativas em relação à proposta de reforma da Previdência, estando o posicionamento do tipo contração dialógica/ contraposição/ negação em primeiro lugar, e a contraexpectativa em segundo lugar.

Nos casos em que há a expansão dialógica, observamos que o leitor abre um espaço dialógico para a possibilidade de uma reforma justa, que abranja todas as classes, que diminua as desigualdades sociais e a manutenção dos privilégios de uma minoria. No entanto, exceto nas cartas 4 e 5, os leitores não aprovam a reforma tal como está sendo proposta pelo governo. Apontando as incongruências entre os desvios de recursos públicos e a manutenção dos privilégios, o leitor distancia-se do discurso do governo de que a reforma é para acabar com privilégios e alinha-se aos discursos que defendem que a Previdência é superavitária e que, portanto, não há necessidade de se fazer uma reforma, mas, primeiro, ajustar questões que fazem escoar o dinheiro público, como as citadas nas cartas: corrupção; desvios de verba pública; manutenção de classes fora da proposta de reforma, dentre outras. Analisando as ocorrências de julgamento, percebemos que nesses processos avaliativos estão embutidas as visões de mundo dos leitores, as relações de poder, a luta pelos direitos, pela justiça e o clamor pela igualdade.

Os resultados deste estudo são parciais, já que este capítulo é uma pesquisa inicial do que será desenvolvido com um *corpus* mais expressivo em nossa dissertação de mestrado. No entanto, os primeiros resultados indicam que pesquisas que avaliam a posição do leitor referente a temas sociais que lhes afetam são fundamentais e contribuem para que se possa compreender o quanto a sociedade está ou não alinhada às propostas do governo, que prega que as políticas públicas, em fase de estudo ou votação, são para o bem social, tal como o faz com o tema da reforma da Previdência.

Referências bibliográficas

AVELAR, Antônio; AZUAGA, Maria Luísa; A Teoria da Avaliatividade: Breve Apresentação. In: AZUAGA, Maria Luísa. (org.). **Relatos de Viagem**: Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no Século XIX. V. II. Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003, p. 19-54.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad. Maria Ermantina Galvão. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979], p. 289-326.

CABRAL, Sara Regina Scotta; BARROS, Nina Célia Almeida de. Linguagem e Avaliação: Uma análise de texto opinativo. 34 EV, p. 722-734. **33. Congresso Internacional de Linguística Sistêmico Funcional**, PUC São Paulo,

2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/list_of_all_articles.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.

DRUMMOND, Carlos. Manipulações e desrespeito à Constituição ocultam saldos positivos da Previdência. **CartaCapital**, 06 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/904/o-deficit-e-miragem.06/06/2016>. Acesso em: 09 set. 2018.

FERREIRA DA SILVA, Maria Aparecida. Construção do gênero artigo de opinião na Escola: posicionamento dos estudantes sob a ótica da avaliatividade. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, p. 175-189, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/lep.v19i2.41170>.

GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>.

GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto. O papel da Avaliatividade na construção da polêmica: uma abordagem semântico-discursiva das cartas do leitor acerca do falecimento de Hugo Chávez. **Revista Metalinguagens**, n. 1, p. 9-28, 2014.

LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópico**, v. 8, n. 2, p. 127-137, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/471>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LOVATO, Cristina dos Santos. Avaliação na Linguagem: Configuração e Função do Subsistema de Engajamento em Notícias de Popularização Científica. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 38, p. 155-165, jun. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/24998>. Acesso em: 06 set. 2018.

MANO, Maíra Kubík. A Previdência é sustentável, mas seus recursos estão em disputa. **CartaCapital**, 24 out. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/a-previdencia-e-sustentavel-mas-seus-recursos-estao-em-disputa>. Acesso em: 09 set. 2018.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter Robert Rupert. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York / Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jan./jul. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 jul. 2018.

NUNES, Glivia Guimarães; CABRAL, Sara Regina Scotta. Atividade e Julgamento: uma análise de texto. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 20, p. 249-265, maio/set. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451670016>. Acesso em: 04 set. 2018.

OLIVEIRA, Derli Machado de. O Sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. **Revista fórum identidades**, Itabaiana: Gepiadde, ano 08, v. 15, n. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3037>. Acesso em: 06 jul. 2018.

PAIM, Paulo et al. **Comissão Parlamentar de Inquérito da Previdência Social – CPIPREV**. Brasília, 13 jul. 2017. Disponível em: <http://cpidaprevidenciaoficial.org/wp-content/uploads/2017/07/Balan%C3%A7o-CPI-PREV.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

PAJEÚ, Hélio Márcio. Sujeito, linguagem e alteridade: marcas dialógicas no recôndito dos gêneros do discurso. In: MIOTELLO, Valdemir (org.). **Dialogismo: Olhares, Vozes, Lugares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p. 67-79.

SANSON, Cesar. **O Conceito de Trabalho em Max Weber**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. s.d. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/fabiolaaraujo/disciplinas/sociologia-do-trabalho/trabalho-em-weber>. Acesso em: 09 set. 2018.

SITE DO PLANALTO. **Temer: reforma da Previdência combate privilégios na distribuição de aposentadorias**. 05 dez. 2017. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/releases/2017/12/temer-reforma-da-previdencia-combate-privilegios-na-distribuicao-de-aposentadorias>. Acesso em: 05 set. 2018.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discourse, Ideology and Context. **Folia Linguística**, XXX/1-2, p. 11-40, 2001. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse,%20ideology%20and%20context.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad. Rodolfo Ilari, São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12.ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira e colaboradores. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929] .

WHITE, Peter Robert Rupert. Valoração: a linguagem da Avaliação e da Perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. **Linguagem em (dis)curso**, v. 4, n. esp, p. 178 - 205, 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/295>. Acesso em: 29 jun. 2018.

Fontes

Cartas:

P., L. H. F. C. A conta não fecha. **O Estado de S. Paulo**, Fórum dos Leitores, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/>>.

N., A. M. Previdência e Corrupção. **Folha de S. Paulo**, Painel do Leitor, 02 ago. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2017/08/1906309-se-temer-se-safar-quem-sangrara-sera-o-povo-brasileiro-diz-leitora.shtml>>.

Q, O de. Previdência. **Folha de S. Paulo**, Painel do Leitor, 16 dez. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2017/12/1943842-reforma-tem-que-ser-de-moral-da-elite-de-privilegiados-no-brasil-diz-leitor.shtml>>

S, H. S. Questão de Sobrevivência. **O Estado de S. Paulo**, Fórum dos Leitores, 19 ago. 2018. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,forum-dos-leitores,70002108029>>.

P., R. Absurdo. **Jornal da Cidade**, Tribuna do Leitor, 30 abr. 2017. Disponível em: <https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=247926>.

C., B. Reforma total e irrestrita. **Jornal da Cidade**, Tribuna do Leitor, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=250731>.

A., J. E agora, Senhor Presidente? **Jornal da Cidade**, Tribuna do Leitor, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=250540>.

T., A. C. Reforma da Previdência. **Jornal Cruzeiro do Sul**, CARTAS, 05 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/800952/sao-bento>>.

P., B. A. D. Deturparam a Reforma. **Jornal da Cidade**, Tribuna do Leitor, 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=248153>.

D., M. A. Reforma da Previdência. **Jornal da Cidade**, Tribuna do Leitor, 23 maio 2018 Disponível: <https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=252403>.

Anexos

Anexo I - Cartas²

Carta 1 - Fórum dos Leitores -Acervo Estadão /O Estado de S. Paulo 28/10/2016

A2 Espaço aberto	SEXTA-FEIRA, 28 DE OUTUBRO DE 2016
O ESTADO DE S. PAULO	
Fórum dos Leitores	
A conta não fecha	
Enquanto o governo Temer anuncia a necessária reforma da Previdência para “cortar gastos e equilibrar as finanças”, o Tribunal de Contas da União (TCU) põe o dedo numa das históricas feridas do setor: há indícios de fraude em 19.520 pensões pagas a filhas solteiras de servidores públicos federais. O esquema custa, a cada quatro anos, cerca de R\$ 5,5 bilhões aos cofres dos pagadores de impostos. Não há conta que feche desse jeito.	
L.H.F.C.P/ São Paulo, S.P.	

Carta 2 - Painei do Leitor – Folha de S. Paulo 02/08/2017

painei do leitor
02/08/2017 - Painei do Leitor - Folha de S.Paulo
PREVIDÊNCIA E CORRUPÇÃO
Não é verdade que a seguridade social tenha problemas por causa das aposentadorias. Basta considerar os números da corrupção, somados aos do desperdício de dinheiro público, para vislumbrar que o Brasil poderia ser o país mais rico do mundo. Mas, em vez de o poder público criar mecanismos para conter essas condutas, quer enfraquecer as instituições de repressão ao crime. E isso, incrivelmente, com apoio de parcela da população, que defende quem a prejudica.
A.M.N./ São Paulo, SP.

² Em todas as cartas, optou-se por incluir somente as iniciais dos nomes para a preservação da identidade do leitor.

Carta 3 - Painel do Leitor – Folha de S. Paulo 16/12/2017

<h1>painel do leitor</h1>
<p>16/12/2017 - Painel do Leitor - Folha de S. Paulo</p>
<p>PREVIDÊNCIA</p> <p>A coluna "Painel" informa que grupos do Judiciário aplaudiram o adiamento da reforma da Previdência, por um texto que os privilegie. Continuaremos na mesma se os políticos continuarem decidindo em favor de minorias, esquecendo-se de que todos são iguais perante a lei. O Brasil tem é que passar por uma grande reforma moral dessa elite de privilegiados.</p>
<p>O. de Q, São Paulo, SP</p>

Carta 4 - Fórum dos Leitores – Opinião – Estadão / O Estado de S. Paulo 19/08/2018

<h1>O ESTADO DE S. PAULO</h1>
<h2>Fórum dos Leitores</h2>
<p>QUESTÃO DE SOBREVIVÊNCIA</p> <p>Ainda não caiu a ficha de muitos dos congressistas brasileiros que é de vital importância a aprovação da reforma da Previdência. É questão de sobrevivência, pois a despesa com aposentadorias é uma bola de neve montanha abaixo, que precisa ser contida. Senhores deputados e senadores, sejam plurais, esqueçam os partidos e a impopularidade que comprometem a reeleição, pensem no Brasil, priorizem o Brasil. Embora tardiamente e descaracterizada, é imprescindível aprovar a reforma da Previdência. Quem é contra a reforma é contra o Brasil.</p>
<p>H. S. S./ Vila Velha, ES</p>

Carta 5 - Tribuna do Leitor – Jornal da Cidade – Bauru e Grande Região 30/04/2017

30/04/17 07:00 - Tribuna do Leitor

Absurdo

O Brasil, com quase 14 milhões de desempregados, muita gente sonhando em arrumar um emprego, e alguns baderneiros fazendo greve geral.

Um absurdo. As reformas são necessárias, sim, principalmente da Previdência.

Muitos trabalhadores como eu e os 14 milhões de desempregados prefeririam morrer trabalhando, conforme esses baderneiros dizem que vamos morrer trabalhando (que não é a realidade), do que viver desempregados.

Só quem gosta da vida fácil, de não trabalhar, é que esteve protestando.

Como diz o grande prefeito de São Paulo João Dória, acorde mais cedo, vá trabalhar, pois a greve não me prejudicou.

R.P. / SP

Carta 6 - Tribuna do Leitor – Jornal da Cidade – Bauru e Grande Região 14/12/2017

14/12/17 07:00 - Tribuna do Leitor

Reforma total e irrestrita

Pode o governo querer. Pode a imprensa apoiar. Pode o mercado apostar. Mas nenhum brasileiro em sã consciência aprovará uma reforma da Previdência em que alguns brasileiros têm mais privilégios do que outros. Porque a velhice, como todos nós sabemos, chega cheia de experiências, mas de doenças também e com um país cujos impostos em remédios passam de 50%, fazendo com que a maioria dos aposentados deixem de se alimentar para se medicar, sabendo que essa dificuldade jamais chegará à vida de determinados "privilegiados do funcionalismo público", não dá.

Os impostos pagos a duras penas ajudam a pagar pelo privilégio de uma minoria, mas que está deixando o estado falido e engessado. Se a reforma da Previdência não for total e irrestrita, jamais terá o apoio da população brasileira, porque "todos somos iguais perante a lei", ou não?

B.C. / SP

Carta 7 - Tribuna do Leitor – Jornal da Cidade – Bauru e Grande Região 29/11/2017

29/11/17 07:00 - Tribuna do Leitor

E agora, senhor presidente?

Tempos atrás, senadores assinaram requerimento para a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) com a finalidade de investigar os dados (as contas) da Previdência Social...

Que, na opinião do presidente Temer e do seu 'escudeiro' Henrique Meirelles, existia um rombo enorme e de um déficit incalculável e que havia necessidade urgente da reforma da Previdência. A Comissão Parlamentar de Inquérito foi formada por sete senadores e cinco suplentes, dos seguintes partidos (PMDB-DF, PMDB-RS, PSDB-TO, PSD-RS e PSB-AP, e dos suplentes: PT-CE, PSDB-TO e PSB-SE. Outras duas vagas de suplentes foram preenchidas após a criação da CPI...

Essa Comissão teve um prazo de 120 dias para realizar os trabalhos, isso foi no mês de abril próximo passado de 2017. Essa Comissão teve poderes de investigação para comprovar se o rombo apresentado pelo governo federal era verdadeiro... O relator da CPI, senador Hélio José (PMDB-DF), defendeu que o parecer final não deve ser favorável ou contrário ao governo federal, mas sim um 'documento da verdade'.

Esclareceu com precisão as receitas e despesas do sistema, bem como todos os desvios de recursos. No final, o relatório apresentado dia 23 de outubro de 2017 - terça-feira, publicado somente por este nosso melhor Jornal do Nosso Mundo - JC', com a seguinte manchete - Caixa Alta - CPI: DÉFICT DA PREVIDÊNCIA NÃO EXISTE.... O relator da CPI da Previdência, o senador Hélio José, argumentou que as projeções sobre o tema apresentadas pelo governo o seu escudeiro Henrique Meirelles não estão de acordo com a realidade e que elas foram construídas para justificar uma reforma que se classificou como 'Drástica'... Disse ainda: são absolutamente imprecisos, inconsistente e alarmista os argumentos reunidos pelo governo federal sobre a contabilidade da Previdência Social. E agora, senhor presidente Temer?

J.A./ SP

Carta 8 - CARTAS – Jornal Cruzeiro do Sul – Sorocaba e região 05/07/2017

05/07/17 - CARTAS - Jomal Cruzeiro do Sul

Reforma da Previdência

Analisando os movimentos promovendo manifestações sem nenhum objetivo, parando o País num momento crítico em que há desemprego em massa, além de ferirem o direito de ir e vir das pessoas, provocando atos de vandalismo: ao invés de questionar a idade de aposentadoria, por que não se preocupam com a continuidade após os 35 anos, pois a cultura aplicada hoje no Brasil é de que após essa idade a pessoa é tida como velha? A retomada ao trabalho após a perda do emprego se torna cada vez mais difícil. Por que não questionar e exigir um mecanismo de sustentabilidade real que proporcione ao trabalhador chegar até a idade de se aposentar com segurança?

Deixo aqui minha indignação pelo não entendimento pelas pessoas, que se dizem do lado do trabalhador, de uma reforma proposta pelo governo feita para atual e futuros aposentados receberem os seus proventos, pelos quais tanto lutaram e alavancaram com dignidade o crescimento deste lindo país chamado Brasil.

Esta regra deveria ser estendida a todas as classes, sem prejuízo, e os que tiverem condições financeiras e quiserem um rendimento maior ao que têm direito, deveriam contribuir para uma previdência privada.

Além do que, se o indivíduo iniciar seu trabalho aos 16 anos com carteira assinada e recolhendo para a Previdência, com pelo menos 40 anos de contribuição daria a idade de 56 anos. Pela regra, não deveria se aposentar. Mas se aplicarmos um mecanismo eficiente, pelo qual o indivíduo possa se aposentar com uma porcentagem próxima a 100% ou continuar contribuindo para a Previdência até a atingir os 65 anos para homens e 62 anos para as mulheres? Pensaram as autoridades, classes trabalhadoras, líderes sindicais e outros no assunto?

A.C. T. / SP

Carta 9 - Tribuna do Leitor – Jornal da Cidade – Bauru e Grande Região 18/05/2017

18/05/17 07:00 - Tribuna do Leitor

Deturparam a Reforma

Seja por má fé ou desconhecimento, ficou a errônea a ideia de que mexer na Previdência é ruim. Diz o especialista Leonardo Rolim Guimarães, ex-secretário da Previdência e consultor de Orçamentos da Câmara dos Deputados, que até o início de junho a Reforma Previdenciária passa. O maior esforço agora é derrubar "a argumentação falaciosa" que prejudica a tramitação no Congresso e a compreensão do cidadão. Diz ainda que a "comunicação foi muito deturpada".

Senhor Rolim Guimarães, não há deturpação da Reforma Previdenciária e muito menos má comunicação. Existe sim muito combate e contestação dessa acomodação política que o Governo Temer está chamando de "Reforma Previdenciária". Com exceção do setor público, injustamente privilegiado, todos os brasileiros são contra o que você como consultor está defendendo, todos os trabalhadores que produzem para o Brasil e pagam as suas contribuições querem, sim, uma reforma justa e baseada na sua real contribuição durante a vida e que os seus recursos pagos não sejam desviados para os setores privilegiados e que nada produzem.

O senhor conseguirá provar por que um contribuinte não pode aposentar de acordo com a sua real contribuição e tem que ser sempre com muito menos, ao contrário do que acontece com o setor público defendido pelo FHC? Consulte um ou mais sábios economistas a esse respeito e dê uma satisfação pública aos injustiçados trabalhadores brasileiros que veem seus recursos sumirem para outros setores e não os chame de serem contras! Eu não sou contra uma reforma justa, sou contra essa acomodação política que continuará deixando os aposentados do setor privado sob as mesmas injustiças e os privilegiados na boa!

B.A.D.P/ SP

Carta 10 - Tribuna do Leitor – Jornal da Cidade – Bauru e Grande Região 23/05/18

23/05/18 07:00 - Tribuna do Leitor

Reforma da Previdência

Um conto do vigário dos governos é que a Previdência é deficitária porque os valores dos que hoje contribuem são menores dos que hoje são pagos. O INSS é um fundo em que os funcionários privados aplicam para receber os rendimentos da aplicação quando se aposentarem. Os que hoje contribuem é para receber quando se aposentarem.

Muitos contribuíram sobre 20, 30, 40 mínimos, mas só recebem no máximo 5. O governo deveria dar a opção de aplicar no INSS ou num fundo em um banco privado; os rendimentos seriam muito maiores, sem o limite de 5 salários mínimos, e teriam a opção de continuar a receber os rendimentos ou sacar os milhões que alguns aplicaram durante ou 30/35 anos.

Outra irracionalidade é estabelecer a idade em vez do tempo de contribuição. E o sistema de aposentadoria deveria ser o mesmo para funcionários públicos e privados, porque a Constituição diz que todos são iguais perante as leis.

M. A. D./ SP

A enunciação na rede social Facebook

Katiuscia C. SANTANA¹²

Resumo: O advento da internet e de novas formas de comunicação têm mudado a relação estabelecida entre o sujeito e o mundo. Neste sentido, as redes sociais na internet surgem como uma nova possibilidade de participação e interação social, onde tempo e espaço se confundem. Devido a essas características, este trabalho tem como objetivo apresentar as especificidades da enunciação na rede social Facebook. Trata-se de uma rede social virtual que conecta pessoas e empresas do mundo inteiro por meio de perfis reais de pessoas ou de instituições. Os usuários criam um perfil e produzem conteúdo, a rede social possibilita que todos publiquem. Desta maneira, as redes sociais geram um ambiente de convivência instantânea, onde se instaura uma cultura cooperativa. A troca comunicativa entre os participantes é a atividade principal da rede e se tornou uma ferramenta onde os indivíduos constroem laços sociais atualmente. Partindo da premissa que a comunicação mediada pelo computador se assemelha à conversação real, estabelecemos a organização do processo enunciativo entre um emissor e um receptor virtual com base nos estudos da Análise da Conversação e da Pragmática. Observamos que a conversação virtual também é guiada por rituais comunicativos e que a interpretação de uma mensagem depende do contexto específico de comunicação e do efeito de sentido causado no receptor. O receptor virtual deve, assim, mobilizar sua competência linguística e cultural para interagir de maneira bem sucedida na rede.

Palavras-chave: enunciação; rede social; internet; análise conversacional; pragmática.

Introdução

A interação social sofreu uma grande mudança no mundo atual com o advento das redes sociais na internet. As informações e as trocas comunicativas são instantâneas e romperam a barreira de distância do espaço físico. Por meio de publicações privadas ou públicas nas redes, há um intercâmbio de ideias e vivas discussões a respeito de um tema específico ou em voga nas mídias. Opinando sobre os mais diferentes assuntos públicos e privados, os usuários desfrutam de certa liberdade de expressão e de uma grande espontaneidade nas redes sociais digitais.

Na interação virtual, predominam-se marcas de oralidade na linguagem, embora o suporte seja escrito. Crystal (2001) denominou esse tipo de linguagem de « ciberfala », pois se caracteriza por uma variedade linguística inovadora, capaz de adaptar características gramaticais, semânticas, grafológicas e discursivas às necessidades dos usuários. Graças ao alcance da rede no mundo inteiro e à dinamicidade das interações, deve-se considerar não só um emissor e receptor nas redes sociais digitais, mas também um receptor universal, já que uma mensagem pode ser vista por muitas pessoas de diferentes partes do mundo em um ambiente virtual. Assim, a interação humana no mundo virtual adquire uma dimensão diferente, uma vez que tempo e espaço podem aproximar e afastar as pessoas.

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva. E-mail para contato: kathycris@gmail.com.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Diante dessa nova forma de interação humana, este trabalho tem o objetivo de estudar a organização enunciativa especificamente na rede social digital *Facebook*. Os exemplos escolhidos neste capítulo reproduzem a escrita original do emissor e do receptor na rede social digital. A pertinência do material se justifica pelos numerosos exemplos que servem para ilustrar os fundamentos teóricos deste trabalho e, além disso, muitos exemplos colaboram para o estabelecimento e enriquecimento de novas ideias e conceitos. Para fins de análise, serão mantidas as primeiras letras dos prenomes dos participantes, no entanto, ocultaremos os sobrenomes e as fotografias de perfil.

1 A organização textual no *Facebook*

O Facebook foi criado por quatro alunos da Universidade de Harvard: Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin no ano de 2004. O objetivo era reunir os alunos da universidade, mas tornou-se mundial ao longo do tempo. No Facebook, a interação pode ser pública ou privada, além de ser familiar ou institucional, representando uma empresa ou um grupo. Cada pessoa possui um perfil público ou privado e uma lista de amigos. É necessário o envio de convites para ser amigo de outra pessoa e isso possibilita o acesso às informações privadas de um perfil. A criação de um perfil com dados pessoais é a primeira etapa para ter acesso à rede social. Santaella(2016) afirma que:

Ao criar um perfil nas redes sociais, as pessoas passam a responder e a atuar como se esse perfil fosse uma extensão sua, uma presença extra daquilo que constitui sua identidade. Esses perfis passam a ser como estandartes que representam as pessoas que os mantêm. [...] Hábitos e usos funcionam como pistas das silhuetas subjetivas de cada usuário. (SANTAELLA, 2016, p.43)

Neste sentido, Recuero (2016) acrescenta que as redes sociais permitem aos participantes de criar e manter uma identidade que pode ser construída e legitimada pelos outros usuários por meio da conversação. Assim como a conversação face a face, conversação virtual também é regida por rituais que organizam as interações. Os elementos típicos das interações face a face, tais como a gestão de turnos e o contexto precisam ser reconstruídos na comunicação mediada pelo computador (doravante CMC). O discurso é coproduzido na interação virtual e tem alcance global. Recuero(2016) destaca que:

Quanto mais conectados estão essas redes, mais visíveis estão as mensagens que são publicadas pelos atores e mais capazes são de ser discutidas, buscadas, replicadas e reproduzidas pelos demais. E é essa capacidade da conversação de transcender o grupo que a iniciou, navegando pelas conexões dos sites de rede social e ampliando a audiência e a participação dos demais, que caracteriza as conversações em rede. (RECUERO, 2016, p.55)

Embora o suporte seja predominantemente escrito, o Facebook também oferece inúmeros recursos de interação, tais como curtir ou reagir a uma publicação, comentar ou compartilhar o conteúdo publicado. Nas trocas comunicativas, os interactantes também podem mesclar diferentes tipos de linguagem na rede social, pois se trata de uma plataforma multimodal que conta com a presença de elementos verbais, vídeos

e imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento, tais como os *Gifs* e memes. Vários recursos complementam a comunicação escrita na rede, tais como os emoticons, que são representações tipográficas de expressões faciais, como um sorriso 😊 e os *Stickers*, figurinhas disponíveis no *Facebook*, por exemplo. Os *emoticons* e os *stickers* são utilizados para expressar uma emoção ou indicar afeto. também possuem a função de intensificador para enfatizar uma emoção ou uma opinião. Verificou-se, também, no *corpus*, que alguns *emoticons* ou *stickers* foram utilizados para expressar ironia. Em relação aos memes, Dawkins (2001) foi o responsável em defini-lo. Ele argumenta que as ideias, no âmbito da cultura, funcionam de maneira semelhante aos genes. Em vez de fitas de DNA, as ideias são replicadas por meio de veículos de comunicação. Ao equivalente cultural dos genes, Dawkins (2001) dá o nome de memes. Os memes podem replicar-se por imitação e vários fatores podem colaborar com a sua permanência nas redes.

No *Facebook*, todas as postagens ou publicações ficam disponíveis na linha do tempo ou *timeline*, onde é possível interagir e reagir nas publicações disponíveis com uma série de recursos para a interação, entre eles emoticons, *Gifs* e memes como já mencionado. De acordo com Maingueneau (2015):

Chamamos de postagens essas diversas categorias de enunciados. Eles não se inscrevem em uma cadeia fechada de interações; podem demorar certo tempo para encontrar seu(s) destinatário(s). Exceto quando se trata de perguntas que exigem resposta imediata, autorizam uma gama aberta de reações, mais ou menos rápidas, e, eventualmente, até mesmo nenhuma reação. (MAINGUENEAU, 2015, p.171)

As publicações ou postagens possuem uma certa liberdade nos turnos de fala, uma vez que a relação entre os locutores podem ser síncronas e assíncronas. As conversações assíncronas são aquelas em que as interações acontecem quando os participantes não estão conectados ao mesmo tempo. Já as síncronas são aquelas em que as interações acontecem enquanto os interactantes estão conectados ao mesmo tempo. Apresentam, assim, características linguísticas híbridas entre a espontaneidade do oral e a estabilidade da escrita.

Yus (2014) faz um importante estudo a respeito das funções pragmáticas que os *emoticons* desempenham na interação virtual, entre elas:

1. Revelar a atitude proposicional que subjaz ao enunciado e que seria difícil de identificar sem a atitude do *emoticon*;
2. Comunicar maior intensidade de uma atitude proposicional que já esteja verbalmente manifestada;
3. Reforçar ou mitigar a força ilocucionária de um ato de fala;
4. Contradizer o significado explícito de um enunciado (brincar);
5. Contradizer o significado explícito de um enunciado (ironia);
6. Acrescentar um sentimento ou emoção ao conteúdo proposicional do enunciado;

7. Acrescentar um sentimento ou emoção ao ato comunicativo em sua totalidade, não apenas ao enunciado;
8. Comunicar a intensidade de um sentimento ou emoção que se encontra verbalmente codificada.

Destacamos, no entanto, que as funções pragmáticas listadas por Yus também servem para outros recursos na rede social digital, tais como os memes, os *stickers* e os *Gifs*.

2 Os atos de fala na rede social digital

Para poder interpretar um enunciado, é necessário compreender o efeito que o emissor quer causar em seu receptor. Assim, a decodificação de uma mensagem será bem sucedida caso o receptor considere toda a situação comunicativa, compartilhe das mesmas informações de seu interlocutor e de sua competência linguística, principalmente em casos onde ocorre a ironia. Isso é muito frequente nas redes sociais digitais, pois embora tenhamos aspectos da língua oral na escrita, os recursos oferecidos pela rede não suprem ainda a dinâmica de uma interação face a face. Em uma interação face a face, os interactantes podem fazer uso tanto de recursos verbais como não verbais, como entonação, gestos faciais e corporais para chamar atenção de seu destinatário. Embora na escrita tenhamos vários recursos gráficos para substituir esses elementos extralinguísticos, em muitos casos a interpretação de uma mensagem não é bem sucedida. Pode acontecer de um interlocutor se sentir ofendido mesmo sem a intenção do emissor.

Os participantes que interpretam um enunciado reconstroem o sentido a partir de pistas nele presentes, mas muitas vezes há um problema de malentendido na comunicação virtual devido à falta de elementos paralinguísticos no processo de enunciação. Sendo assim, muitos interactantes produzem enunciados com alguma intenção específica, porém muitas vezes não gera o efeito esperado no interlocutor. Como a conversação virtual também é cooperativa e coletiva, outros participantes podem colaborar para o bom entendimento da mensagem ou o emissor também pode editar ou reformular a sua publicação para que o processo da troca comunicativa seja bem sucedida. Um dos principais estudiosos da intenção e do efeito comunicativo na interação foi o filósofo da linguagem Austin (1990). Seu objetivo não era apresentar uma concepção teórica sobre a natureza e a função da linguagem, mas propor um método de análise de problemas filosóficos do uso da linguagem entendida como forma de ação. Para Austin (1990), a concepção básica do uso e da compreensão da linguagem natural são atos de fala, tendo condições de sucesso e felicidade para sua realização e não de verdade. Assim, os atos de fala se organizam da seguinte maneira:

Ato locucionário = é o ato de dizer algo [DIZER]

Ato ilocucionário = é o ato que se realiza ao dizer algo [AÇÃO- INTENÇÃO]

Ato perlocucionário = é o ato que se realiza por dizer algo [EFEITO]

Os atos de fala fazem parte do cotidiano das pessoas na interação, inclusive no mundo virtual. Percebe-se, no entanto, a recorrência de malentendidos entre os atos ilocucionários e os atos perlocutórios nas interações virtuais.

3 A enunciação na rede social digital

O conceito de enunciação promoveu inúmeras reflexões no campo da Linguística. Jakobson (1974) foi um dos primeiros linguistas a pensar no processo enunciativo, uma vez que sua teoria das funções da linguagem sistematiza a questão do sujeito na língua. Mais tarde, Benveniste (1989) desenvolve um modelo de análise com base na enunciação. Com Benveniste, a categoria de pessoa é concebida em termos de subjetividade e o par eu/tu pertence ao nível pragmático da linguagem. A enunciação é entendida como o processo de "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização". (BENVENISTE, p.82)

Bakhtin [Volochinov] desenvolve a ideia de que a língua deve ser considerada em situações concretas, onde tempo, espaço e projeto discursivo são fundamentais. De acordo com Flores (2009):

Todo enunciado, segundo textos assinados por Voloshinov (1926,1930), comporta duas faces indissociáveis: uma verbal e outra extraverbal (contexto mais amplo). Os enunciados não coincidem com sua constituição puramente verbal(em sentido estrito), pois são impregnados de não-ditos. A face extraverbal, situação e condição necessária do desenvolvimento ideológico do enunciado, corresponde ao espaço e tempo do acontecimento, ao objeto ou tema do enunciado e às posições assumidas pelos interlocutores. Os aspectos extraverbais não são a causa exterior do enunciado, não são uma força mecânica externa,mas sim se integram ao enunciado como um elemento indispensável a sua constituição semântica. Nessa perspectiva, o verbal e o extraverbal estão articulados no enunciado, indicando que toda a dimensão verbal é heterogênea e constitutivamente ideológica e social. Essas características, no entanto, não eliminam a possibilidade de o enunciado se materializar apenas por elementos não verbais(por exemplo, um gesto, uma expressão facial, uma obra de arte), desde que tenha sujeito, expressão avaliativa. (FLORES, 2009, p.99-100)

Com a evolução das tecnologias, os novos meios de comunicação se distanciam de um modelo conversacional prototípico, ou seja, falante e ouvinte face a face em um lugar físico específico. Desta forma, tornou-se necessário compreender a complexidade enunciativa em uma interação virtual, em especial, nas redes sociais. Neste sentido, Recuero(2009) afirma:

(...)Esses sites [Twitter e Facebook] não apenas modificaram as redes sociais mas, igualmente, estabeleceram formas de interação mais amplas (Primo, 2006), conversações mais abrangentes e públicas (Recuero, 2012) e novas convenções de linguagem (Hineycutt e Hering, 2009). Além desse conjunto de transformações nas próprias formas de interação, os sites de rede social também tornaram essas comunicações registradas e capazes de ser buscadas, gerando grandes conjuntos de dados até então inexistentes. (RECUERO, 2009, p. 18)

Na conversação prototípica, locutor e interlocutor asseguram a alternância de turnos e contam com a presença de diversos tipos de signos (verbais, gestuais, vestimentais, prosódicos) para sustentar a

conversação face a face. No mundo virtual, no entanto, oral e escrito se entrecruzam e a relação entre os locutores se dá de maneira distinta. Conforme Maingueneau(2015):

Essa evolução [das tecnologias] põe em xeque a noção de endereço - no duplo sentido de identificação de um destinatário bem específico e do lugar físico onde entregar a mensagem. Assiste-se, de fato, a uma des-localização da produção e da recepção dos enunciados: o destinador não tem a necessidade de perguntar *onde* se encontra(m) seu(s) destinatário(s), nem este(s), *onde* se encontra o destinador. (MAINGUENEAU, 2015, p.171)

A respeito das redes sociais digitais, deve-se considerar não só um emissor e receptor, mas também um receptor universal, já que uma mensagem pode ser vista por muitas pessoas de diferentes partes do mundo devido ao fato de ser um ambiente virtual. A internet é, deste modo, de natureza polifônica.

A partir de estudos já realizados no campo da enunciação, pretende-se abordar uma nova perspectiva de estudo e apresentar as especificidades encontradas no ato enunciativo de uma interação virtual nas redes sociais, visto que a relação entre emissor e receptor é diferente de uma interação face a face. Esta nova abordagem foi construída ao longo de um trabalho maior ancorado nos estudos da Pragmática e da Análise Conversacional³. SANTANA (2019) concebe, assim, o plano enunciativo da interação na rede social Facebook no esquema a seguir:

Emissor: responsável pelo ato comunicativo, publica a mensagem para os receptores interagirem.

Emissor delegado: o emissor utiliza outros artifícios para interagir e publicar sua opinião, a responsabilidade enunciativa é delegada para um ser animado e inanimado. Não se trata de um discurso indireto, pois a mensagem representada expressa a opinião própria do indivíduo emissor da mensagem. Trata-se de um meio utilizado sobretudo para diminuir a responsabilidade do ato ilocutório e perlocutório, uma vez que a intenção comunicativa estará velada no discurso por meio de elementos linguísticos e não linguísticos.

Receptor ou destinatário direto: aquele que o emissor considera explicitamente como seu parceiro na interação, ele recebe a mensagem do emissor e participa da troca comunicativa.

Receptor ou destinatário indireto ativo: recebem a mensagem de um emissor, porém a mensagem não foi dirigida a ele. Ele funciona como uma testemunha da troca verbal. Apesar de não ter a palavra dirigida a ele, ele participa da troca comunicativa.

Receptor ou destinatário indireto passivo: são todos os interactantes conectados nas redes sociais que presenciam a interação, são receptores universais, porém não participam da troca comunicativa.

Receptor ou destinatário Voyeur: não participam da troca comunicativa diretamente como os demais interlocutores, porém sinalizam a sua presença por escrito ou por meio de memes e gifs. São receptores

³ Esta nova abordagem enunciativa encontra-se em um dos capítulos de minha tese de doutoramento sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva.

presentes em publicações polêmicas ou em interações conflituosas e demonstram o sentimento de satisfação em assistir a tais interações.

Figura 1 – Receptores ou destinatários Voyeur



Fonte: www.facebook.com

Emissor e o receptor robô: Nas redes sociais e em outras plataformas de comunicação, tornou-se hábito também o uso de recursos tecnológicos na interação com um programa de computador, especialmente para que se tenha uma resposta imediata de empresas ou de celebridades. Trata-se do uso do **Chatterbot** ou **chatbot**, que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas. Seu objetivo é responder as perguntas de tal maneira que as pessoas pensem estar conversando realmente com outra pessoa. O programa consulta uma base de conhecimento e fornece uma resposta que tenta imitar o comportamento humano. O termo foi inventado por Michael Mauldin e nada mais é que a junção das palavras *chatter* (a pessoa que conversa) e da palavra *bot* (abreviação de robot).

Salientamos que as funções de emissor e receptor podem ser mudadas ou alternadas ao longo da troca comunicativa.

4 Análise do *Corpus*

Figura 2 – Interação em uma linha do tempo na rede social Facebook



Fonte: www.facebook.com

A imagem 1 é um excerto da linha do tempo de **R**. **J**, como faz parte da lista de amigos de **R**, tem a liberdade de escrever na linha do tempo de **R**, onde a mensagem fica fixa. A publicação de **J** mostra o dia, hora e cidade no momento da enunciação. Ao lado da cidade, consta o símbolo de duas pessoas que, na rede social, representa que a publicação é visualizada somente entre os amigos adicionados de **R**. Nesta postagem, temos um claro exemplo de emissor e receptor direto, uma vez que a mensagem é totalmente dirigida à **R**. Por meio das pistas textuais na rede social digital, é possível verificar que **R** não responde imediatamente à mensagem de **J**, pois consta o tempo de 21h de resposta depois da emissão da mensagem de **J**. **J** reaparece na interação no intervalo de 2h depois da resposta de **R**. Destacamos, assim, que a rede social mescla assincronia e sincronia, porém predominou-se, neste caso, a assincronia. A troca comunicativa entre as duas interactantes não se dá somente pela resposta direta, mas também conta com os recursos dos emoticons que demonstram afeto e intimidade, tais como o uso dos emoticons de coração, beijo, piscadela e chorando de rir. Além desses recursos utilizados, **R** reage à publicação com um coração, ou seja, demonstra apreciar a publicação da amiga.

Figura 3 – Interação em um grupo na rede social Facebook



Fonte: www.facebook.com

A imagem 2 foi retirada de uma interação em um grupo no Facebook chamado Políglotas da Depressão, que reúne amantes e estudantes de idiomas. Assim como toda publicação no Facebook, a publicação de **H**, um homem, também apresenta dia e hora da enunciação. Muitos integrantes do grupo curtem ou reagem à publicação, porém somente **M**, uma mulher, interage. **M** complementa seu enunciado com o uso da onomatopeia de risos. Assim como a publicação inicial de **H**, a mensagem de **M** também consta

dia e data da enunciação. Enquanto **H** publica às 15h45 do dia 27 de julho, **M** responde somente às 17h02 no mesmo dia. Após a resposta de **M**, **H** reaparece na interação 4 minutos depois. **M** interpreta a mensagem de **H** de maneira errada, pois entende que **H** quis corrigi-la. **M** se dirige a **H** explicando que não era isso que ele entendeu e complementa sua mensagem com *emoticons* de chorando de rir. Na mesma hora, **H** responde e também complementa sua resposta com emoticons de risos. Nota-se que a interação começou de forma assíncrona, porém teve seu término de maneira síncrona, pois os dois interactantes tiveram a troca comunicativa no mesmo tempo da enunciação de um e de outro.

Figura 4 – O emissor delegado





Fonte: www.facebook.com

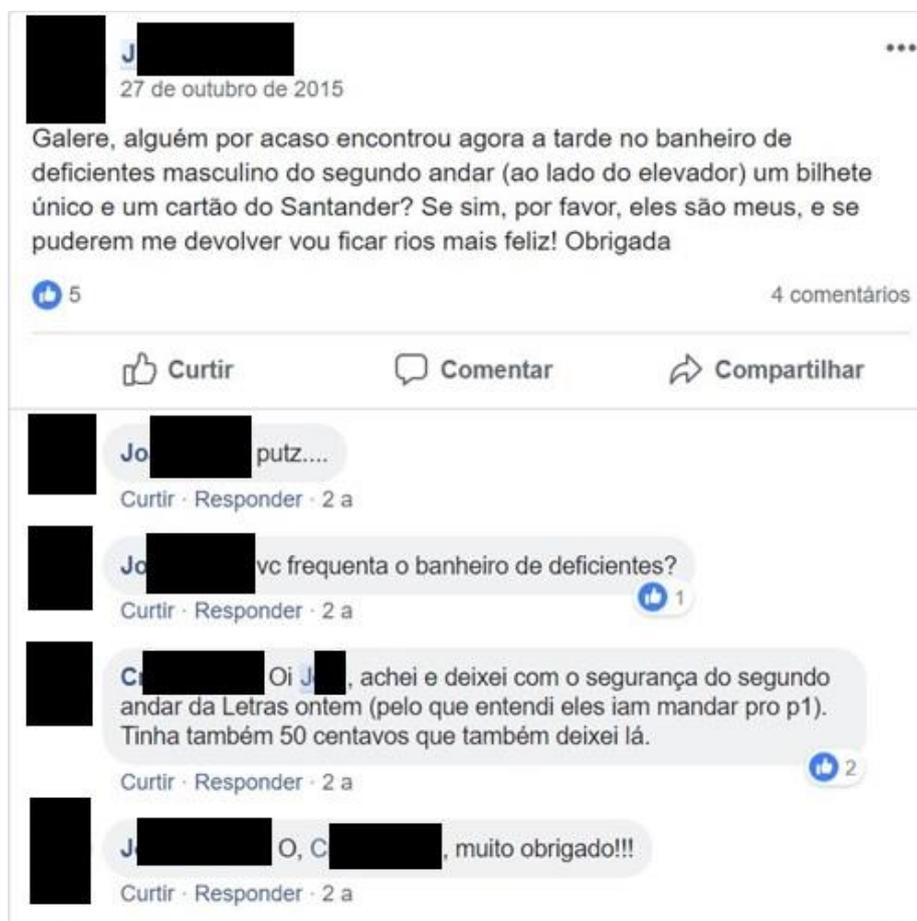
A imagem 3 é um claro exemplo de emissor delegado. **B**, uma mulher, escreve também em um grupo específico, trata-se de um grupo de estudantes de Letras da Universidade de São Paulo do ano de 2017. O grupo é conhecido como Tretas USP pelos participantes, uma vez que é recorrente interações conflituosas entre seus participantes. **B** pretende fazer uma reclamação do barulho que os alunos fazem no prédio e que, conseqüentemente, atrapalha as aulas. Consciente desse tipo de perfil do grupo, onde o conflito costuma imperar, **B** escreve sua mensagem utilizando-se de um artifício: ela decide usar o discurso reportado e, neste caso, seria o cachorro dela. Como sabemos que os animais não interagem pelo computador e por meio da escrita, é claro que o emissor da mensagem é **B**, porém ela utiliza esse recurso para se proteger de eventuais reclamações e conflitos no grupo. O recurso utilizado por **B** parece ter um efeito positivo, pois outros participantes interagem e também participam da troca comunicativa da mesma forma, ou seja, usam animais para reclamar da situação do curso de Letras ou para expressar a insatisfação com os demais colegas barulhentos.

Figura 5 – O receptor Voyeur na interação

The image shows a Facebook post from the page 'Catraca Livre', dated 10 hours ago. The post features a product advertisement for a 'Floral Penis Pattern Blue Throw Pillow'. The ad includes a photograph of the pillow with a blue and white pattern, a price tag of \$40.00 (reduced from \$77.99), and a 'ADD TO CART' button. The text of the ad is humorous, describing the pillow as a 'new french folk pattern blanket' with 'nicely offensive genitalia'. Below the ad, the post text reads: 'Mãe não viu um assustador detalhe ao comprar essa almofada na internet.' and 'CATRACALIVRE.COM.BR'. The post has 32 shares and several comments. The comments are humorous and critical, with one user saying 'Vcs irao perder muitos seguidores publicando essas materias idiotas, futeis e sem conteudo algum. Ja é a terceira, só hoje! Aproveita a Páscoa e ressuscita, Catraca!' and another saying 'Só vim ler os comentários'. A third comment includes a meme image of a dog drinking from a cup. The source is cited as 'www.facebook.com'.

A imagem 4 é um excerto de uma página oficial do Catraca Livre, isto é, trata-se de uma página institucional de divulgação de lazer ou de curiosidades gerais. A página publicou uma situação que ocorreu entre mãe e filha nos Estados Unidos e usou de artifícios para chamar a atenção dos participantes da rede social. A página publicou a notícia, porém tentou atizar a curiosidade de seus receptores, com o uso do adjetivo "assustador" e do substantivo "detalhe", ou seja, publicou a mensagem de maneira vaga para forçar os participantes a acessarem o site e ler a notícia. Percebe-se, no entanto, o desagrado dos receptores em relação ao conteúdo da postagem, uma vez que se tratava de um presente de mãe para filha de uma almofada com estampa de pênis. Considerando a notícia fútil e sem sentido, muitos receptores começaram a escrever para a página do Catraca livre para mostrar o descontentamento e, inclusive, muitos receptores usaram de xingamentos contra a página. Devido ao conteúdo de conflito e polêmica, temos a presença do receptor voyeur AI, que sinaliza a sua presença com um meme de um cachorro tomando café, interessado e assistindo aos comentários. É possível notar que 41 pessoas curtem o meme, essas também receptores voyeur, pois concordam com o conteúdo e sinalizam também a sua presença, mesmo que seja a partir de um ato de curtir.

Figura 6 – Receptor indireto



Fonte: www.facebook.com

A imagem 5 foi extraída do grupo de Letras da Universidade de São Paulo. **J** faz um pedido no grupo para saber se alguém encontrou seus pertences pessoais no banheiro de deficientes no prédio da faculdade. **Jo** responde ao pedido com o uso da interjeição "Putz" acrescida de reticências. Logo em seguida, ele pergunta se **J** frequenta o banheiro de deficientes. Embora não possamos distinguir o tom de voz de **Jo**, notamos que a pergunta foi feita em tom de crítica para **J**, com quem ele participa diretamente da interação. **C**, que era um receptor indireto passivo, entra na interação para responder à demanda de **J**, pois foi ele o responsável por achar os objetos. **J** ignora os enunciados de **Jo** e responde diretamente a **C**, agradecendo. Para ficar explícito a quem ele se dirige, **J** usa o recurso de taguear ou marcar **C**. O recurso de taguear facilita a comunicação direta entre os participantes, uma vez que com esse recurso, a pessoa tagueada é comunicada por meio de uma notificação na rede social e, inclusive, recebe uma mensagem por e-mail da própria rede social.

Figura 7 – A interação na linha do tempo

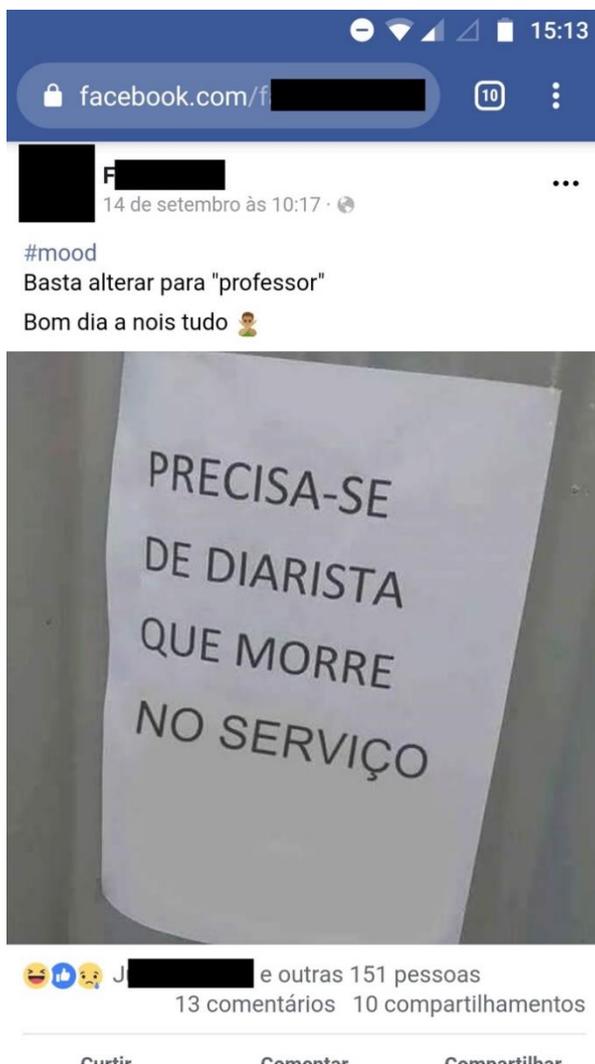


Fonte: www.facebook.com

A imagem 6 é um excerto de uma publicação pessoal na linha do tempo de **F**. Além de publicar algo, os participantes da rede social também podem expressar os seus estados de espírito no momento. Neste caso específico, **F** fez uma pergunta em que espera a participação das pessoas na rede. Nota-se que a

publicação tem um símbolo de um globo depois do dia e hora, o que significa que se trata de uma postagem pública. F, desta forma, deixou seu perfil aberto para que todos participem, inclusive aqueles que não fazem parte de sua lista de amigos. Observamos as pessoas participaram e reagiram ativamente à publicação, inclusive com a ação de compartilhamentos. Os participantes da rede social também podem se apropriar da publicação de outras pessoas ou de páginas institucionais para propagar alguma mensagem, o que muitas vezes colabora para que um conteúdo se torne viral.

Figura 8 – A expectativa de interação na linha do tempo



Fonte: www.facebook.com

A imagem 7, também excerto de uma publicação de F em sua linha do tempo, mostra uma publicação onde não se pede explicitamente a participação de outros interactantes, porém mesmo assim as pessoas reagem e compartilham o conteúdo. Ao deixar de modo público a sua postagem, F se dirige a todos os receptores da rede, os receptores indiretos.

Figura 9 – Os receptores ativos e passivos na rede social Facebook

J [redacted] 21 de julho às 16:58

qual seria um primeiro bom livro pra começar a ler sobre crítica literária? ❤️

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍❤️ 13

1 compartilhamento

V [redacted] Terry Eagleton - Teoria da literatura: Uma Introdução - O livro é super bem escrito, fácil de ler e apresenta as principais vertentes da crítica literária 😊
Curtir · Responder · 🇺🇸🇧🇷 9 · 21 de julho às 17:05

L [redacted] concordo! estou na leitura
Curtir · Responder · Ontem às 13:35

L [redacted] Além disso, tem um curso completo de introdução a teoria da literatura de Yale no Youtube, o qual eu estou gostando bastante e ele acaba por dar uma ótima bibliografia.
https://www.youtube.com/watch?v=nIH40m7AT_0

 Introdução à Teoria da Literatura #1 com Paul...
YOUTUBE.COM

L [redacted] Além disso, tem um curso completo de introdução a teoria da literatura de Yale no Youtube, o qual eu estou gostando bastante e ele acaba por dar uma ótima bibliografia.
https://www.youtube.com/watch?v=nIH40m7AT_0

 Introdução à Teoria da Literatura #1 com Paul...
YOUTUBE.COM

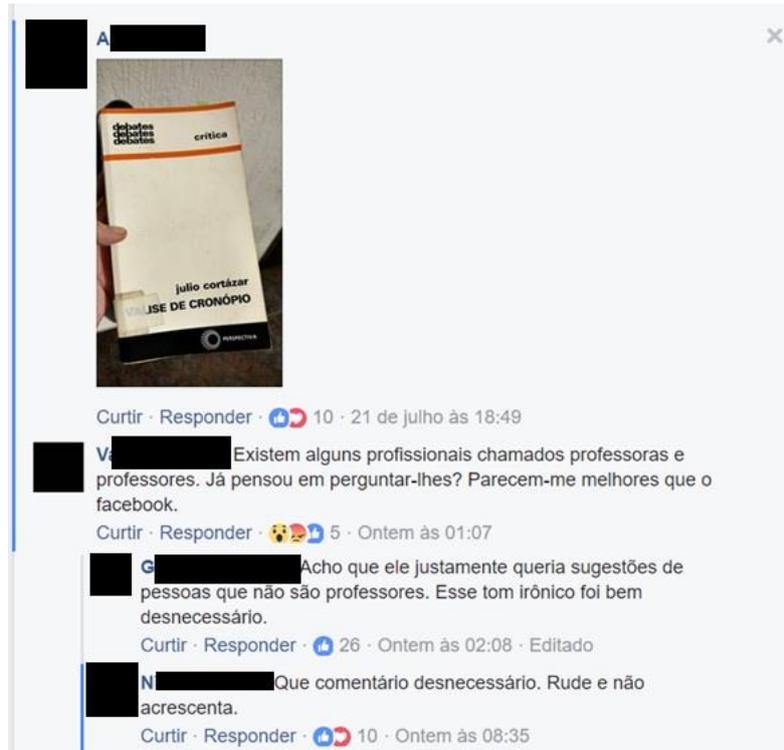
Curtir · Responder · 🇺🇸🇧🇷 5 · Ontem às 13:37

L [redacted] creio que na Letras temos várias indicações brasileiras de qualidade inegável, impar. Então quando eu procuro algo por fora do curso, vou fora desse escopo, como o Eagleton, Barthes etc (que outra pessoa indicou e abriu minha visão)
Curtir · Responder · 🇺🇸 3 · Ontem às 13:40

F [redacted] vocês tem pdf?
Curtir · Responder · 10 h

T [redacted] acho que tem no libgen, ferr
Curtir · Responder · 10 h

L [redacted] Eu tenho o livro mesmo, mas se achar digital posto!
Curtir · Responder · 6 h



Fonte: www.facebook.com

A imagem 8 é um excerto do grupo de Letras da Universidade de São Paulo. **J** faz um pedido no grupo e recebe várias respostas de outros participantes. **V** e **L** inclusive interagem entre eles discutindo o assunto pedido por **J**. Nota-se na interação que **Fer** acompanha como receptora indireta passiva às interações entre os demais, até o momento em que **Fer** vê uma sugestão de livro que a interessa. Assim, ela passa de receptora indireta passiva para receptora indireta ativa, pois até o momento **L** e **V** interagiam diretamente um com o outro. **Fer** passa a fazer parte da comunicação, contribuindo com a troca comunicativa. Apesar do engajamento para ajudar **J**, um participante responde mal ao pedido, alegando que o Facebook não seria o melhor lugar para aquele tipo de pergunta e sim professores. Outros participantes, receptores indiretos, também decidem participar da interação, em defesa de **J**. Observamos, assim, que o papel de receptor indireto pode alternar para passivo e ativo em uma interação dependendo da maneira como os participantes a conduzem.

A imagem 9, retirada de uma página de jornal no Facebook, mostra o processo de engajamento da conversação na rede. **D** vê a notícia do jornal e, imediatamente, marca os amigos com quem ele pretende interagir diretamente. Neste caso, temos um exemplo de emissor e receptor direto, uma vez que a intenção de **D** é interagir somente com o grupo restrito mencionado em seu enunciado.

Figura 11 – Os emissores delegados





Fonte: www.facebook.com

A imagem 10 foi extraída de um grupo de sugestões de filmes para assinantes do serviço Netflix. **M** se dirige a todos os participantes do grupo, porém a sua mensagem não condiz com o conteúdo do grupo, uma vez que **M** procura uma parceira para um relacionamento e sua mensagem possui teor sexual. Muitos participantes respondem e exprimem seu desagrado em relação à mensagem de **M**, inclusive com o uso de emoticons. **C** e **G** usam um meme como suporte verbal para a mensagem, ou seja, exprimem e delegam suas mensagens para uma figura conhecida pelas pessoas, tal como Osama Bin Laden e um personagem do cinema nacional. Sendo assim, **C** e **G** são emissores delegados, ou seja, usam imagens conhecidas acompanhadas de mensagens para exprimir o descontentamento em relação à mensagem de **M**.

Figura 12 – Emissor e receptor robô



Fonte: <https://www.facebook.com/abaixoaredeGlobo/posts/894098890750760/>
<https://twitter.com/pauloap/status/984911243948552192>

A imagem 11 e 12 mostram, finalmente, o uso do emissor e receptor robô na interação. Nos exemplos, observamos que o político Geraldo Alckmin usa da ferramenta de chatbot para interagir com possíveis eleitores. Percebe-se, no entanto, na imagem 11 que a ferramenta não possui a competência pragmática para interpretar corretamente a mensagem do interlocutor, uma vez que é feita uma pergunta irônica e o computador responde como se fosse uma sugestão.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a linguagem virtual apresenta características híbridas e que se assemelha à conversação face a face, este capítulo demonstra a complexidade enunciativa entre um emissor e um receptor na interação nas redes sociais. As tecnologias de comunicação digital apresentam um papel importante de sociabilidade entre as pessoas de maneira global e diminuem a distância física de uma interação. Observamos que os recursos verbais e não verbais são explorados pelos participantes da rede para suprir a dificuldade de compreensão e, assim, expressar a intenção de uma mensagem. Mesmo assim, a interação nem sempre é bem sucedida. A troca comunicativa na rede se dá de maneira colaborativa e complexa devido à inter-relação dos vários agentes presentes nas tecnologias envolvidas na era virtual. Assim, a linguagem está em constante processo de mudança, assim como a interação social entre as pessoas. O comportamento dos participantes do Facebook espelha suas atividades na sociedade, por meio de publicações públicas e privadas, restrita muitas vezes a um grupo de amigos.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Trad. Geraldo H.M. Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FLORES et alii. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo:Parábola, 2015.
- RECUERO, Raquel. Atos de ameaça à face e à conversação em redes sociais na internet. In:PRIMO, Alex. (Org.) **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009
- SANTAELLA, Lúcia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In:PRIMO, Alex. (Org.) **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- SANTANA, Katiúscia Cristina. A descortesia na rede social Facebook. 2019. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.8.2019.tde-03122019-152854. Acesso em: 2020-03-05.
- YUS, Francisco. Not all emoticons are created equal. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 14, n.3, p.511-529, set/dez 2014.

Expressões Idiomáticas – relações entre sentido e contexto discursivo

Fabiane de Oliveira ALVES¹

Resumo: Este capítulo apresenta os resultados preliminares da pesquisa que busca averiguar a construção do sentido das Expressões Idiomáticas (EI) e as eventuais relações e implicações que decorrem de sua atuação/aplicação no contexto discursivo. Assim, considerando um constructo teórico com enfoque léxico- discursivo, apoiado em Van Dijk (2012) e Biderman (2001), dentre outros, serão apresentados o estudo de três EI: examinadas em uso (contexto discursivo) – dispostas em um modelo experimental de análise que (co)relaciona as partes, o todo composicional, as (possíveis) variantes decorrentes do discurso e as implicações na formulação do sentido. A concepção que norteia esta pesquisa centra-se na hipótese de que, embora as EI sejam estruturas (relativamente) fixas, a flexibilidade a que são passíveis – ainda que limitadas a parâmetros de difícil delimitação – não se relacionam meramente às adequações número-pessoais, mas também – e de modo bastante determinante – às circunstâncias impostas pelo contexto discursivo que, a seu turno, contribuem e atribuem a (pen)última camada na estrutura de significação desse tipo de composição fraseológica complexa. Ademais, a despeito da premissa de que o sentido de uma EI não decorre da soma dos sentidos individuais literais das partes que a constituem, é possível estabelecer graus de ligação em um continuum que vai da maior à menor proximidade entre o sentido literal das partes e o sentido figurado do todo composicional.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas; Sentido literal; Sentido figurado; Contexto discursivo; Léxico.

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares da pesquisa que investiga a construção do sentido das Expressões Idiomáticas (doravante EI) e as relações estabelecidas com o contexto discursivo. A pesquisa, por sua vez, tem como objetivo-geral investigar os percursos que levam à construção do sentido de EI e a influência que o contexto-discursivo pode exercer na significação como (pen)último estágio dessa construção. Por sua vez, de modo específico, pretende-se investigar a relação entre os graus de lexicalização de uma EI e a proximidade/distância com sentido literal das partes; analisar a variação na EI e sua relação com o discurso; classificar as EI quanto à fixidez e as possibilidades de alteração de sentido quando postas em contexto de uso.

Ainda que uma EI seja um bloco segmental, cujo sentido não resulta da simples soma das partes que a compõem, um caminho metodológico adotado para traçar o percurso de construção de seu sentido foi justamente estabelecer um mapeamento que partiu da análise de suas partes até o todo composicional. A partir disso, também se pôde estabelecer uma possível (co)relação decorrente da proximidade/distanciamento do significado literal das partes com o todo figurado que em maior ou menor grau liga-se ao maior ou menor índice de lexicalização (cristalização) da EI e com mais ou menos pistas que contribuem para a construção de seu sentido.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade. E-mail para contato: fabicatarse@gmail.com.

Os estudos da frase – estrutura linguística a qual pertencem as EI – possibilitam inúmeras abordagens, desde aspectos lexicológicos e lexicográficos, sintáticos, semânticos até os discursivos.

Este último aspecto, somado ao lexicológico, serão aqueles nos quais este capítulo se deterá. Para isso, após a exposição das bases teóricas que apoiam as hipóteses léxico-discursivas levantadas – Seções 1 e 2 –, será apresentado um modelo experimental de análise – Seção 3 – para aplicação prática de três exemplos de (variantes de) EI, com base nas quais foram realizados cotejos e pesquisas em dicionários gerais e de EI, além de outras fontes de pesquisa, que contribuirão para elaboração de um possível desenho do percurso de estruturação do significado. Embora as EI tenham uma base semântica que lhes atribuem alguma significação fora do discurso, entende-se que é o contexto discursivo que irá determinar a (pen)última² camada – o (pen) último estágio – de significação desses lexemas complexos.

1 As Expressões Idiomáticas

As EI, fenômeno linguístico morfossintático multifacetado e atemporal, fazem parte da fraseologia de uma língua atuando como um vocabulário figurado complementar na linguagem do dia a dia, que *diz pelo não dito*, valendo-se de metáforas, eufemismos, disfemismos, metonímias, entre outros, aquilo que, na verdade, reflete no discurso a visão de mundo do usuário da língua em relação às pessoas e à sociedade (URBANO, 2018) por meio desse tipo de combinação de palavras que são um tipo de “pré-fabricado³ linguístico”.

Consoante Biderman (2001, p. 109), “Cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas categorias gramaticais e lexicais”. Sendo as EI parte do inventário lexical de uma língua, elas condensam em si também um modo de ver o mundo. Trata-se de frases de sentido figurado relativamente típicas de uma língua, mais ou menos cristalizadas, de sentido figurado e que mantêm níveis de equivalência semântica com outros modos de dizer algo. As EI “[...] nomeiam de modo codificado e sistemático um denotado ou classe de denotados, representando esquemas mentais de objetos ou de estados de coisas” (VILELA, 2002, p. 161).

Cumprido mencionar que as fronteiras definitórias entre EI, provérbios, ditos e ditados populares são perenes e difíceis de serem identificadas ou mesmo delimitadas. Desse modo, não sendo propósito deste capítulo estabelecer definições, o que se utilizou como critério para estabelecer a seleção das EI aqui analisadas foi o registro em ao menos um dicionário especializado de EI. Ademais, o enfoque da análise centra-se nos efeitos que o discurso pode provocar em estruturas linguísticas relativamente fixas (ou pré-

² Fala-se em (pen)última camada e (pen)último estágio de significação por se entender que a compreensão final é uma atribuição do leitor/receptor do texto.

³ Segundo Erman e Warren (2000, p. 31), “Um pré-fabricado é uma combinação de pelo menos duas palavras favorecidas por falantes nativos em preferência a uma combinação alternativa que poderia ser equivalente não a convenção”. Tradução nossa do original “A *prefab* is a combination of at least two words favored by native Speakers in preference to an alternative combination which could have been equivalent had there been no conventionalization”.

fabricadas), das quais se optou pelo recorte das EI, embora a metodologia possa vir a se estender para as demais ocorrências. Conforme menciona Tabossi e Zardon (1993, p. 145):

As expressões idiomáticas são objetos multifacetados, cujo estudo requer vários pontos de vista e diferentes abordagens metodológicas. Não são apenas complexos, mas também, em muitos aspectos, indescritíveis, a tal ponto que é provavelmente um exercício inútil tentar defini-las. Vários aspectos contribuem para tornar a caracterização dessas expressões uma tarefa desafiadora. Tipicamente, os idiomatismos são considerados sequências de palavras cuja interpretação semântica não pode ser derivada composicionalmente da interpretação de suas partes⁴.

Embora a interpretação não derive de suas partes tomadas isoladamente, entende-se que pode haver graus de ligação entre os níveis polissêmicos dessas partes e a construção do sentido composicional. Assim, ao verificar o sentido literal das partes que compõem a expressão *quebrar o gelo* tem-se: (i) quebrar: fazer ficar ou ficar em pedaços; despedaçar(- se), romper(-se) (AULETE, 2018); e (ii) gelo: estado de água, ou qualquer líquido, quando passa ao estado sólido pela ação do frio; sensação que lembra a causada pelo frio; ausência de sentimentos; segura no trato com alguém; frieza; insensibilidade; falta de cordialidade, de bom relacionamento (AULETE, 2018). Considerando que a EI – portanto, o sentido figurado – significa “ser cortês, amável no primeiro contato com alguém ou em grupo, criando um ambiente menos frio ou formal” (AULETE, 2018), é possível identificar uma aproximação semântica entre este significado total e uma das facetas polissêmicas de “gelo” no sentido de “ausência de sentimentos; segura no trato com alguém; frieza; insensibilidade”.

Fala-se em graus porque no caso de, por exemplo, *ser mar de rosas*, tem-se: (i) ser: ter características ou qualidades expressas pela palavra ou expressão que se refere ao sujeito; (ii) mar: grande massa e extensão de água salgada que cobre três quartos da superfície da terra; oceano; (iii) rosas: flor da roseira; tom vermelho bem claro (MICHAELIS, 2018). Tendo em vista que a EI significa “período de tranquilidade, feliz” (URBANO, 2018, p. 197), uma associação possível seria fazê-la com a ideia de mar tranquilo, havendo alguma proximidade com a ideia de mar, porém, a associação com felicidade não mantém vinculação aparente com o sentido literal. Há, desse modo, um baixo índice de equivalência conceitual⁵, neste último caso, diferentemente do primeiro, no qual se verifica um índice mais alto de equivalência conceitual.

No tocante à forma, pode-se dizer que não há um padrão sintático seguido, sendo possíveis inúmeras possibilidades combinatórias. Embora comumente as EI sejam tratadas como “estruturas

⁴ Tradução nossa, do original: “*idioms are multifaceted objects, whose study requires various viewpoints and different methodological approaches. They are not only complex, but also in many respects elusive, to the point that it is probably a useless exercise to try and define them. Several aspects contribute to render the characterization of these expressions a challenging task. Typically, idioms are assumed to be strings of words whose semantic interpretation cannot be derived compositionally from the interpretation of their parts*”

⁵ Tradução nossa, do original: “*idioms are multifaceted objects, whose study requires various viewpoints and different methodological approaches. They are not only complex, but also in many respects elusive, to the point that it is probably a useless exercise to try and define them. Several aspects contribute to render the characterization of these expressions a challenging task. Typically, idioms are assumed to be strings of words whose semantic interpretation cannot be derived compositionally from the interpretation of their parts*”

fechadas”, nota-se haver alguma flexibilidade lexical e/ou sintática. De acordo com Cabré (1999⁶, p. 85 apud KOSTINA, 2011, p. 36), “Todo processo de comunicação comporta inerentemente variação, explicitada em formas alternativas de denominação do mesmo conceito (sinonímia) ou em um distanciamento significativo de uma mesma forma (polissemia) [...]”. Em se tratando das EI, contudo, essas formas alternativas – variantes – esbarram em limites de convenção e/ou sentido. Assim, por exemplo, as variantes *pôr as barbas de molho* e *colocar as barbas de molho*, por convenção, equivalem-se, entretanto, *pôr os cavanhaques de molho* não, embora barba e cavanhaque pertençam ao mesmo campo semântico⁷. Por outro lado, *acertar na mosca*, *acertar no alvo* e *acertar em cheio* possuem sentido equivalente, ainda que mosca, alvo e cheio, isoladas, não mantenham relação de sinonímia/parassinonímia, nem mesmo pertençam ao mesmo campo semântico, quando analisadas no conjunto composicional passam a ser sinônimas: “Ela foi precisa em todas as respostas: acertou na mosca/no alvo/em cheio”. Atente-se que a variação pode atingir tanto as partes verbais quanto as nominais da EI, todavia, não há um padrão que determine quais partes e quais tipos de substituições podem ser feitas para que seja mantida equivalência semântica (conceitual) ou produzido efeito esperado (de antonímia, por exemplo).

Consoante pontua Xatara (1997, p. 148), “[...] o mundo das EI revela uma espessura simbólica, em que aflora o inconsciente, acionando transferências semânticas regulares, do concreto ao abstrato, do físico ao psíquico, exprimindo julgamentos sociais e compartilhando das mais diversas sensações e emoções”. São estruturas lexicais complexas cuja construção do sentido tem início em sua própria estrutura, mas completa-se e altera-se no contexto discursivo, ao passo que também altera o discurso, dada sua escolha em lugar de outro modo de dizer que contemple mais ou menos o mesmo sentido.

2 Discurso e Expressões Idiomáticas

Conforme verificado, EI são estruturas linguísticas complexas cujo sentido não literal transcende o sentido literal de suas partes. Conforme assevera Biderman (2001, p. 187), uma unidade lexical qualquer – seja gramatical, seja lexical – considerada isoladamente, possui uma base semântica que a alimenta com seu significado primeiro, um sentido literal. Contudo, isso não implica que esse significado seja primitivo e as demais palavras que compõem o campo conceitual sejam desse dependentes, mas diz-se isso tão somente como forma de enfatizar que uma unidade lexical não é absolutamente vazia de sentido no sistema – *langue*. É, todavia, no discurso que essa unidade lexical se atualiza – *parole* – e, por conseguinte, pode ganhar outros

⁶ CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona, España: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, 1999.

⁷ Sobre os campos semânticos, ver Biderman (2001) e Ullman (1962).

significados que não aquele “mais previsível”. Consoante pondera Hjelmslev (1961, p. 50), “toda significação de signo nasce de um contexto, quer entendamos por isso um contexto de situação ou um contexto explícito, o que vem a dar no mesmo”. Nesse sentido, ainda que as EI possuam alguma carga semântica no sistema, também se conservam algumas potencialidades para atualizações no discurso, guardados certos limites dada sua estrutura relativamente fixa.

Considerando o (con)texto, Andrade (2010, p. 76) ressalta que “[...] o texto deve ser observado não apenas em relação ao que está dito, mas também as formas da maneira de dizer, pois estas permitem uma leitura dos implícitos que se revelam e evidenciam a interatividade [...]”. Vale lembrar que “em toda interação, os interlocutores estão reunidos sob determinadas condições ‘contratuais’, que estão diretamente ligadas ao contexto situacional e aos papéis sociais dos participantes dessa interação” (ANDRADE, 2010, p. 76). Tomando a declaração a seguir: “Ele deu o último suspiro”, isolada de seu contexto, não é possível saber se ele entregou o último “Doce muito leve feito de clara de ovo batida com açúcar e que vai ao forno brando” (AULETE, 2018) ou se aquele foi “O momento derradeiro de vida, o exalar da última respiração, ao morrer” (AULETE, 2018).

Por essa perspectiva, “o ser humano, ao expressar-se pela língua, nas relações interpessoais, sociais, faz escolhas lexicais, sintáticas, prosódicas, arma estratégias (afetivas, de persuasão, coerção...) para atuar sobre o outro, compreender o outro e com ele interagir” (DI FANTI; BRANDÃO, 2018, p. 11). Desse modo, usar uma EI em lugar de quaisquer outras palavras que digam (mais ou menos) *aquilo mesmo*, é parte da estratégia discursiva do falante, das intencionalidades comunicativas, conforme assevera Duarte (2006, p. 14): “EI em ação, isto é, no discurso, ilustrando como estas podem *dar azo* a múltiplas adequações por força do co(n)texto e da intencionalidade discursiva”.

Além disso, o discurso – mais precisamente o entorno discursivo (ou contexto discursivo) – é responsável pelo processo de desfixação ou descongelamento da EI, tendo em vista as necessidades impostas por esse, em favor da melhor representação discursiva. Desse modo, pode-se optar por “pôr/colocar/deixar/manter(s) barba(s) de molho”, dependendo das demandas enunciativas. Duarte (2006, p. 31) destaca três aspectos que podem implicar em adequações da EI ao contexto discursivo-textual: (i) negação – Ele *não* pôde colocar as barbas de molho; (ii) antonímia – Ele *tirou* as barbas de molho ; e (iii) diminutivo – Ele pôs as barbichas de molho. Entretanto, outras necessidades enunciativas podem provocar alterações morfológicas e semânticas de uma EI, como será possível verificar na seção de análise, mais adiante.

Se por um lado, o discurso pode alterar (em certos graus) uma EI, por outro, a EI também produz efeitos no discurso na medida em que atribui um valor perlocutivo àquilo que poderia ser dito de modo meramente declarativo ou (conotativamente) neutro. Desse modo, “ele perdeu todo seu dinheiro” e “ele ficou com *uma mão na frente e a outra atrás*” equivalem-se conceitualmente (CRUSE, 1995), contudo, o

impacto provocado por uma e outra declaração são bastante diversos, sendo que a segunda reforça (dá ênfase) à informação central do empobrecimento daquele de quem se fala.

Ademais, conforme menciona Duarte (2006, p. 62), as EI têm “[...] o poder de condensar o discurso. [Essa] condensação representa outra grande – e não menos importante – potencialidade da EI em contexto de discurso relatado”. Uma EI traz em sua estrutura composicional toda uma carga semântica cuja explicação, (muitas vezes) extrapola sua extensão. Dizer que “Fulano *bateu as botas*” significa que “Fulano morreu”, entretanto, está contido na primeira declaração um tipo de intencionalidade distinto ao da segunda.

As EI são um tipo de código comum entre os usuários de uma língua, daí ser preciso que quaisquer mudanças respeitem limites (ainda que imprevisíveis e inclassificáveis) que preservem seu conteúdo essencial. De acordo com Hall (2003, p. 393), “[...] não há discurso inteligível sem a operação de um código. [...] Naturalismo e ‘realismo’ [...] é o resultado, o efeito, de certa articulação específica da linguagem sobre o ‘real’. É o resultado de uma prática discursiva”. Ainda que se possam realizar adaptações (no plano da expressão/forma) condicionadas às necessidades e demandas do uso, as EI devem, contudo, manter sua essência semântica (plano do conteúdo) de modo que não haja prejuízos na interação, ou seja, mesmo diversa da construção padrão⁸, a EI deve se manter inteligível para o interlocutor. A subseção a seguir tratará mais especificamente das questões concernentes à relação entre contexto e sentido.

2.1 Contexto (discursivo) e sentido

De acordo com o exposto, pode-se dizer que os lexemas (simples e complexos) ganham densidade de sentido quando atualizadas no discurso. O discurso, a seu turno, está inserido em um contexto situacional que estabelece sobre ele, o discurso, um tipo de relação de causa e efeito. Contudo, segundo defende Van Dijk (2012, p. 11) “não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele), mas a maneira como os participantes definem essa situação”. Isso implica que

os contextos [situacionais] não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes constructos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades. Se os contextos fossem condições ou restrições sociais objetivas, todas as pessoas que estão na mesma situação social fariam do mesmo modo. [...] os contextos são constructos dos participantes. (VAN DIJK, 2012, p. 11)

Tais ideias querem dizer que, longe de atuar de modo positivista e determinista, o contexto (situacional) vai estabelecendo direções de encaminhamento do discurso, atuando, ou ao menos contribuindo, inclusive na construção do sentido em conjunto com o contexto discursivo. De acordo com Gonçalves-Segundo (2017, p. 140),

⁸ Utiliza-se aqui “EI padrão” como sendo aquela forma mais frequentemente registrada em dicionários, sem as alterações e/ou adaptações provocadas pelo contexto discursivo, sendo, assim, o ponto de partida para as análises decorrentes.

a estrutura e a prática social interagem com os objetivos comunicativos de grupos e de atores sociais em uma dinâmica dialética complexa que, inevitavelmente, coloca a construção negociada de sentido como aspecto central para a reprodução social, tanto em termos da manutenção quanto da contestação de valores, representações, estilos, ações e relações interpessoais.

Nessa perspectiva, a efetiva interação dar-se-á se, e somente se, “os usuários da língua forem capazes de construir modelos mentais dos eventos ou fatos sobre os quais estão falando ou ouvindo e se forem capazes de relacionar entre si os eventos ou fatos que estão nesses modelos” (VAN DIJK, 2012, p. 90). Isso acarreta no seguinte: para que “um peixe fora d’água” seja compreendido como “desambientado, fora do seu elemento, de seu meio natural” (URBANO, 2018, p. 240) e não como “um ser aquático que se encontra fora da água”, ou seja, para que seja compreendido seu sentido figurado e não o literal, é preciso que os atores da interação não apenas compartilhem conhecimento, mas possuam modelos mentais (que são únicos, pessoais e subjetivos) capazes de decodificar um e não outro sentido acerca da declaração. Irá contribuir para tanto os modelos de contextos, “um tipo especial de modelo mental da experiência cotidiana [...] [que] organiza os modos como nosso discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação comunicativa global” (VAN DIJK, 2012, p. 107).

Cumpre mencionar que, além de os contextos serem o produto do constructo dos participantes de uma dada interação, com base em modelos mentais que acabam por governar aspectos da construção e da compreensão discursiva, um processo dinâmico que gira em torno de produzir e compreender o texto à medida que é produzido. Também se pode, de uma modo mais estrito, tomar o contexto como o ambiente linguístico-discursivo (contexto discursivo) no qual se constrói um texto.

Entende-se que as EI possuam, ainda no sistema, uma base semântica mais limitada de possibilidades (dado que atuam em bloco), se comparadas às lexias simples, que isoladas de um contexto discursivo, deixam mais em aberto suas possibilidades polissêmicas, sendo as primeiras, por conseguinte e, em tese, menos polissêmicas do que estas últimas. Ainda assim, não é possível afirmar que uma EI tenha um sentido único, esgotado em si e por si, posto que seu sentido em uso somente será determinado quando considerado o contexto.

Tendo em vista a interação, e que “um ato de linguagem não é verdadeiro ou falso, mas ‘bem sucedido’ ou não” (MAINGUENEAU, 1996, p. 9), o contexto discursivo deverá suprir as informações mínimas⁹ para conduzir o interlocutor à compreensão do discurso. Ao pensar nas EI, um fator complicador para o sucesso do ato de linguagem seria a possibilidade de o interlocutor desconhecer por completo ao menos um sentido figurado da expressão. Nesse caso, a análise do entorno discursivo (contexto) faz-se ainda mais primordial, pois será ele quem poderá oferecer contribuições para formulação de algumas hipóteses de sentido por parte

⁹ Isso quando o objetivo do texto não for justamente criar ambiguidade com intuito de produzir humor, por exemplo.

do interlocutor, se não por completo, ao menos o habilitando a fazer a distinção entre a aplicação do sentido literal ou figurado naquela situação. Sobre isso, Tabossi e Zardon (1993, p. 147-148) advogam:

É certo que vários fatores podem acelerar a ativação de significados idiomáticos. Um contexto sentencial, por exemplo, pode direcionar a compreensão de um fragmento em direção à sua conclusão idiomática, tornando mais rápida a ativação de seu significado. Da mesma forma, a incongruência pragmática pode fornecer pistas importantes para a compreensão idiomática.

À parte os fatores mentais e psicológicos que contribuem para a compreensão de uma EI – não tratados neste capítulo dado seu enfoque –, vale ressaltar que o sentido não literal constrói-se em bases não apenas discursivas, mas também acionando mecanismos da memória e de associações com elementos conhecidos. Glucksberg (1990) defende que os significados literais das partes de uma EI, se não se vinculam de modo direto ao sentido composicional, contribuem para isso. Na seção a seguir será apresentado um modelo que busca reunir algumas informações que levam à construção do sentido de uma EI em contexto discursivo.

3 Modelo Experimental de Análise

Nesta seção, sugere-se um modelo experimental de análise da construção do sentido das EI. Para isso, em virtude das limitações deste capítulo, além da proposta de apresentar os dados preliminares da pesquisa em desenvolvimento, serão analisadas três EI extraídas de textos diversos, identificados um a um.

O referido modelo propõe um processamento parcial das EI levando em consideração um estudo prévio do sentido literal, ainda que este, em grande parte das vezes, não desempenhe um papel determinante para o sentido não literal, pode oferecer pistas relevantes à compreensão do significado idiomático. Assim, parte-se da identificação da EI padrão, passa-se ao desmembramento das partes que a compõem para identificação dos sentidos literais dessas partes. Segue-se, então, para o sentido não literal com a citação do significado e da associação de origem da EI, destaque da (possível) variante identificada no texto de Drummond e do contexto discursivo (mas também situacional) em que se insere e, por fim, a apresentação do sentido da variante. Os sentidos literal e não literal foram pesquisados em dicionários gerais e de EI. As associações apresentadas foram feitas com base em pesquisas em dicionários e outras fontes que ofereceram pistas de origem e relação. O sentido da variante é o resultado da relação entre o sentido da EI padrão e da variante, considerada no contexto discursivo.

Ressalte-se que, conforme verificado, o sentido de uma EI não decorre da soma dos sentidos literais individuais dos lexemas que a constitui, daí ter que, no frasema (na EI), os lexemas perdem sua carga semântica original e passam a ter novo conteúdo semântico no todo polilexical, desta vez, composicional. Uma das consequências disso é que o significado externo à EI é individual de cada parte; já o significado interno à sua estrutura é idiomatizado (VILELA, 2002).

Considerando o que foi exposto até aqui, tome-se o seguinte trecho da crônica “Tem cada uma na vida” de Carlos Drummond de Andrade para a primeira verificação prática:

[...]

- Ou o quê?

- Se não entrar, não sei o que será de minha vida.

- Não diga isso!

- Digo. Minha vida depende do senhor, neste momento. Uma palavrinha sua e...

- E?

- Tou contratada. Vamos, não me negue uma **colher de chá**. Eu sei que você pode fazer isso por mim. Desculpe o tratamento, saiu sem querer. Porque você não diz logo que vai me ajudar? Por que não telefona logo pro pessoal da tevê? Por que ficou assim, duro, engasgado, sei lá se descrente de minhas possibilidades? Por que não confia em mim? Diga, diga pelo amor de Deus! Você é ruim, homem! (ANDRADE, 1984, p. 26 – grifo nosso)

Trata-se de um diálogo no qual uma das partes clama pela ajuda da outra parte. Percebe-se que para quem pede, é um assunto de relevância e que disso “depende” sua própria vida. Salvo qualquer nota de exagero, vale a esta análise o emprego da variante da EI padrão *dar uma colher de chá*. Note-se que ao interlocutor não se pede “Me dê uma colher de chá”, mas sim que não se negue essa. Tal adequação decorre do contexto discursivo e dos efeitos que se pretende causar naquele a quem se pede a oportunidade, a *colher de chá*. Considerando a EI, propõe-se:

Quadro 1 – Modelo experimental de análise – colher de chá

		Expressão Idiomática				
		(Dar) (uma) colher de chá				
		(Dar)	(uma)	colher	de	chá
sentido literal		ceder/transferir	*	talher com cabo e concha	*	infusão aromática/bebida
		*	*	unidade de medida equivalente a mililitros		
sentido não literal	associação	facilitar; oferecer oportunidade (a algo ou alguém)				
		Associa-se com os referentes “caldo de galinha”, “sopa de galinha” correspondentes à variação “Dar (uma) canja”, uma vez que se tratam de alimentos de fácil deglutição, uma vez que não precisam ser mastigados; assim como o chá.				
	em contexto	variante	Não negar uma colher de chá			
		pedido de ajuda; súplica; delegação de autoridade				
sentido no contexto		[...] - Ou o quê? - Se não entrar, não sei o que será de minha vida. - Não diga isso! - Digo. Minha vida depende do senhor, neste momento. Uma palavrinha sua e... - E? - Tou contratada. Vamos, não me negue uma colher de chá . Eu sei que você pode fazer isso por mim. Desculpe o tratamento, saiu sem querer. Porque você não diz logo que vai me ajudar? Por que não telefona logo pro pessoal da tevê? Por que ficou assim, duro, engasgado, sei lá se descrente de minhas possibilidades? Por que não confia em mim? Diga, diga pelo amor de Deus! Você é ruim, homem! (ANDRADE, 1984, p. 26 – grifo nosso) “não sei o que será de minha vida”; “Minha vida depende do senhor”; “Uma palavrinha e...”				
		não negar a oportunidade				

Fonte: elaboração própria com base em Andrade (1984), Urbano (2018), Aulete (2018) e Michaelis (2018).

Considerando o exposto, note-se que há um distanciamento de significados dos lexemas tomados um a um, em sentido literal, e tomadas em bloco na EI. No entanto, analisando a origem do significado da EI, pode-se perceber um percurso relativamente lógico na associação dos sentidos (de infusão à coisa de fácil digestão/deglutição). Porém, cumpre mencionar que o lexema *chá* em sentido não literal, como parte de outro bloco segmental, mais uma vez perde o sentido ganho em *dar uma colher de chá* para vestir-se de nova roupagem de sentido. Isso porque o que vem a fornecer o sentido de “facilidade/oportunidade” é o conjunto que passa não apenas a atuar em bloco, mas a significar em bloco. Desse modo, se verificada no segmento idiomático *tomar um chá de cadeira*, o sentido não literal altera-se para “esperar por um longo tempo”.

Seguindo o mesmo método, considere-se o seguinte trecho de notícia:

Não entre em pânico, mas cientistas afirmam que o universo está morrendo
Em aproximadamente cinco bilhões de anos o sol irá se expandir e envolver nosso planeta em fogo - matando qualquer coisa que estiver vivendo na sua superfície. [...]
“O universo já está em declínio, e caminhará suavemente rumo à idade avançada. O universo basicamente se sentou no sofá, pegou um cobertor, está prestes a cair no sono e dar início a um **cochilo eterno**,” concluiu Simon Driver da Universidade da Austrália Ocidental.[...] (YAHOO NOTÍCIAS – INTERNACIONAL, 2016, grifonosso)

A notícia traz a alarmante informação de que não apenas a Terra, mas todo o universo irá se acabar. Como consequência, não toda a vida será extinta. Contudo, o autor busca amenizar o tão assustador relato preparando o leitor. Primeiramente, pede para que não se entre em pânico e, mais adiante, entende-se o porquê, afinal, tal processo levará um longo tempo para chegar ao fim. O processo de amenizações inclui, como se pode verificar, a humanização do universo criando a imagem de uma pessoa que se senta no sofá e espera pela morte. Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 2 - Modelo experimental de análise – cochilo eterno

Não entre em pânico, mas cientistas afirmam que o universo está morrendo	Expressão Idiomática					
	(dormir) (o) sono [cochilo] eterno					
	(dormir)	(o)	sono	cochilo	eterno	
	sentido literal	repousar no sono, estar entregue ao sono, a estado natural de torpor e inação orgânica	*	estado de repouso natural e periódico com a suspensão da consciência e redução da sensibilidade	sono pouco demorado e pouco profundo	que tem começo mas não tem fim
	sentido não literal	morrer				
		associação	eufemismo para morte; aquele morre, dorme e não acorda mais			
		em contexto	variante	Dar início a um cochilo eterno		
			amenização do eufemismo para dizer que se irá morrer			
			Não entre em pânico, mas cientistas afirmam que o universo está morrendo. Em aproximadamente cinco bilhões de anos o sol irá se expandir e envolver nosso planeta em fogo - matando qualquer coisa que estiver vivendo na sua superfície.[...] “O universo já está em declínio, e caminhará suavemente rumo à idade avançada. O universo basicamente se sentou no sofá, pegou um cobertor, está prestes a cair no sono e dar início a um cochilo eterno, ” concluiu Simon Driver da Universidade da Austrália Ocidental.[...] (YAHOO NOTÍCIAS – INTERNACIONAL, 2016, grifo nosso)			
	sentido no contexto	“não entre em pânico”; “envolver nosso planeta em fogo” morrer suave e lentamente				

Fonte: elaboração própria com base em Yahoo Notícias – Internacional (2016), Aulete (2018).

O primeiro dado que merece destaque é o tom descontraído adotado para dar uma notícia que, embora vá se concretizar em um prazo quase incalculável, é trágica e alarmante. Note-se ainda que o que parece ditar esse tom é a fala do membro da universidade australiana. Ainda que se trate de uma tradução – de cujo original não se teve acesso –, aparentemente, considerando a construção discursiva emerge da cena descrita, a escolha – fosse do autor da fala, fosse do tradutor – por “cochilo” em lugar de “sono”, contribui para o efeito de suavização da grave informação. Apesar de variação, contudo, permanece clara a associação com a El padrão e seu sentido de morte. No tocante à aproximação com o sentido literal, pode-se dizer que “cochilo” (um sono mais leve e breve), associado à “eterno” (um tempo sem fim), produz um resultado um oximoro se tomada denotativamente, mas tomada denotativamente, dada a proximidade nos campos léxico- semânticos de “sono” e “cochilo”, o conjunto “cochilo eterno” pode ser compreendido.

Por fim, considere-se o excerto a seguir, extraído da crônica “A filha do chefe”:

[...] Um dia, do nada, reparei em uma linda moça. Fui obrigado a fazer minha pesquisa de campo. Nome, cargo, algo de útil para puxar uma conversa. [...] No fim do expediente ela entrou na sala do chefe. Fiquei curioso. Beijou o chefe no rosto, largou a bolsa na cadeira como se fosse a coisa mais natural do mundo e ali ficou esperando a hora de ir embora. Saíram juntos.

Naquele momento eu já sabia que não podia nem pensar em **colocar o cavalo na chuva**. Ia me poupar o trabalho de tirar ele de lá depois. (ESCRITO A TINTA, 2010, grifo nosso)

A crônica, em tom pessoal, conta o episódio em que o rapaz depara-se pela primeira vez com uma moça que chama sua atenção, porém, considerando a relação com seu chefe, suas (segundas) intenções são frustradas a tal ponto que nem mesmo adiantaria criar expectativas para não ter de desistir delas, ou seja: de tão incrédulo no sucesso, não adiantaria colocar o cavalo não chuva, para não precisar tirar o cavalo da chuva.

Quadro 3 – Modelo experimental de análise – colocar o cavalo na chuva

		Expressão Idiomática				
		Tirar o cavalo da chuva				
		Tirar	o	cavalo	da	chuva
A filha do chefe	sentido literal	fazer sair ou sair de (um lugar); retirar(-se)	*	grande mamífero herbívoro da fam. Dos equídeos	*	queda de água das nuvens, na forma de gotas
	sentido não literal	desistir de um propósito, de um intento				
		associação	Associa-se à ideia de não nutrir esperanças vãs			
		contexto	variante	(nem pensar em) colocar o cavalo na chuva		
			(nem pensar em) nutrir esperança			
[...] Um dia, do nada, reparei em uma linda moça. Fui obrigado a fazer minha pesquisa de campo. Nome, cargo, algo de útil para puxar uma conversa. [...] No fim do expediente ela entrou na sala do chefe. Fiquei curioso. Beijou o chefe no rosto, largou a bolsa na cadeira como se fosse a coisa mais natural do mundo e ali ficou esperando a hora de ir embora. Saíram juntos. Naquele momento eu já sabia que não podia nem pensar em colocar o cavalo na chuva . Ia me poupar o trabalho de tirar ele de lá depois. (ESCRITO A TINTA, 2010, grifo nosso)						
	sentido no contexto	"beijou o chefe no rosto" "saíram juntos" De tão improvável, melhor seria nem criar expectativas para não ter de desistir delas				

Fonte: elaboração própria com base em Urbano (2018), Aulete (2018).

Nesse caso, a variação em relação à EI padrão produz um efeito de sentido que parece antecipar a necessidade de desistência. Assim, se nem se pensar em colocar o cavalo na chuva, não será preciso se dar ao trabalho de tirá-lo de lá. Se a EI por si já produz uma quebra na linearidade semântica do texto, a variante parece dobrar esse efeito, uma vez que apresenta uma forma diferente da morfologia padrão *tirar o cavalo da chuva*. No tocante às relações com o sentido literal, tanto a forma padrão, quanto a variante apresentada distanciam-se sobremaneira do sentido denotativo de cada uma das partes. Portanto, se o receptor do texto não tiver qualquer conhecimento acerca da expressão padrão, terá também dificuldades para chegar à compreensão do sentido da EI variante. Entretanto, nesse caso, o contexto discursivo contribuiria para a construção do sentido pretendido.

Considerações finais

As EI representam parte da cultura de um povo, sintetizando em seus arranjos composicionais um modo de ver o mundo desse povo. Embora sejam de difícil definição, pode-se afirmar que as EI são estruturas

complexas multifacetadas mais ou menos fixas – dado que permite certas alterações – cujo sentido subjaz sua estrutura aparente de sentido, que emerge não da soma de suas partes, mas do arranjo composicional. A pesquisa em desenvolvimento defende a tese de que mais do que simples adequações de marcas pessoais e temporais, as EI permitem alterações circunstanciais em função do contexto em que se inserem. Assim, a (pen)última camada de sentido de uma EI é dada pelo contexto discursivo – enquanto a última camada ficaria a cargo de quem recebe o texto.

Há, de certo, diferentes modos de construção discursiva e “[...] o implícito desempenha um papel essencial: dizer nem sempre é dizer explicitamente, a atividade discursiva entrelaça constantemente o dito e o não dito” (MAINGUENEAU, 1996, p. 89). Desse modo, a opção pelo uso de uma EI ao invés de outro modo de expressar as ideias nela contida marca uma intenção, além de estilística, também situacional que irá desenhar os rumos da construção discursiva.

Tendo em vista a aplicação prática, pode-se inferir, com base nos resultados iniciais, que o sentido não literal guarda resquícios de relação (em maior ou menor grau) com a(s) parte(s) que integram a EI. Não se pode afirmar categoricamente que haja uma vinculação direta dessa relação na formulação do sentido, mas tão somente se verifica que, em um *continuum* entre a mínima relação/proximidade e a máxima relação/proximidade, o sentido literal pode contribuir nos processos que levam ao acionamento dos mecanismos que conduzem à compreensão do sentido não literal, ainda que essa contribuição parta justamente da "falta de sentido" do conjunto se considerado denotativamente quando posto em contexto. Se, por exemplo, no contexto situacional de dado episódio passado em uma festa na qual alguém exagera nas doses de bebida alcoólica e se diga "Fulano *enfiou o pé na jaca* naquela festa", o estranhamento causado pela ação de "enfiar o pé em uma jaca" (literalmente) ou mesmo a presença de uma jaca em uma festa faz com que se acione a possibilidade de tratar-se do sentido não literal.

O estudo das EI é fonte perene para investigações por vieses os mais diversos. Ainda que a vertente léxico-semântica seja um ponto de partida pelo qual se percorre, inevitavelmente seja qual for a abordagem, este capítulo buscou um enfoque léxico-discursivo trazendo para o bojo da discussão o contexto como fator modificador do sentido e da estrutura das EI. Dessa feita, a construção do sentido de uma EI passa não apenas por processos cognitivos, mas também pragmáticos posto que toda significação decorre de um contexto.

Como mencionado, este capítulo apresentou uma visão parcial de um todo em processo de elaboração e trouxe, portanto, apenas os resultados preliminares. Contudo, principalmente por meio do modelo experimental de análise – ainda que sujeito a ajustes e adaptações –, é possível verificar que o sentido literal das partes e o sentido figurado do todo da EI não deveriam ser examinados dicotomicamente, mas pensado em um *continuum* que considere níveis ou graus de proximidade entre esses dois polos. Ademais, cumpre registrar que o referido modelo presta-se ao estudo das EI em razão do recorte estabelecido para esta

pesquisa, no entanto, pode servir como ponto de partida de análise de outras estruturas linguísticas complexas.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Tem cada uma na vida. **Boca de luar**. Rio de Janeiro, Record, 1984.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. Interatividade na correspondência publicada em jornais paulistas. **Forma y Función**. v. 23, n. 2. Bogotá, Colombia, julio-diciembre del 2010.

BIDERMAN, Maria Tereza Cristina. **Teoria linguística: teoria lexical e computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRUSE, D. A. Polyssemy and related phenomena. In: SAINT-DIZIER, P; VIEGAS, E. (eds.). **Computational lexical semantics**. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press, 1995).

AULETE. **Dicionário on-line**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 23. set. 2018.

DI FANTI, Maria da Glória & BRANDÃO, Helena Nogamine (orgs.). Discurso, atividade e produção de sentidos: perspectivas teóricas e práticas. **Discurso – tessituras de linguagem e trabalho**. São Paulo, Cortez, 2018.

DUARTE, Maria Susana de Almeida. **As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso – um olhar sobre as crônicas de Miguel Esteves Cardoso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa – Linguística Aplicada ao Ensino do Português). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2006. DOI: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14674/2/DissertaoSusanaDuarte000075170.pdf>.

ERMAN, B.; WARREN, B. The idiom principle and the open choice principle. **Text**. n. 20, v. 1, p. 29-62. Fox, Gwyneth, 2000.

ESCRITO A TINTA. **A filha do chefe**. 21. out. 2010. Disponível em: <https://escritoatinta.wordpress.com/category/rascunhos/>. Acesso em: 25. dez. 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Caminhos para um ensino funcional de gramática orientado ao texto: pronomes pessoais e adjetivos em perspectiva intersubjetiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 56, v. 1, p. 139-162, jan./abr. 2017.

GLUCKSBERG, Sam. Beyond literal meanings The psychology of allusion. **Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association**, Boston, 1990.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Série Estudos. São Paulo, Perspectiva, 1961.

HALL, Stephen. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. [org. Liv Sivik; trad. Adelaine La Guardia Resende et all.]. Belo Horizonte, Editora UFMG, Brasília, representação da Unesco no Brasil, Humanitas, 2003.

KOSTINA, Irina. Clasificación de la variación conceptual de los terminos basada en la modulación semántica discursiva. **Lenguaje y cultura**. v. 16, n. 27, enero-abril 2011, p. 35-73.

MICHAELIS. **Dicionário on-line**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 27. set. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. [trad. Maria Appenzeller; revisão da trad. Eduardo Brandão]. São Paulo, Martins Fontes, 1996. Coleção Leitura Crítica.

TABOSSI, Patrizia.; ZARDON, Francesco. The activation of idiomatic meaning in spoken language comprehension. In: CACCIARI, Cristina.; TABOSSI, Patrizia. **Idioms: processing, structure, and interpretation**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ULLMAN, Stephen. **Semántica: introducción a la ciencia de significado**. [trad. Juan Martín Ruiz- Werner]. Madrid, Aguilar, 1962.

URBANO, Hudinilson. **Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares: desatando nós**. São Paulo, Cortez, 2018.

VAN DIJK, TEUN ADRIANUS. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. [trad. Rodolfo Ilari]. São Paulo, Contexto, 2012.

VILELA, Mario. As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP**. CLUP, v. 2, p. 159-189, Porto, 2002.

YAHOO NOTÍCIAS – INTERNACIONAL. **Não entre em pânico, mas cientistas afirmam que o universo está morrendo**. 23. fev. 2016. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/n%C3%A3o-entre-em-p%C3%A2nico-mas-cientistas-afirmam-que-o-121112468.html>. Acesso em: 25. dez. 2018.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. **Revista Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, v. 41 esp, p. 147-158, 1997.

A simbologia da cultura popular nas cenas de *Game of Thrones*: uma análise verbo-visual da carnavalização e do grotesco

Ana Carolina PAIS¹

Resumo²: O presente trabalho tem como objetivo compreender como as simbologias da cultura popular são construídas por meio da linguagem verbo-visual, tendo como foco de análise uma produção audiovisual. Aqui procuramos priorizar a análise do sincretismo desses discursos, verbal e visual, trazendo o pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin e do Círculo para nos auxiliar. Assim, para atingir tal finalidade, selecionamos a série televisiva norte-americana *Game of Thrones* como corpus analítico. Especificamente, focaremos nossa atenção nos efeitos de sentido da simbologia da cultura popular no que concerne aos elementos da carnavalização e do grotesco. Para tanto, apresentamos inicialmente uma breve revisão da teoria bakhtiniana sobre a cultura popular e depois sobre a significação da verbovisualidade dentro da Metalinguística. Logo após, passamos para a análise dos signos verbais e visuais de forma separada, ou seja, interpretamos primeiramente o discurso verbal presente nas legendas em língua portuguesa para depois partirmos para a análise do discurso visual, captado por meio de *printscreens* (*still*) das cenas e da elaboração de fotomontagem para facilitar a visualização. Logo em seguida, o sincretismo verbo-visual desses elementos do popular é destacado. As cenas foram selecionadas, dentro da gama de temporadas e episódios da série lançados desde 2011, levando-se em consideração aquelas que mais pudessem trazer elementos da cultura popular. Assim, este capítulo apresenta um estudo sobre a importância da análise conjunta das dimensões verbo-visuais e destaca a forte existência dos elementos da cultura popular na série *Game of Thrones*.

Palavras-chave: *Game of Thrones*; Verbo-visualidade; Bakhtin; Carnavalização; Grotesco.

Introdução

No presente capítulo, trazemos para ser debatida a questão sobre como as simbologias da cultura popular, principalmente da carnavalização e do grotesco, podem ser construídas por meio da linguagem verbo-visual, tendo como foco de análise uma produção audiovisual. Objetivamos compreender como os signos verbais dialogam com os signos visuais para a produção de sentidos desses conceitos que foram estudados pelo teórico russo Mikhail Bakhtin; a base teórica deste estudo.

Com a finalidade de entender melhor a dimensão da verbovisualidade selecionamos três cenas da série televisiva norte-americana *Game of Thrones*³ para compor nosso corpus analítico. Estas cenas foram escolhidas, dentre todos os episódios lançados pela emissora HBO Inc. até 2018, levando-se em consideração a presença dos símbolos da cultura popular, estabelecendo como categorias de análise o grotesco e a carnavalização.

Para a realização deste estudo optamos por uma metodologia analítico-comparativa, uma vez que, após termos selecionado as cenas, passaremos para a coleta das falas em língua portuguesa; as analisaremos

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP). E-mails para contato: anacpais@usp.br ou anacarolpais@gmail.com.

² Este capítulo é um recorte analítico da dissertação de mestrado “A Carnavalização em *Game of Thrones*: um estudo verbivocovisual”, realizada sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Sheila Vieira de Camargo Grillo.

³ Ao final deste trabalho, nos anexos, trazemos uma síntese sobre a série *Game of Thrones*.

de maneira isolada, procurando indícios da carnavalização e do grotesco; partiremos para uma análise do enunciado visual, captando os temas principais dos *printscreens (still)* realizados e, por fim, analisaremos as duas dimensões do mesmo enunciado em conjunto⁴. Esse procedimento nos possibilitará uma reflexão sobre a existência ou não de diferenças de sentidos com a junção das dimensões verbal e visual, além de podermos compreender como conceitos que foram estudados por Bakhtin na área da literatura podem ganhar materialidade em outra esfera discursiva como o caso de uma série televisiva moderna.

Para a constituição deste estudo partimos, principalmente, da reflexão feita pela pesquisadora brasileira Beth Brait, que, ao insistir sobre a “dimensão verbo-visual de um enunciado”, afirma ser esta um âmbito

em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p.44).

Assim, com o princípio metodológico de que tanto a dimensão visual quanto a verbal trazem conjuntamente o significado para o todo expressivo da obra aqui estudada e que ambas as dimensões são vistas/lidas de forma simultânea, nos debruçaremos sobre o estudo das especificidades da verbovisualidade dentro da Metalinguística bakhtiniana. Antes disso, partiremos na próxima seção para um apanhado do pensamento bakhtiniano sobre a cultura popular e os conceitos de carnavalização e grotesco por ele abarcados. A partir disso, procuraremos resgatar a significação do conceito de verbo-visual dentro dos estudos dialógicos. Então, munidos da compreensão sobre esses temas, partiremos para a análise das transcrições das falas e depois das cenas coletadas para, enfim, chegarmos a uma conclusão sobre nossa hipótese da junção das duas dimensões para a constituição de um sentido maior da série.

1 Compreendendo a cultura popular: a carnavalização e o grotesco

A cultura popular e seus elementos constitutivos tiveram tanto momentos de valorização quanto de esquecimento e desprestígio durante a história humana e nas reflexões epistemológicas, em grande ou pequena medida. Os elementos populares do carnaval e do grotesco, por exemplo, foram foco de análises de vários pesquisadores e instrumento literário para vários autores. Na literatura, o escritor francês François Rabelais, com sua obra *Gargântua e Pantagruel*, foi objeto de estudo de *A cultura popular na Idade Média e*

⁴ Optamos neste capítulo por analisar as duas dimensões, visual e verbal, de maneira separada com o intuito de percebermos com maiores detalhes quais eram os ganhos e as perdas de sentidos quando o verbal desassocia-se do visual; assim valorizando as mesclas entre essas duas dimensões. Na dissertação de mestrado, da qual este capítulo configura um recorte, preferimos utilizar a metodologia de observar o verbal interagindo com o visual e com o voco - o que a pesquisadora Luciane de Paula (2014;2017) denomina de verbivocovisual – levando-se em consideração o todo do acabamento editorial da série.

no Renascimento: o contexto de François Rabelais (doravante **CPIMR**), escrita pelo teórico russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nas décadas de 1930/1940 e publicada nos anos 1960.

Nessa obra o teórico procura dissolver incompreensões que a literatura de Rabelais sofreu durante o tempo, ao ser mal julgada por determinados pesquisadores que a acusavam de vulgar e inapropriada. Bakhtin (1987) explica que para entendermos corretamente a obra rabelaisiana devemos, em primeiro lugar, olhá-la não com os olhos contemporâneos, mas sim com o olhar da época que inspirou Rabelais, ou seja, a medieval e a renascentista. Só assim poderemos perceber a grandeza da cultura popular e de seus simbolismos.

Bakhtin constrói, então, a sua argumentação resgatando esses símbolos populares dentro da obra do escritor francês e em outros pensadores, perpassando pelo significado do riso, do vocabulário da praça pública, das festas populares, do banquete, da imagem grotesca do corpo e do baixo material e corporal. Esse tema também é resgatado por Bakhtin no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, mais especificamente no capítulo “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski”. Nessa obra Bakhtin apresenta o carnaval “no sentido de conjunto e todas as variadas festividades, ritos e formas de tipo carnavalesco” (BAKHTIN, 2015, p.139). Não é classificado como um fenômeno literário, mas sim como um espetáculo ritual que varia dependendo da época, povo e festejos particulares em que surge. Já a carnavalização é caracterizada como a “influência determinante do carnaval na literatura” (BAKHTIN, 2015, p.139), é a transposição do carnaval para a linguagem literária.

Na Idade Média e no Renascimento, as pessoas, divididas por hierarquias (sociais ou religiosas), encontravam nos períodos das festas carnavalescas a possibilidade de “inverter o mundo”, de quebrar as amarras impostas, de perder os medos, de revogar a reverência, a devoção e a etiqueta. No carnaval todas as distâncias transformavam-se em proximidade coletiva, encontrava-se “o livre contato familiar entre os homens” (BAKHTIN, 2015, p.140), a livre gesticulação e o discurso franco entre as pessoas. Resumidamente, o carnaval era a criação de um mundo novo e ideal, no qual a vida era posta às avessas; o tempo destruía e renovava tudo (BAKHTIN, 2015, p.142).

A cosmovisão carnavalesca adquire categorias específicas, como a da excentricidade, que revela a natureza oculta do homem; a da livre relação familiar; as das *mésalliances*, nas quais todos os opostos juntam-se, combinam-se, tais como o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o sábio com o tolo, dentre outras mesclas inaceitáveis fora dos momentos das festas e a categoria da profanação, na qual ocorriam os sacrilégios, as indecências e as paródias dos textos sagrados. Essas categorias foram vivenciadas e representaram, durante muito tempo, a própria vida das massas populares europeias (BAKHTIN, 2015).

No carnaval de Bakhtin usam-se dialetos e jargões, formando uma linguagem obscena e da praça pública. Homens e mulheres invertem os papéis de forma a questionar ludicamente, por meio do riso e da ironia, todas as normas do discurso oficial, seja da Igreja ou do Estado Feudal (FIORIN, 2017). Fiore (2011) cita a importância dada por Bakhtin ao riso (a essência do carnaval) e ao grotesco (com monstros, banquetes,

orgias, palhaços, deformidades etc) na cultura cômica popular. O grotesco torna-se aquilo que se opõe à imagem clássica do corpo acabado, fechado e perfeito. Nele enfatizam-se as partes em que o corpo é aberto ao exterior, representando assim todas as figuras do nascimento e da morte ou em satisfação das necessidades naturais, como a defecação, a micção ou a cópula. O baixo corporal aparece, então, como princípio importante e positivo, sendo a fonte da vida e da saúde (TIHANOV, 2012).

O corpo grotesco não é tido como separado do resto do mundo nem mesmo isolado, acabado ou perfeito. Ele ultrapassa a si mesmo. Suas aberturas ajudam o próprio corpo a superar-se, uma vez que são as passagens que se comunicam com o mundo exterior. Há a tendência de expressar dois corpos em um; o primeiro gera um novo corpo. Bakhtin opta por visualizar o corpo por meio de suas ligações com o universo e com a natureza. Ele nega “a noção humanista do homem” fechado e prefere permear pela “vida orgânica para parar nas funções básicas do corpo, as quais o tornam indiscernível entre os outros corpos” (TIHANOV, 2012, p.172).

Todas essas características da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, mencionadas até o momento, são atravessadas pelo preceito da vida material e corporal. Esse fenômeno estético no qual há o rebaixamento de todas as coisas para o plano material e corporal, Bakhtin (1987) chama de realismo grotesco. Esse rebaixamento não possui um tom degradante e negativo de humilhação ou perda de poder, mas sim renovador. A degradação enterra e dá lugar, ao mesmo tempo, a um novo nascimento; valor destrutivo e regenerador. Ao degradar entra-se em contato com “o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades” (BAKHTIN, 1987, p.19) e nessa transformação há sempre o aspecto cósmico, representado pelo alto (céu) e pelo baixo (terra) e o aspecto corporal, no qual o alto é o rosto (cabeça) e o baixo é o ventre, o traseiro, os órgãos genitais; o começo é sempre o baixo.

O carnaval do Medievo e do início da Renascença era o gerador de uma nova forma de comunicação que tinha sua base nos gestos e no vocabulário decorrente do nivelamento social e da abolição de formalidades e etiquetas. Esse equilíbrio levava também a destronar os deuses, por meio das paródias sacras, colocando-os, por meio da linguagem cômica ou por meio de blasfêmias, em comparação com os homens (BAKHTIN, 1987).

Outros elementos, tais como a “pança”, o nutrir-se, o copular e o expelir estão no centro da esfera material e corporal, bem como a dejeção que é comparada ao ato da concepção, pois do mesmo modo como no ato reprodutivo os órgãos genitais adentram o corpo feminino, os excrementos que saem do corpo humano, fecundam o corpo da terra, fertilizando-o.

Antes de analisarmos, nas cenas da série, a presença desses elementos populares que acabamos de detalhar, na próxima seção iremos nos atentar à dimensão verbo-visual e sua conceituação dentro da Metalinguística.

2 A dimensão verbo-visual

Centramos nosso olhar em dois princípios relevantes na teoria bakhtiniana: o primeiro é que seu fundamento epistemológico pauta-se no diálogo do pesquisador e sua teoria com o seu objeto falante. O segundo é que ao tratar da “singularidade estética na unidade da cultura”, projeto resultante do embate com os formalistas russos, Bakhtin sinaliza que sua teoria não restringe-se a enunciados verbais e que os vários campos da cultura são inter-relacionados; o que representa que os objetos culturais não são isolados e que uma esfera cultural está sempre em contato com outras. Em outros termos, Bakhtin compreende a arte sob o olhar da estética geral, o que contraria o objetivo dos formalistas de criar uma ciência de cada arte particular, e apresenta em seus textos várias considerações sobre a pintura, a música dentre outras esferas (GRILLO, 2013, p.140).

Os indícios dessa não restrição teórica ao verbal estão presentes, por exemplo em “*Sobre Maiakóvski*” e “*O autor e a personagem na atividade estética*”, nas quais, dentre várias questões, o tema da autoria e da composição são tratados e em “*Arte e responsabilidade*”, ambos de Bakhtin, e os capítulos de “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, de Volóchinov, *A importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo* e *A interação discursiva* que também trazem ferramentas para trabalhar com o signo visual. Além desses títulos, cada vez mais aparecem obras de pesquisadores contemporâneos que procuram olhar o visual utilizando-se da teoria do Círculo Bakhtin/Volóchinov/Medviédev, tais como as obras de Deborah J. Haynes: *Bakhtin and the Visual Arts* (1995) e *Bakhtin Reframed* (2013). No Brasil temos os trabalhos de Brait, *A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual* (2009) e *Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica* (2013) que tratam sobre planos de expressão e a concepção semiótico-ideológica de texto; o livro organizado por Luciane de Paula, *Semiose Verbivocovisual* (2014) e *A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical*, artigo realizado em parceria com Nicole M. Serni (2017) que aborda a verbivocovisualidade, e os estudos de Sheila Grillo sobre enunciados verbo-visuais e o discurso científico, *Enunciados verbo-visuais na divulgação científica* (2009), e o artigo *Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais* (2012) que aborda a verbo-visualidade numa perspectiva metodológica.

A Metalinguística, projeto epistemológico bakhtiniano, tem como foco o estudo dialógico da linguagem. Não visa substituir a linguística, mas sim ser complementar a esta. Dessa forma, Bakhtin coloca seu foco de pesquisa no discurso, na “língua em sua integridade concreta e viva, e não na língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2015, p.207). A linguística não é descartada nem sua relevância é recusada por Bakhtin; ele apenas se posiciona fora dela. Bakhtin distancia-se da posição dialética (ou/ou) de observação enquanto pesquisador e aproxima-se de uma visão dialógica (ambos/e).

Tanto para Bakhtin quanto para Volóchinov o discurso se apresenta como uma unidade de sentido abstraída tal qual qualquer conjunto de signos. Esses signos linguísticos são vistos pelo Círculo como sociais

por serem criados e interpretados dentro dos processos de intercâmbio social; surgem e ganham significado dentro dessas relações.

Haynes (2002) destaca que a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin contribui sobremaneira para o pensamento estético (que aqui abordaremos de modo breve) e para o surgimento de novas questões a serem apontadas sobre as artes visuais. Bakhtin interpreta a estética⁵ como a maneira com a qual o homem dá forma a sua experiência, ou seja, como percebemos um texto, um objeto ou uma outra pessoa e como moldamos essa percepção de um modo sintetizado (HAYNES, 2002); surgem aí conceitos norteadores para a compreensão estética em Bakhtin, tais como responsabilidade, relações dialógicas, cronotopia, exterioridade e inacabamento (BRAIT, 2013). Resumidamente, Bakhtin “focou na estética do próprio processo criativo, na atividade do artista ou autor que cria⁶” (HAYNES, 2002, p.293).

Nosso *corpus* de análise, como já mencionado, é a série televisiva *Game of Thrones*, um objeto audiovisual que se configura pela junção multissemiótica. Em outras palavras, para compor o todo signico da série há elementos como planos e ângulos de filmagem, entoação e referências prosódicas, cenário, roupas, sonoplastia, trilha sonora, entre outros que são necessários conjuntamente para trazer a mensagem planejada pelos roteiristas e diretores.

Antes de passarmos para a próxima seção deve ser feita uma ressalva: temos a consciência de que em um produto audiovisual, como a série televisiva, vários processos de produção devem ser levados em consideração; por exemplo, o fato de o passo inicial para essa produção ser a constituição de um roteiro (discurso verbal). Depois do roteiro é que o trabalho artístico de produção fílmica é feito, com o planejamento do elenco, criação das falas, planejamento de cenários, locações e ângulos de filmagem a serem usados, figurinos, composição de trilha sonora, dentre outros elementos que, ao juntarem-se, formam o discurso final: a série.

Dessa forma, percebemos que a dimensão visual “se acopla” à verbal (BRAIT, 2013, p. 52) e isso não deve ser esquecido em nossos procedimentos analíticos. Entretanto, para este recorte, optamos por colher a mescla verbo-visual no produto final, ou seja, as falas traduzidas para o português e as imagens das cenas e não nas etapas de produção. Passemos, assim, à análise das legendas das cenas selecionadas.

⁵ Assim como Alexander Baumgarten, considera que a estética tem a ver com o conhecimento sensorial e com a cognição sensorial, que também traz a reflexão sobre o problema da beleza (HAYNES, 2002).

⁶ Tradução nossa para: “*Bakhtin focused on the aesthetics of the creative process itself, on the activity of the artist or author who creates*” (HAYNES, 2002, p.293).

2.1 Analisando o verbal

A primeira cena foi coletada da primeira temporada da série, quinto episódio, e tem a duração de 02:73 segundos aproximadamente. Nessa cena Ned Stark⁷, Mão do Rei⁸, depara-se com Lancel Lannister, escudeiro do rei, tentando, mas sem sucesso, colocar a armadura no Rei Robert para que ele pudesse lutar no torneio organizado em comemoração à nomeação da nova Mão. Ned Stark tem como objetivo convencer o rei de que ele não deve lutar nesse torneio.

Passemos à transcrição das falas para que possamos observar os indícios da simbologia da cultura popular neste discurso verbal⁹:

Escudeiro Lannister [EL]: É muito pequena, sua Graça. Não vai entrar.

Robert [R]: Sua mãe era uma *puta imbecil de bunda grande*. Sabia?

R: Vejam esse *idiota!* Um saco e nada de cérebro. Não consegue nem colocar a armadura em um homem.

Ned Stark [N]: Está *gordo demais* para a sua armadura.

R: Gordo? Gordo, éh? É assim que fala com seu rei?

Segundos de silêncio e tensão. Logo após, os três personagens riem.

R para EL: Achou engraçado?

L: Não, sua Graça.

R: Não? Não gosta da piada da Mão?

N: Está torturando o pobre rapaz.

R: Você ouviu a Mão. *O rei está gordo demais para a armadura. Vá buscar o esticador de peitoral!* Agora!

N: “Esticador de peitoral”?

R: Quanto tempo será que ele vai demorar até descobrir?

N: *Deveria mandar inventar um desses.*

R: Certo. Observe-me lá fora. Ainda sei apontar uma lança.

N: O torneio não é para você. Deixe isso para os jovens.

R: Por quê? Por que sou rei? Aos diabos! Quero acertar alguém!

N: E quem vai revidar o golpe?

R: Quem conseguir. E o último que ficar montado...

N: Será você. Nenhum homem nos Sete Reinos se arriscaria a lhe fazer mal.

R: Está dizendo que esses *covardes* me deixariam vencer?

N: Sim.

Indignado, Robert enche o cálice de vinho. E direcionando para Ned Stark diz:

R: Beba.

N: Não estou com sede.

R: Beba, seu rei ordena. Meus deuses, *gordo demais para a minha armadura.*

N: Seu escudeiro. Um garoto Lannister?

R: Um *maldito idiota*, mas Cersei insistiu.

R: Tenho de agradecer a Jon Arryn por ela.

R: “Cersei Lannister será uma boa rainha”, disse ele. “Precisa do pai dela ao seu lado.”

R: Achei que, sendo rei, poderia fazer o que quisesse.

R: Chega disso, vamos vê-los cavalgar. Pelo menos, posso sentir o cheiro do sangue de alguém.

N: Robert?

R: O quê?

R: Uma visão inspiradora para o povo, hein?

R: Vamos, curvem-se diante do rei! Curvem-se, seus *merdas!*

(*GAME of Thrones*, 2012, Temp.01, ep.05)

⁷ Deixamos disponível, nos anexos, uma árvore genealógica da série para que o leitor possa compreender melhor quem são os personagens da trama e as relações que mantêm uns com os outros.

⁸ Segunda posição oficial mais poderosa nos Sete Reinos. É o conselheiro mais próximo do rei, nomeado e com autoridade para tomar decisões em nome do rei em casos de ausência.

⁹ Nas transcrições das legendas, preferimos incluir descrições de passagens e situações importantes para que não houvesse quebra narrativa. Embora, por escolhas analíticas, não as tenhamos analisado.

Ao analisarmos esse diálogo inferimos, verbalmente, algumas pistas carnavalescas, tais como o fato de a Mão zombar do rei, dizendo a ele que está gordo demais para a armadura e, complementarmente, o próprio rei concorda com isso e zomba de si mesmo. O rei é caracterizado como blasfemador e podemos perceber, principalmente por meio dos termos destacados no texto, que o vocabulário da praça pública, como aponta Bakhtin (1987) em seu estudo sobre Rabelais, está figurativizado na imagem do rei que tem um contato tão franco e familiar com sua Mão que permite que seja satirizado por este¹⁰.

Como Bakhtin destaca, as “familiaridades escatológicas (essencialmente verbais) têm um enorme papel no carnaval” (BAKHTIN, 1987, p. 127) e aqui podem ser vistas tendo uma importante função de rebaixamento renovador. O rei, por meio de seu vocabulário, rebaixa seu povo (como em “Curvem-se, seus merdas!”), seu escudeiro (como em “Sua mãe era uma puta imbecil de bunda grande. Sabia?” ou em “Vejam esse idiota! Um saco e nada de cérebro.”) e a si próprio (como em “Meus deuses, gordo demais para a minha armadura.”).

Recorramos a mais um apontamento de Bakhtin:

Discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem *familiar*, que formava quase uma língua especial, inutilizável em outro lugar, nitidamente diferenciada da usada pela Igreja, pela corte, tribunais, instituições públicas, pela literatura oficial, da língua falada das classes dominantes (aristocracia, nobreza, alto e médio clero, aristocracia burguesa), embora o vocabulário da praça pública aí irrompesse de vez em quando, sob certas condições (BAKHTIN, 1987, p.133).

Na Idade Média e no Renascimento, como já vimos, a linguagem familiar da praça pública, durante as festas carnavalescas, possibilitava a quebra das hierarquias e o igualar do povo com a alta sociedade. Fato que, mesmo em pequena proporção, podemos notar ocorrendo nesta cena, pois o próprio rei se iguala a seu conselheiro e ao povo em geral, bem como seu conselheiro, Ned Stark, ao zombar de seu rei, iguala-se a ele sem medos ou barreiras.

Outros fatores que nos permitem perceber os tons da cultura popular nesta cena são o ato de destronar o rei e o riso, que tem a função curativa e libertadora do homem de qualquer medo. Especificamente, o “riso é um presente dos deuses”, como diz Bakhtin (1987, p.61) e uma sensação social, coletiva de que a vida continua.

A próxima cena a ser analisada integra o episódio dois da quarta temporada e tem a duração de 03:10 segundos. Nela é retratada a festa do casamento do Rei Joffrey com Margaery. Joffrey, como sempre bem sarcástico e malévolo, decide contratar uma trupe de cinco anões para encenar um teatro. O enredo dessa peça satiriza todos os outros reis mortos e que desejaram o trono, fazendo assim um resgate histórico sobre

¹⁰ Para esta análise levamos em consideração a posição hierárquica e social que Ned Stark possui e que posiciona-se abaixo do rei. Não consideramos a amizade existente entre os dois personagens durante a trama, pois temos em conta que nesta cena a posição “Rei x Mão” é mais forte.

as guerras pelo Trono de Ferro. Sem pormenorizar as cenas visuais, fato que faremos mais à frente, vejamos o discurso verbal deste trecho:

Rei Joffrey [RJ]: Atenção, silêncio! Abram espaço! Houve muita diversão aqui esta noite. *Um casamento real não é uma diversão. Um casamento real é história.* Chegou a hora de todos nós contemplarmos nossa história. Milordess, miladys, eu lhes ofereço...Rei Joffrey, Renly, Stannis, Robb Stark, Balon Greyjoy. A Guerra dos Cinco Reis!

Anão 1 – Representando Renly: Eu sou o rei legítimo.

Anão 2 – Representando Robb Stark: Rei do Norte!

Anão 3 – Representando Joffrey: Sim!

Falas dispersas, sem detalhes de quem eram os personagens: Traidor. / Você é um traidor. / Eu sou o rei dos Sete Reinos!

Anão 3: Que comece a guerra!

Anão 4 – Representando Stannis: Renly, você não é rei! Afaste-se, *degenerado*.

Anão 1: Cuidado.

Anão 4: Vá!

Anão 1: Quero que seja meu príncipe. Stannis!

Anão 5 – Representando Balon Greyjoy: Quem está com o ouro agora, Stark?

Anão 2: Eu sou o rei legítimo. Me desafie, *lula*. Tome isto.

Anão 5: Estou afogado!

Anão 2: Eu sou o Rei do Norte!

Anão 4: Fogo selvagem não!

Tyrion, observando a cena, diz à Podrick Payne, seu escudeiro: Pague a cada um vinte ouros quando isso acabar.

Podrick responde à Tyrion: Sim, milorde!

Tyrion à Podrick: Vamos ter que achar outro jeito de agradecer o rei.

Anão 3: Atacar! Prontos! De novo.

Anão 2: Eu sou o Rei do Norte!

Anão 3: Vai!

Anão 2: Vai!

Anão 3: Sua cabeça!

Anão 3: Cavalheiros!

(*GAME of Thrones*, 2015, Temp.04, ep.02)

Não é possível depreender, nessa cena, muitos elementos verbais sobre a carnavalização ou sobre o grotesco. Identificamos que há um tom de sarcasmo quando o rei proclama que seus convidados já tiveram muita diversão e que um casamento real não é isso; mas sim história. Quem conhece o enredo da série e acontecimentos anteriores consegue, por essa fala, resgatar que ele zomba dos antepassados, de reis antes dele. Há com isso uma forma de sacrilégio carnavalesco no qual o legado histórico de outros reis é parodiado. O vocabulário da praça pública também aparece nesse trecho, seja pelo xingamento “degenerado”, seja pelo ato de apelidar alguém de “lula”.

A terceira e última cena a ser analisada tem 06:29 segundos. Nela temos a festa de casamento de Tyrion Lannister, tio do Rei Joffrey, com Sansa Stark. Todos os convidados estão em um salão onde a comida e a bebida foram servidos e os diálogos ocorrem de forma livre. Vejamos as mesclas das conversas:

Diálogo 1:

Lady Olenna (olhando para Loras): Então, o filho deles será seu sobrinho...depois que se casar com Cersei, é claro. E você será o padrasto do rei, e cunhado também.

Lady Olenna (olhando para Margarey): Quando você se casar com o rei, a mãe de Joffrey se tornará cunhada dele. E o filho de vocês será sobrinho de Loras? Neto? Não sei bem. Mas seu irmão se tornará seu padrasto. Isso não temos que discutir.

Diálogo 2:

Sansa (olhando para o seu marido Tyrion): Pode me dar licença, milorde?

Tyrion (responde à Sansa): É claro, é claro. À vontade.

Diálogo 3:

Cersei (fala ao rei Joffrey, seu filho): Talvez devesse falar com sua noiva agora.

Joffrey (responde à Cersei): Tenho a vida inteira para isso.

Cersei (fala a sua dama de companhia): Fique.

Diálogo 4:

Tywin (fala para Tyrion, seu filho): *Você parece bem bêbado.*

Tyrion (responde a seu pai): Bem menos do que pretendia estar. *Não é dever do homem ficar bêbado no casamento?*

Tywin: Não se trata de seu casamento. Renly Baratheon teve um casamento. Sua esposa precisa de um filho. Uma criança Lannister. O mais rápido possível.

Tyrion: E?

Tywin: Se você vai dar um a ela, é preciso agir.

Tyrion: Do que você me chamou uma vez? *“Uma ferazinha bêbada que só pensa em sexo”?*

Tywin: Mais de uma vez.

Tyrion: Vai ter o que quer. Não precisa se preocupar. *Bebida e sexo: nenhum homem é páreo para mim nisso. Eu sou o deus das tetas e do vinho! Eu devia construir um santuário para mim no próximo bordel que visitar.*

Tywin: Você pode beber. Pode fazer piadas. Pode se empenhar em tentativas infantis para deixar o seu pai desconfortável, mas vai ter que cumprir seu dever.

Diálogo 5:

Loras (fala para Cersei): Bem...Meu pai uma vez me disse...

Cersei (responde à Loras): Ninguém liga para o que seu pai disse a você.

Diálogo 6:

Joffrey (fala para Sansa): Meus parabéns, milady.

Sansa (responde ao rei Joffrey): Obrigada, Majestade.

Joffrey (fala para Sansa): Conseguiu. Se casou com um Lannister. Logo terá um bebê Lannister. É um sonho que se realizou para você, que dia glorioso.

Sansa (responde ao rei Joffrey): Sim, Majestade.

Joffrey (fala para Sansa): Eu suponho que não importa muito qual Lannister coloque o filho dentro de você. Talvez eu lhe faça uma visita esta noite depois que meu tio desmaiar. O que você acha? Não acha nada? Tudo bem. Sor Meryn e Sor Boros segurarão você.

Diálogo 7:

Joffrey (fala para todos na festa): Hora da *cerimônia do acasalamento!*

Tyrion (responde à Joffrey): Não haverá cerimônia do acasalamento.

Joffrey (fala para Tyrion): Onde está seu respeito pela tradição, tio?

Joffrey (fala para todos na festa): Venham, venham todos! Pegue-a e leve-a para a cama de casamento. Tire o vestido dela, pois não vai precisar mais dele. Senhoras, levem meu tio, ele não é pesado.

Tyrion (responde à Joffrey): Não haverá cerimônia do acasalamento.

Joffrey (fala para Tyrion): Haverá sim se eu mandar!

Tyrion (responde à Joffrey): Então você vai *foder sua própria noiva com um caralho de madeira!*

Joffrey (fala para Tyrion): O que você disse? O que você disse?

Tywin (fala à Joffrey): Creio que possamos dispensar a cerimônia, Majestade. E com certeza Tyrion não quis ameaçar o rei.

Tyrion (responde à Joffrey): Piada de mau gosto, Majestade. *Fiz isso por inveja de sua masculinidade real. A minha é tão pequena que minha pobre esposa nem vai perceber que estou lá.*

Tywin (fala à Joffrey): Seu tio obviamente está muito *bêbado*, Majestade.

Tyrion (responde): Eu estou. Culpado! Mas...Mas é a noite do meu casamento. *Meu pau minúsculo e bêbado tem um dever a cumprir. Venha, esposa! Vomitei numa garota uma vez, no meio da foda. Não me orgulho disso, mas a honestidade é importante entre um homem e sua esposa, não concorda? Venha, eu vou contar tudo para você. Para deixá-la disposta...*

(*GAME of Thrones*, 2014, Temp.03, ep.08)

Essa cena, com seus diálogos, nos apresenta a figura do bêbado, a obrigação pela copulação com a finalidade de gerar filhos, a ocorrência de uma cerimônia de acasalamento, a linguagem livre e familiar, o rebaixamento corporal e material e o papel dos excrementos para o rebaixamento daquilo que é sagrado.

Somos direcionados ao que Bakhtin chama de realismo grotesco, o sistema de imagens da cultura cômica popular, no qual o princípio material e corporal é positivo, universal e popular e, por ser o porta-voz do povo, o elemento corporal torna-se um exagero positivo e afirmativo. Outro traço marcante do realismo grotesco que aqui aparece fortemente destacado é o rebaixamento, ou seja, “a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 1987, p. 17).

Quando Tyrion, por meio da linguagem do insulto, da zombaria e de um tom livre e familiar, diz ao rei Joffrey “Então você vai *foder sua própria noiva com um caralho de madeira!*” e depois complementa “Piada de mau gosto, Majestade. *Fiz isso por inveja de sua masculinidade real.*”, percebemos um rebaixamento daquilo que é elevado, no caso a figura viril de um rei.

Nessa cena, o assunto circula em torno dos temas da concepção, do ato sexual e da figura do falo. Quando Tyrion se rebaixa, dizendo que “*A minha é tão pequena que minha pobre esposa nem vai perceber que estou lá.*” ou “*Meu pau minúsculo e bêbado tem um dever a cumprir.*”, vemos um ato de degradar-se não com um valor apenas destrutivo e negativo, mas também positivo, pois o riso, a ironia carnavalesca permite com que o degradar seja regenerador; como resgatamos em Bakhtin:

Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um *novo* nascimento. E por isso não tem somente um valor destrutivo, negativo, mas também um positivo, regenerador: é *ambivalente*, ao mesmo tempo negação e afirmação. Precipita-se não apenas para o baixo, para o nada, a destruição absoluta, mas também para o baixo produtivo, no qual se realizam a concepção e o renascimento, e onde tudo cresce profusamente. O realismo grotesco não conhece outro baixo; o baixo é a terra que dá vida, e o seio corporal; o baixo é sempre o *começo* (BAKHTIN, 1987, p.19, itálico do autor).

Além disso, mesmo em pequena medida, o ato de vomitar em alguém, como cita o personagem Tyrion, traz o que Bakhtin chama de o rebaixamento por meio dos excrementos. O que, mais uma vez, não traz um tom de humilhação ao personagem, mas de renovação através do vocabulário livre e sem barreiras que somente o simbolismo popular do carnaval permite.

Um outro fato a ser destacado é a possível ligação que pode ser feita entre “a cerimônia do acasalamento” e “os murros nupciais”, um dos ritos carnavalescos analisados por Bakhtin em *A cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Neste rito havia o costume de dar murros nos noivos, associando-o “à fecundidade, à virilidade, ao tempo” (BAKHTIN, 1987, p.174).

Embora o personagem Tyrion não tenha permitido que a cerimônia ocorresse, o que para o rei simbolizou desrespeito à tradição, podemos perceber os tons carnavalescos dessa cerimônia. O próprio rei ordena: “Venham, venham todos! Pegue-a e leve-a para a cama de casamento. Tire o vestido dela, pois não vai precisar mais dele. Senhoras, levem meu tio, ele não é pesado.”, o que nos traz a ideia de familiaridade existente entre os noivos e os convidados; não há o individual, mas uma coletividade. Bakhtin acrescenta: “O rito atribui o direito de gozar de certa liberdade, de empregar certa familiaridade, o direito de violar regras habituais da vida em sociedade” (BAKHTIN, 1987, p.174), direito que permite aos personagens da série uma liberdade de participarem da noite de núpcias, como se ela não fosse mais do casal e sim de todos os presentes.

Passemos para a análise do discurso visual no qual esses e outros elementos serão retomados.

2.2 Analisando o visual

O foco, ao analisar o visual, será centrado em qual mensagem a composição das imagens pode trazer, estando elas em sequência ou não. Alertamos para o fato de que nos trechos selecionados para a nossa análise utilizamos *printscreens (still)* dos elementos mais relevantes para nosso objetivo. Dessa forma, a nossa primeira cena¹¹ (o episódio 5 da primeira temporada), cujo discurso verbal foi apresentado na seção anterior, foi resumido em 10 quadros principais. São eles:

Quadro 1 – Fotomontagem da cena 1 “Rei Robert Baratheon”.



¹¹ Para assistir a cena completa, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=gTEu2FORXu4>. Como não encontramos esta cena em língua portuguesa disponível gratuitamente na internet e com boa qualidade, deixamos o link de um vídeo em língua espanhola.



Fonte: Adaptado da série televisiva *Game of Thrones* – S01E05 (2012) – Elaboração própria.

Ao olharmos atentamente para o conjunto dessas imagens, os signos que podem ser destacados seriam: riso; vinho/bebida; proximidade e barriga/pança. O tema principal das cenas gira em torno do “destaque à pança sobressalente”.

Bakhtin (1987) ressalta, em sua análise sobre a obra de Rabelais, que os mesmos exageros e hipérboles que são encontrados nas imagens dos banquetes também podem ser observados nas imagens do corpo e da vida corporal. Ele acrescenta que o “exagero, o hiperbolismo, a profusão, o excesso são, segundo opinião geral, os sinais característicos mais marcantes do *estilo grotesco*” (BAKHTIN, 1987, p.265, itálico do autor).

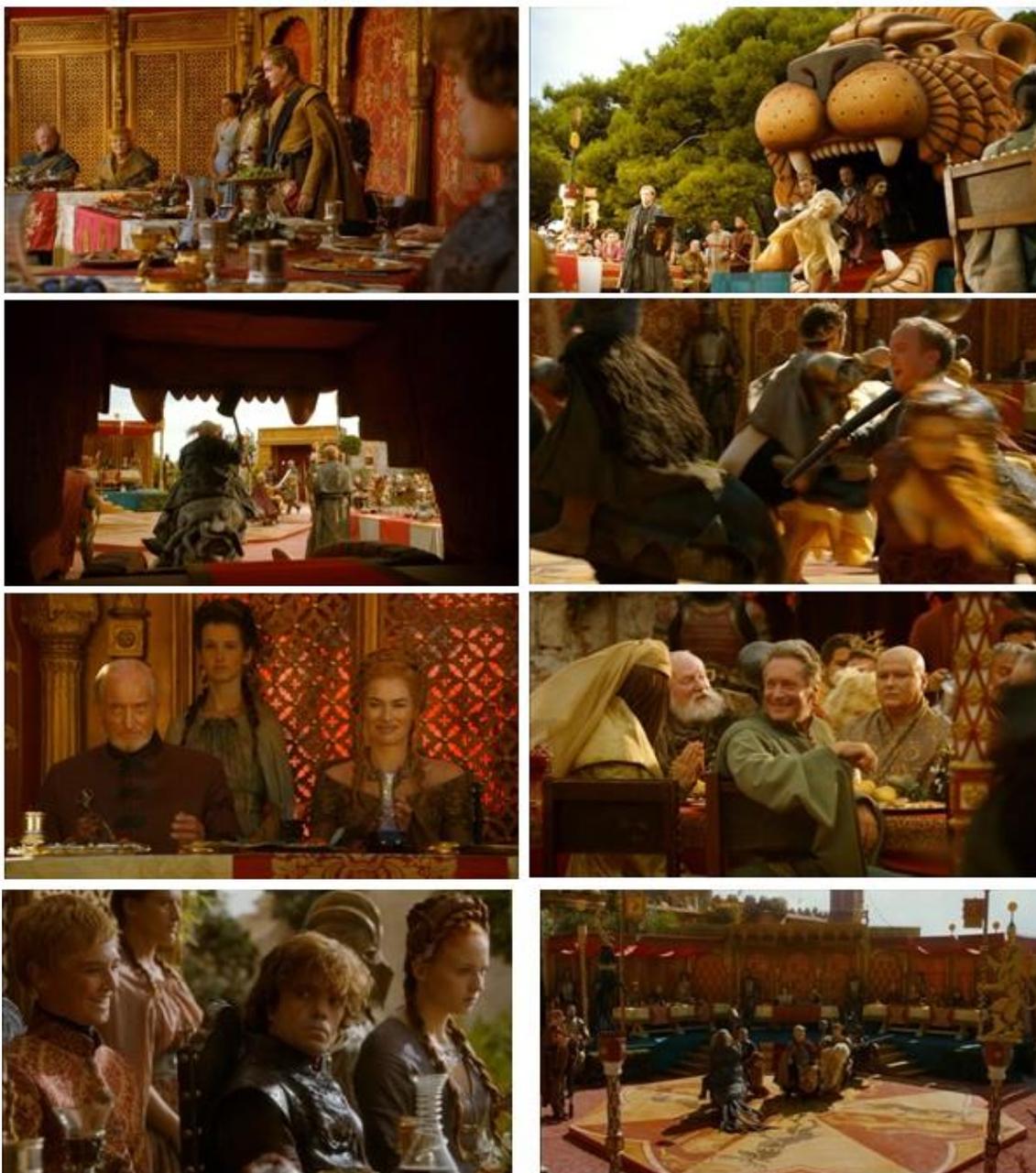
Nas imagens grotescas o conjunto corporal não é limitado, suas fronteiras para com o mundo e os demais corpos são eliminados; algo bastante distinto das imagens clássicas e naturalistas com seus corpos fechados e perfeitos. Bakhtin destaca essa importância dada ao ventre ao dizer que:

(...) o papel essencial é entregue no corpo grotesco àquelas partes, e lugares, onde se ultrapassa, atravessa os seus próprios limites, põe em campo um outro (ou segundo) corpo: o ventre e o falo; essas são as partes do corpo que constituem o objeto predileto de um exagero positivo, de uma hiperbolização; elas podem mesmo separar-se do corpo, levar uma vida independente, pois sobrepujam o restante do corpo, relegado ao segundo plano (o nariz pode também separar-se do corpo) (BAKHTIN, 1987, p.277, itálico do autor).

Pode-se concluir que o corpo representado nessa cena está mais para o grotesco do que para o clássico ou naturalista, pois é por meio do ventre que o corpo conecta-se com o exterior.

A segunda cena¹² a ser analisada, representa a festa de casamento do rei Joffrey e constitui o recorte de 12 trechos. São eles:

Quadro 2 – Fotomontagem da cena da festa do casamento do Rei Joffrey.



¹² Para assistir a cena completa, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=ImkVFnvOEvo>. Como não encontramos essa cena em língua portuguesa disponível gratuitamente na internet e com boa qualidade, deixamos o link de um vídeo em língua inglesa.



Fonte: Adaptado de série televisiva *Game of Thrones* – S04E02 (2015) – Elaboração própria.

Nesse recorte visual, os elementos que mais se sobressaem são o riso, o bufão e os anões. A figura da festa pode estar transvestida na imagem do teatro no qual o público ri e, enquanto coletividade, vê seus pares hierárquicos sendo ridicularizados como que resultando em uma catarse, embora nem todos os personagens da cena estejam comungando da mesma alegria.

Com relação ao riso carnavalesco devemos lembrar que ele também pode estar “dirigido contra o supremo; para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem universal” (BAKHTIN, 2015, p.145), é a junção da morte com o renascimento, do ridicularizar com o riso de júbilo. No caso, o rei Joffrey e alguns outros convidados sentem essa morte do antigo e o renascimento por meio do ato de ridicularizar antigos reis e rir jubilozamente como que afirmando-se um novo rei.

Nisso também presenciamos o destronar desses reis antigos por meio dos bufões que são representados pelos anões. São eles os portadores da coroa para o novo rei cênico e os que zombam dos antigos, rebaixam a ilusão sublime da realeza, rompem com a barreira que os separavam; antes eram simplesmente anões, cidadãos comuns, agora são reis bufos.

Quando observamos as imagens dos trechos nos quais um “anão rei” bate no outro, como em uma batalha alegre, há a atitude de palhaço que apanha e é esfolado. Na simbologia popular carnavalesca, o rei torna-se o bufão recolhido do meio do povo, ao que Bakhtin acrescenta:

Começara-se por dar ao bufão as roupagens do rei, mas agora que o seu reino terminou, *disfarçam-no, mascaram-no*, fazendo-o vestir a roupa do bufão. Os golpes e injúrias são o equivalente perfeito desse disfarce, dessa troca de roupas, dessa metamorfose. As injúrias põem a nu a outra face do injuriado, sua verdadeira face; elas despojam-no das suas vestimentas e da sua máscara: as injúrias e os golpes *destronam* o soberano (BAKHTIN, 1987, p.172, *itálicos do autor*).

O ato cômico assim é acrescido à imagem do riso, do banquete, do bufão, do escárnio e ganha um sentido amplo de carnavalização.

Nossa terceira e última cena¹³ apresenta 26 recortes. Ela resultou em grande quantidade de quadros, por ser este o trecho com diálogo mais longo e, conseqüentemente, com mais detalhes visuais a serem estudados. Observemos as capturas:

Quadro 3 – Fotomontagem da cena da festa de casamento de Tyrion Lannister e Sansa Stark.



¹³ Para assistir a cena completa, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=15zQAdNoRck>. Como não encontramos essa cena em língua portuguesa disponível gratuitamente na internet e com boa qualidade, deixamos o link de um vídeo em língua inglesa.





Fonte: Adaptado de série televisiva *Game of Thrones* – S03E08 (2014) – Elaboração própria.

Os elementos ressaltados visualmente são a bebida e sua imagem por meio do vinho; o banquete, a festa com farta comida; a embriaguez; o riso de escárnio e a proximidade corporal e material. Sobre o tema da embriaguez, vejamos como Bakhtin nos auxilia:

As imagens do vinho e da embriaguez são quase inteiramente privadas de caráter ambivalente. Por sua natureza, essas obras se aproximam mais dos disfarces paródicos superficiais dos tempos modernos. Na poesia dos vagantes, as imagens do beber, do comer, do jogo e do amor revelam as suas ligações com as formas da festa popular. Encontra-se ainda a influência da tradição antiga das canções para beber (BAKHTIN, 1987, p.258).

Os excessos com o beber e o comer indicam que as imagens da vida material e corporal tornam-se “vida inferior”, mas não no sentido negativo, degradante. Renova-se, rompem-se as barreiras da etiqueta social, coloca-se o ideal no plano material e corporal. Embriagar-se é morrer para depois renascer, é como se o personagem Tyrion, antes da festa levasse uma vida limitada por costumes, normas, regras de respeito ao rei e no momento da festa, com a fartura do banquete e da bebida pudesse comungar consigo mesmo, ir até o mais baixo e profundo de si e viver quem realmente é. Talvez, analisando a fotomontagem, Tyrion é o único personagem que se encontra “consigo mesmo” e possibilita destruir o mundo existente “para renascer e renovar-se em seguida” (BAKHTIN, 1987, p.42) por meio do grotesco, do contato inferior do princípio material e corporal; é quem realmente vivencia a festa carnavalesca.

No primeiro capítulo, “Rabelais e a história do riso”, da obra **CPIMR**, Bakhtin comenta o fato do alemão Fischart, um grobianista que fez a tradução do texto literário *Gargantua*, ter distorcido a obra dando uma visão mais moralizante aos temas grotescos com os quais Rabelais trabalha na obra:

Pela sua origem, o “grobianismo” alemão é aparentado ao fenômeno Rabelais: os grobianistas herdaram do realismo grotesco as imagens da vida material e corporal, sofreram a influência direta das formas carnavalescas da festa popular. Daí o marcado hiperbolismo das imagens materiais e corporais, sobretudo as referentes à comida e à bebida. No realismo grotesco, assim como nas festas populares, os exageros eram positivos, como por exemplo essas salsichas gigantescas que dezenas de pessoas carregavam durante os carnavais de Nuremberg no século XVI e XVII. Mas a tendência moralizadora e política dos grobianistas (Dedekind, Scheidt, Fischart) confere a essas imagens um sentido reprovador. No prefácio ao seu *Grobianus*, Dedekind fala dos lacedemônios que mostravam aos seus filhos os escravos embriagados para tornar-lhes odiosa a embriaguez. (...) A natureza positiva da imagem é, portanto, subordinada ao fim negativo de ridicularizar, através do ponto de vista distorcido da sátira e da condenação moral (BAKHTIN, 1987, p.55, itálicos do autor).

Com isso, Bakhtin exemplifica a diferença entre a concepção do grotesco como exemplo a não ser seguido versus o grotesco que mostra a dualidade naturalmente existente no homem. Essa visão moralizante em relação ao universo do popular, principalmente por gerar uma interpretação equivocada da obra de Rabelais é o que Bakhtin combate com sua obra e em nossa análise sobre a série televisiva buscamos também olhar para esses elementos não de modo contemporâneo, com a possível avaliação como elementos vulgares. Ao contrário, percebemos na série a raiz popular desses elementos.

Com relação ao riso destacamos que no Renascimento esse elemento tinha “um profundo valor de concepção do mundo”, ou seja, a verdade sobre o mundo, sobre a história e sobre o homem são expressas por meio dele. Não é inferior ao sério, “somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo” (BAKHTIN, 1987, p.57). Entretanto, essa essência do riso vai se perdendo com o tempo. No século XVII e XVIII, por exemplo, o que era essencial à vida não poderia ser expresso por meio do riso, do aspecto cômico; o riso torna-se um ligeiro divertimento, “ou uma espécie de castigo útil que a sociedade usa para os seres inferiores e corrompidos” (BAKHTIN, 1987, p.58). Sendo assim, o riso passa a ser outro elemento da cosmovisão carnavalesca a ser julgado como vulgar e inferior.

A partir desses comentários passemos, na próxima seção, à uma reflexão sobre a materialização verbo-visual da obra.

2.3 Analisando o sincretismo verbo-visual

É notório que em certas produções artísticas, principalmente nas audiovisuais, a articulação entre o discurso verbal e o visual é indissolúvel. A série televisiva aqui abordada, com efeito, pode ser considerada um enunciado concreto, pois a linguagem verbal e a visual exercem a mesma força e relevância para a materialização do projeto discursivo do autor. Assim, por um viés semiótico-ideológico, consideramos nosso objeto de análise como um texto que, como afirma Brait (2010, *itálicos da autora*),

ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal (oral e escrita) e reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um *enunciado concreto*, de sua arquitetura, de sua inerente propriedade discursiva de oferecer-se como resposta que engendra sempre novas perguntas.

Ao analisarmos as cenas selecionadas, o enunciado concreto, do qual cada uma é constituinte, nos lança a visão da possível influência sofrida pela teoria bakhtiniana (tanto Bakhtin quanto Volóchinov e Medviédev) da Gestalt e da hermenêutica, esta na figura dos estudos de Friedrich Schleiermacher, na qual o entendimento de um detalhe da obra é condicionado pela compreensão do todo (GRILLO, 2013). Queremos dizer que a compreensão da simbologia da carnavalização e do grotesco dentro da obra seriada ganha sentido maior quando observamos o todo da cena, o verbo-visual, em detrimento só do verbal ou só do visual.

O elemento visual articula-se ao verbal de modos distintos em cada cena. Na primeira cena, por exemplo, a sensação grotesca do baixo corporal e material é intensificada quando vemos/lemos, conjuntamente, o elemento da “pança” do rei sendo destacado. Dentro da cena verbo-visual o projeto cênico, os gestos corpóreos de cada personagem, as expressões faciais, o cenário, o figurino, os posicionamentos dos atores, câmera e luz auxiliam para a representação do baixo corporal e material da série, pois trazem um destaque ao ventre do rei que dialoga com o mundo exterior. O corpo grotesco, aberto e sobressalente ganha sentido quando o olhar/ler do receptor realiza a observação das imagens em conjunto com os aspectos verbais do objeto (GRILLO, 2013).

Quadro 4 – Fotomontagem da cena 1 “Rei Robert Baratheon”.



Fonte: Adpatado de série televisiva *Game of Thrones* – S01E05 (2012) – Elaboração própria.

Da mesma forma, na segunda cena, a materialização do riso, da festa e do bufão tem maior sentido no sincretismo verbo-visual. A figura dos anões dialoga com a imagem dos reis e aspirantes à rei que já foram mortos, na trama, pela disputa ao trono. É como se esses personagens trouxessem a metáfora visual de cada rei “vencido” (de forma justa ou não) pelo rei Joffrey. Nessas metáforas visuais vemos cada anão “montado” em cavalos que personificam e simbolizam ou a marca da Casa¹⁴ de cada rei ou algum fato a ser satirizado e ridicularizado. Um exemplo de tal escárnio é o fato do personagem Renly ser marcado visualmente com as nádegas de fora e verbalmente por “Quero que seja meu príncipe”, elementos que remetem à homossexualidade de tal personagem e a razão de escárnio por outros personagens, pois um rei deveria ser másculo e viril.

¹⁴ Para uma melhor compreensão das referências entre as Casas e os símbolos representados por cada anão nessa cena, disponibilizamos, nos anexos, uma imagem que resume as Casas com seus lemas e brasões.

Quadro 5 – Fotomontagem da cena da festa do casamento do Rei Joffrey.



Fonte: Adpatado de série televisiva *Game of Thrones* – S04E02 (2015) – Elaboração própria.

A organização do material verbo-visual na construção composicional dessas cenas estudadas traz muitos elementos da carnavalização e do grotesco. Destacamos principalmente a importância dessa fusão para a última cena, que nos permite, enquanto interlocutores do objeto, sentirmos a festa carnavalesca, a morte e a renovação da vida por meio da embriaguez do personagem Tyrion.

Quadro 6 – Fotomontagem da cena da festa de casamento de Tyrion Lannister e Sansa Stark.



Fonte: Adpatado de série televisiva *Game of Thrones* – S03E08 (2014) – Elaboração própria.

A ironia e o livre vocabulário e contato familiar do personagem ganha mais materialidade quando vemos os seus trejeitos e as suas expressões faciais, fatores que se perdem quando observamos apenas o discurso verbal. O olhar do personagem direcionado a taça de vinho e a mão que por várias vezes a levanta, ou em direção a boca ou ao alto, mesclando com as expressões de sua face e corpo, trazem a sensação de embriaguez, de deleite com o que se bebe, de esquecimento das hierarquias, de quem se é. É a possível embriaguez dionisíaca que leva à imersão em si (algo trabalhado por Nietzsche e que influenciou sobremaneira as análises da carnavalização feitas por Bakhtin).

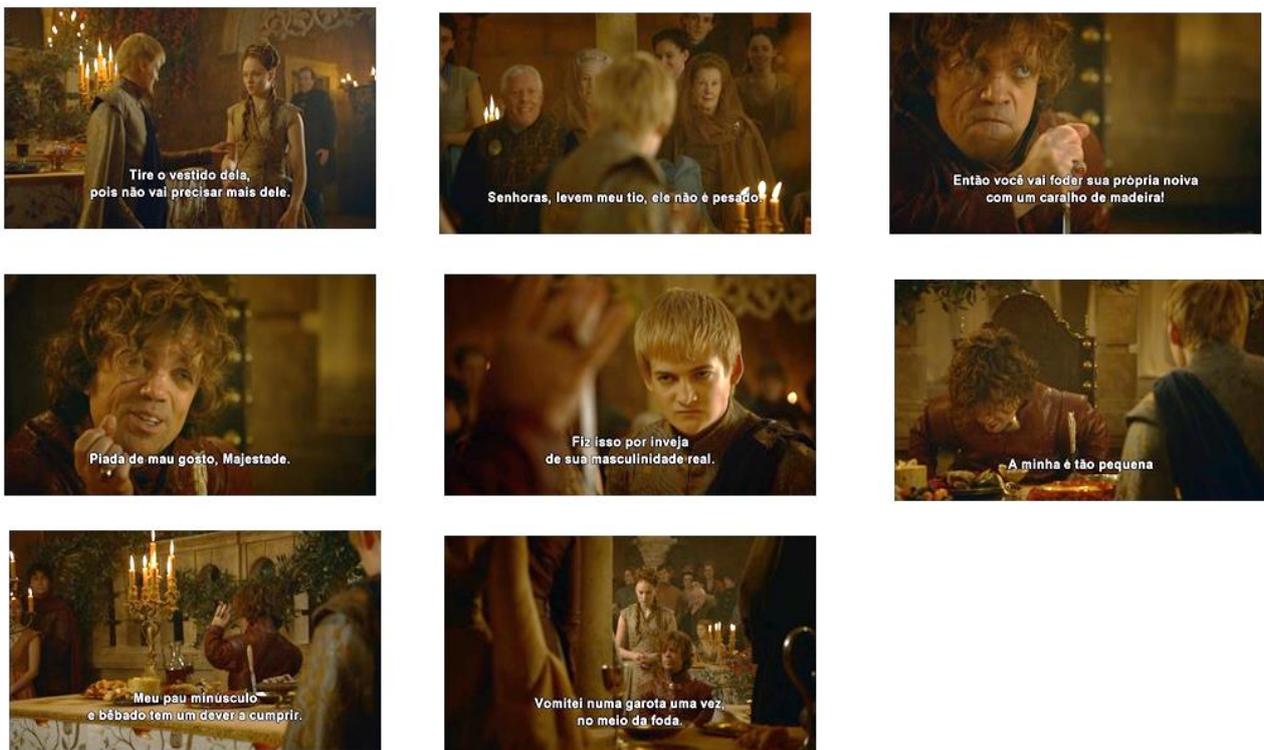
Quadro 7 – Fotomontagem da cena da festa de casamento de Tyrion Lannister e Sansa Stark.



Fonte: Adpatado de série televisiva *Game of Thrones* – S03E08 (2014) – Elaboração própria.

Para que o receptor da série tenha a sensação da tensão causada pela quebra da hierarquia e das regras de etiqueta que Tyrion realiza frente ao rei, a dimensão verbo-visual é imprescindível, pois isoladamente o verbal ou o visual não trariam essa materialização de inversão do mundo e de ironia frente àquele que simboliza o poder, no caso o rei.

Quadro 8 – Fotomontagem da cena da festa de casamento de Tyrion Lannister e Sansa Stark.



Fonte: Adaptado de série televisiva *Game of Thrones* – S03E08 (2014) – Elaboração própria.

Em nossas análises poderíamos também considerar o gênero discursivo do objeto, algo que requer de seu leitor/ouvinte uma forma específica de leitura/compreensão. Cada gênero terá a sua existência em um campo/esfera específico, constituirá um conteúdo temático próprio, uma construção composicional e um estilo próprios. E, principalmente, no caso de uma série televisiva, deve-se levar em consideração que sua autoria é múltipla, ou seja, sua forma é composta à várias mãos (roteirista, diretor, editor, fotógrafo, figurinista, atores etc). Entretanto, devido as especificidades deste capítulo optamos por não colocar esse enfoque no gênero e suas características.

Considerações finais

Buscamos neste capítulo visualizar como a simbologia da cultura popular foi construída por meio da linguagem verbo-visual dentro da série televisiva *Game of Thrones*. Ao optarmos por analisar primeiramente as dimensões verbais e visuais de modo separado, conseguimos observar a importância do sincretismo desses dois signos e suas nuances na construção do sentido das cenas como um todo. Enquanto signos separados, tanto a dimensão verbal quanto a visual trouxeram, em maior ou menor escala, a produção do sentido carnavalesco e/ou grotesco. Mas, essa separação traz o que Brait (2013) coloca como a amputação de uma parte do plano expressivo e da compreensão das maneiras de produzir os sentidos. Muitos sentidos se perdem, uma vez que o objeto foi produzido para ser visto e lido simultaneamente; especificidade trazida por seu gênero discursivo.

A análise que fizemos dos elementos verbo-visuais reafirma a importância de estudarmos, em um objeto que se constitui necessariamente pelo sincretismo verbo-visual, as duas dimensões em conjunto e não em separado. A observação de apenas um dos signos apresenta o risco de, como diz Brait (2013), “amputarmos” o efeito de sentido pretendido na obra. Por exemplo, a frase “Uma visão inspiradora para o povo, hein?” sozinha não representa um elemento da cultura cômica popular, mas o seu sincretismo com a imagem de um rei de braços abertos e destacando a sua “pança” que sobressai à roupa traz a representação do baixo corporal e material e ajuda a compreender que a carnavalização e o grotesco contribuem para a materialização da simbologia da cultura popular dentro da construção composicional da série.

Acreditamos que este estudo nos auxilia a trazer um outro olhar às produções artísticas modernas, principalmente às séries televisivas, cujo espaço ainda é pequeno dentro das pesquisas acadêmicas, nos levando a enxergar as possibilidades de análises e aproximações de teorias e conceitos dentro das diversas áreas do conhecimento. Bakhtin, ao analisar a obra de Rabelais conseguiu mostrar a importância dos elementos da cultura cômica popular para a literatura e trazer uma nova forma de olhar a obra, retirando-a do “eixo do vulgar”. Esperamos que com este capítulo também seja possível compreender a forte relevância desses elementos para a série *Game of Thrones*.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p.193 – 228.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

COGMAN, Bryan. **Por dentro da série da HBO Game of Thrones**. São Paulo: LeYa, 2013.

IORE, Adriano Alves. **Carnavalização bakhtiniana do grotesco em imagens do Hard Rock e Heavy Metal**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2012v8n13p275> Acesso em: 23 de agosto de 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros**. Tese (Livre docência em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-04112015-181038/pt-br.php>. Acesso em: 03 de setembro de 2018.

Haynes, Deborah. Bakhtin and the visual arts. In: **A companion to art theory**. Edited by SMITH, Paul; WILDE, Carolyn. Blackwell Publishing: Oxford, 2002. p.292-302.

TIHANOV, Galin. A importância do grotesco. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo. vol.7. n. 2. p. 166-180, 2012.

WALTER, Damien. **George RR Martin's fantasy is not far from reality**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2011/jul/26/george-r-r-martin-fantasy-reality>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

Fontes

SECOND Sons (Temporada 03, ep. 08). *Game of Thrones* [Seriado]. Direção: Michelle MacLaren. Produção: Chris Newman & Greg Spence. Estados Unidos: HBO Entertainment, 2014. 5 DVDs (553 min.), color.

THE Lion and the Rose (Temporada 04, ep. 02). *Game of Thrones* [Seriado]. Direção: Alex Graves. Produção: Chris Newman & Greg Spence. Estados Unidos: HBO Entertainment, 2015. 5 DVDs (545 min.), color.

THE Wolf and the Lion (Temporada 01, ep. 05). *Game of Thrones* [Seriado]. Direção: Brian Kirk. Produção: Chris Newman & Greg Spence. Estados Unidos: HBO Entertainment, 2012. 5 DVDs (557 min.), color.

Anexos

Anexo I - Breve síntese sobre o *corpus*

Game of Thrones foi criada pelos produtores-executivos e roteiristas-chefes, David Benioff e D.B.Weiss para o canal de televisão pago *Home Box Office Inc. (HBO)*. A série foi inspirada na sequência de sete livros de fantasia épica escritos pelo americano George R. R. Martin, com o nome de *As Crônicas de Gelo e Fogo (A Song of Ice and Fire)*. Seis temporadas já foram exibidas até o momento, tendo sido a primeira estreada em 17 de abril de 2011, a sétima iniciada em julho de 2017 e a oitava e última temporada a ser transmitida em abril de 2019, segundo declarado pelos produtores.

Muito bem recebida pelo público e pela crítica especializada, além de ter sido indicada a vários prêmios, possuindo 26 *Emmy Awards* é considerada a série dramática com maior transmissão simultânea ao redor do mundo em 2015, de acordo com a *Entertainment Weekly*, entrando para o Livro dos *Records* de 2016. Visualizada por meio do canal pago HBO, pela internet ou mesmo por meio dos downloads ilegais dos fãs (prática recorrente entre muitos internautas), a série coleciona elogios sobre o enredo, a superprodução e a atuação dos atores.

Com um enredo complexo, a obra de Martin é vista por muitos críticos como uma das melhores séries de fantasia já escrita, podendo se igualar a outros gêneros ficcionais ou a dramas arquétipos, tais como os de Homero e Sófocles, como bem citou Damien G. Walter, do jornal inglês *The Guardian*, em julho de 2011¹⁵.

Mas, embora existam os elogios, a saga também passa a ser acusada de antifeminista e racista por todas as cenas de incesto, adultério, estupro e violências generalizadas que retrata; de uma forma ainda mais enfática nas telas da televisão, em comparação aos livros. Porém, Martin as justifica pelo fato de a trama basear-se numa história medieval; momento histórico no qual ações assim eram recorrentes.

Não somente na televisão, mas também no livro original de George Martin, o enredo constrói-se sobre um mundo fantasia, no qual as estações do ano podem durar longos períodos e, principalmente o inverno pode ser amedrontador. Imensos castelos, paisagens dramáticas, dragões, lobos gigantes, demônios de gelo, princesas, batalhas colossais, armaduras, lutas de espada e torneios, bruxas e sacerdotisas. *Game of Thrones* representa uma história muito além da retratada em *O Senhor dos Anéis* e com personagens muito mais complexos psicologicamente do que o habitual para as literaturas de mesmo gênero.

Com sete reinos dentro do território chamado Westeros e uma lendária briga entre as casas nobres para obter o Trono de Ferro e o título de monarca destes reinos unificados, a história traz ao telespectador um jogo de poder e também o inesperado, pois como cita um dos roteiristas-chefe, David Benioff, “[N]o mundo real, coisas horríveis acontecem com pessoas boas, mas imbecis hipócritas em geral fazem tremendo sucesso. Então, como, no mundo da fantasia, o bem sempre triunfa e o mal é derrotado?” (COGMAN, 2013).

¹⁵ Ver fonte nas referências bibliográficas.

A multimodalidade nas propagandas de Instituições Financeiras em revistas dos anos 1980

Lucimar Regina Santana RODRIGUES¹

Maria Lúcia C. V. O. ANDRADE²

Resumo: Este artigo pretende analisar duas propagandas do Banco Real da década de 1980, veiculadas nas revistas impressas *Veja* e *Claudia*. O objetivo é compreender o contexto sócio-histórico-econômico em que o discurso das instituições financeiras estava inserido e os recursos multimodais utilizados nas propagandas direcionadas a públicos distintos (público geral adulto e público específico feminino) em revistas de circulação nacional. Os anos 1980 comportaram um conturbado período pós-ditadura de altíssima instabilidade financeira, inflação e enorme dívida externa. Essa década representou um momento de paradoxos, pois, ao mesmo tempo em que o Brasil vivia uma grande crise econômica, diversos países abriram suas portas para as importações e exportações, vislumbrando-se a abertura e a oportunidade para negócios promissores; no momento em que o país atravessava um caos inflacionário, despontava o período de maior evolução tecnológica de todos os tempos. Financeiramente, as propagandas eram inviáveis, mas estrategicamente eram necessárias, senão imprescindíveis para a manutenção da carteira de clientes das instituições financeiras, que tinham que oferecer serviços eletrônicos, mas também manter um bom e saudável relacionamento pessoal com os seus consumidores. Em meio a tudo isso, estavam as propagandas com seus recursos discursivos persuasivos para criar efeitos sobre os clientes e garantir uma imagem positiva para as instituições financeiras, anunciadas em revistas impressas. A partir de elementos verbais e imagéticos do discurso da propaganda, realizamos as análises com base nos processos e categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen, numa perspectiva da multimodalidade. Considerando o papel crucial da propaganda e seu poder de persuasão e sedução, a fundamentação teórica está centrada nos postulados de Wolf (2009), Sandmann (2012) e em outros autores como Amossy (2018), Bonifácio (2011), Marques (2016) entre outros.

Palavras-chave: Discurso; Propaganda; Contexto; Multimodalidade; Imagem.

Introdução

A análise a ser apresentada neste artigo é um recorte de nossa pesquisa de doutorado, que se amplia para a construção da imagem das instituições financeiras nos séculos XX e XXI numa perspectiva da multimodalidade. O *corpus* selecionado para a tese incorpora propagandas das marcas sequenciais Banco da Lavoura/Banco Real/Banco Santander, desde os anos 1960 até o ano de 2018, ou seja, seis décadas de três revistas – *Veja*, *Claudia* e *Exame* – direcionadas a públicos distintos, a saber: público geral, público feminino e público executivo, respectivamente.

Esta investigação insere-se no *Projeto para a História do Português Brasileiro*, cujo objetivo é pesquisar nossa língua historiando-a amplamente em seus sistemas gramatical, lexical, semântico e textual, estudados a partir de dados constantes de um amplo *corpus* diacrônico, editado com rigor filológico, do qual faz parte a Profa. Dra. Maria Lúcia C. V. O. Andrade, orientadora desta pesquisa.

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FLP-USP), sob orientação de Profa. Dra. Maria Lúcia C. V. O. Andrade. E-mail para contato: lucimar.rodrigues@usp.br.

² Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: maluvictorio@uol.com.br.

Nossa escolha por propagandas de instituições financeiras justifica-se pelo fato de se tratar de instituições relacionadas exclusivamente à área de economia e finanças – uma fatia do mercado que acreditamos ser marcada pela frieza nos relacionamentos interpessoais – que se confronta com a propaganda cuja finalidade é seduzir/encantar o consumidor e criar opinião favorável a um determinado produto ou serviço. Diante disso, lançamo-nos ao seguinte questionamento: Qual é a imagem que se pretende construir das instituições financeiras nas propagandas de revistas impressas? Dele, desdobram-se outras questões como: Que recursos multimodais são utilizados para a construção dessa imagem nas propagandas? O contexto sócio-histórico-econômico influencia a seleção de recursos para a construção dessa imagem? E ainda: O meio de comunicação/público-alvo interfere na seleção de recursos utilizados para a construção da imagem das instituições financeiras nas propagandas em revistas?

O objetivo deste artigo é levantar os recursos multimodais utilizados pelo Banco Real para construção de sua imagem nas revistas impressas *Veja* e *Claudia*, que circularam no Brasil na conturbada década de 1980.

As propagandas veiculadas em revistas impressas são criadas com recursos verbais e visuais (fotografias, desenhos, gráficos, tabelas etc.), resultando em uma comunicação multimodal, objeto imprescindível para a finalidade da propaganda que é persuadir, convencer e encantar o consumidor, neste caso, o público leitor.

As categorias da multimodalidade são relevantes para os estudos que envolvem propagandas impressas. O *design* do texto das propagandas é cuidadosamente diagramado e as imagens harmoniosamente coloridas, chamando a atenção e despertando curiosidade e interesse do leitor.

As revistas selecionadas foram lançadas nos anos 1960 – *Claudia* em 1961 e *Veja* em 1968 – por isso, selecionamos as duas propagandas da década de 1980 para este estudo. Ambas são publicações da Editora Abril, embora direcionem-se a públicos diferentes, a Revista *Claudia* para as mulheres e a Revista *Veja* para o público adulto em geral (homens e mulheres).

Contaremos com a contribuição de autores dos postulados da linguagem da propaganda, da construção de imagem, da análise visual e multimodalidade, além do premiado contista, romancista e jornalista Ignácio Loyola Brandão (1995), que escreveu a história dos 50 anos do Banco Itaú e nos forneceu o contexto das instituições financeiras na história do país naquele momento.

1 O contexto sócio-histórico-econômico do Brasil nos anos 1980

1.1 Anos 1980: uma década promissora para as instituições financeiras

A década de 1980 é marcada pelo processo de abertura democrática, iniciado pelo governo anterior e mantido pelo posterior, de João Baptista Figueiredo, naquele momento. Tempos de anistia, de volta dos

presos políticos ao país, de criação de novos partidos políticos, de extinção da censura aos meios de comunicação. Novos tempos aqueles.

A economia, no entanto, não apresentava horizontes tão otimistas, o Brasil detinha uma dívida externa crescente, a inflação voltara a subir, ocorrera um grande desaquecimento das atividades industriais. O país teve que apostar no Proálcool, programa que criou o etanol como opção de combustível automotor, e a gasolina passou a ser substituída pelo álcool obtido a partir da cana-de-açúcar.

Para o sistema financeiro, o período era de consolidação, ou seja, diminuíram-se as incorporações estatizantes e os conglomerados financeiros passaram a ser fortes e sólidos. O desafio daquela década para as instituições financeiras era consolidar os seus patrimônios e ampliar seus negócios dentro da realidade econômica daqueles tempos.

O povo brasileiro lutava continuamente contra a inflação.

A palavra aplicação fazia parte da linguagem corriqueira. Cada cidadão tornou-se um minieconomista, pensando dia e noite, no seu salário corroído a cada minuto. Era preciso encontrar formas de se proteger o dinheiro da desvalorização. Recorrer aos bancos não era mais um privilégio de capitalistas, tornara-se necessidade para qualquer pessoa que possuísse um capital mínimo e desejasse preservá-lo [...] (BRANDÃO, 1995, p. 125).

A crise econômica acabou representando para as instituições financeiras um período de evolução, as agências ficaram superlotadas, exigindo remodelação para ganhar mais espaço. Houve necessidade de revisão de suas rotinas de trabalho, de atendimento, de prestação de novos serviços e, conseqüentemente, de uma nova estruturação, aliada a recursos oferecidos pela informática, que avançava rumo à modernização.

Entre 1983 e 1984, as comunicações por satélite foram introduzidas no Brasil e com elas mais possibilidades e recursos para as instituições financeiras. Um diretor do Banco Itaú sintetizou aquela época com a seguinte frase: “Quando acordamos, estávamos em outro mundo, moderno. Penetrávamos no banco do futuro” (BRANDÃO, 1995, p. 126).

Década de paradoxos a de 1980, nos anos iniciais, “abertura de caminhos, relações pessoais, busca de clientes um a um, dentro de um sistema tradicional, lento, onde os anos se passavam sem grandes modificações. Depois, a agitação das fusões, e incorporações, o crescimento” (BRANDÃO, 1995, p. 126), a automatização dos serviços, a informatização e as descobertas de inovações.

A evolução tecnológica no sistema bancário trouxe alterações para as relações com o cliente. Segundo Brandão (1995, p. 129), “A conquista do cliente não se faz mais através da relação pessoal e, ao mesmo tempo que há distância, há aproximação”. Continua ainda o jornalista, “o cliente vem atraído pelo marketing, pelos serviços oferecidos, pelas vantagens. Se a relação pessoal é menos intensa, há meios de fazer esse cliente sentir-se privilegiado”.

Nesse processo, as instituições financeiras passam a oferecer aos seus clientes comodidade, segurança, rapidez e conforto. O futuro caminha para a realidade de se usar o banco de dentro das próprias casas ou escritórios. Algumas instituições implantaram seus próprios caixas eletrônicos, outras optaram pelos “bancos 24 horas” compartilhados, enfim, o dinheiro no bolso passou a ser substituído pelos cartões de débito e de crédito e a relação cliente/banco ganhou uma nova configuração.

1.2 Anos 1980: tempos de aberturas e de planos econômicos

O ano de 1985 representou um marco importante na história da humanidade: Mikhail Gorbatchov abriu as portas da União Soviética para o mundo e, com isso, a *glasnost* (abertura) virou a palavra de ordem. Esse fato gerou impactos relevantes no final dessa década.

Em 1986, o Brasil lança o Plano Cruzado para tentar estancar a inflação, os preços e salários são congelados, ocorre a desindexação da economia, redução das taxas de juros e, conseqüentemente, da inflação. A sociedade brasileira ficou chocada, assim como as instituições financeiras, que tiveram de reconsiderar suas estratégias e revisar seu relacionamento com os clientes.

Brandão (1995, p. 142) sintetiza que “os anos [19]80 foram de crise. Dívida externa, altas taxas de inflação, alta de juros, problemas estruturais da economia brasileira provocaram a desaceleração do crescimento, interrompido apenas durante os oito meses de duração do Plano Cruzado”.

Outro plano econômico foi instituído em 1989 – o Plano Verão – e com ele a nova moeda, cruzado novo, gerando nova desvalorização do dinheiro brasileiro. No mesmo ano, ocorre a queda do Muro de Berlim e, conseqüentemente, mudanças na configuração do Leste Europeu.

As instituições financeiras buscaram se adaptar a todas essas transformações, reestruturando-se continuamente com o objetivo de manter e conquistar clientes, investindo em seu relacionamento com eles. O que poderemos constatar pelas análises que faremos mais adiante a partir das propagandas do Banco Real.

2 A linguagem da propaganda em revistas impressas

O papel da linguagem da propaganda (verbal e visual) é persuadir, convencer e levar à ação pela palavra, portanto essa modalidade de linguagem precisa ser atrativa, motivadora. O grande desafio da linguagem da propaganda é fazer o consumidor parar e prestar a atenção ao texto, o que, muitas vezes, se dá pelo choque, pela provocação (SANDMANN, 2012). O texto deve provocar o estranhamento do consumidor, levando-o, assim, a se interessar pela leitura e, conseqüentemente, pelo produto, pelo serviço ou pela ideia propagada.

A propaganda precisa prender a atenção do leitor e levá-lo à ação de consumir um produto ou serviço, ou ainda, a aderir a uma ideia, e isso deve acontecer de forma prazerosa, sedutora, atrativa.

A propaganda veiculada nas revistas configura uma forma de comunicação de massa e, sendo assim, um fator importante nesse processo é a audiência. É a audiência que vai interpretar/compreender a ideologia ali evidenciada. Segundo Wolf (2009, p. 23), “a audiência compartilha em grande parte os pontos de vista próprios dos emissores, enquanto o mecanismo que essa formulação sugere é o de uma relação causal entre as opiniões do destinatário e seu comportamento fruitivo de comunicação de massa”.

O autor acrescenta ainda que “a interpretação transforma e modela o significado da mensagem recebida, preparando-a para as opiniões e para os valores do destinatário, às vezes a ponto de mudar radicalmente o sentido da própria mensagem” (p. 24). A interpretação que a audiência processa pode gerar inúmeros sentidos que podem convergir com os do destinatário ou mesmo divergir dele.

A credibilidade do anunciante é outro fator relevante na comunicação estabelecida pela propaganda. Wolf (2009, p. 27) pontua que “os estudos experimentais sobre essa variável questionam se a reputação da fonte é um fator que influencia as mudanças de opinião que podem ser obtidas na audiência e, correlativamente, se a falta de credibilidade do emissor incide de modo negativo sobre a persuasão”. Mais adiante, o autor afirma que “o problema da credibilidade da fonte não concerne à quantidade efetiva de informação recebida, mas à aceitação das indicações que acompanham essa informação” (2009, p. 28). Então, podemos entender que a aceitação da comunicação estabelecida pela propaganda está condicionada à credibilidade que a audiência deposita no anunciante.

Podemos concluir, portanto, que a propaganda impressa em revistas, como meio de comunicação de massa, tem como função relevante a persuasão do público leitor (consumidor) quanto à ideologia de uma época (década de 1980) e de uma classe (instituições financeiras), e que a interpretação dessa comunicação está condicionada tanto à audiência, quanto à credibilidade do anunciante e ao contexto social em que está inserida, o que demonstraremos em nossas análises.

É importante também observar que as propagandas não são compostas apenas de textos ou apenas de imagens, são textos e imagens e isso nos remete à necessidade de ampliar a discussão para a multimodalidade veiculada nas propagandas impressas, o que faremos no decorrer do próximo tópico.

3 Descrição e análise do corpus

As propagandas selecionadas para esta análise foram publicadas em duas revistas impressas que circularam no Brasil na década de 1980, mas, antes de descrevê-las, consideramos relevante conhecer o histórico das revistas impressas e seu lugar no tempo e espaço.

3.1 A revista impressa

Apesar dos avanços tecnológicos, muitas revistas continuam sendo comercializadas na versão impressa. Há nas bancas e revistarias os mais variados títulos, formatos e conteúdos, direcionados a públicos

específicos ou ao público em geral, de faixas etárias diversificadas – crianças, adolescentes, adultos e outros nichos da sociedade.

As primeiras revistas publicadas no Brasil tiveram existência curta, algumas apenas poucas edições, outras duraram alguns anos e poucas resistem até a atualidade. Em nossa pesquisa, pudemos perceber que, somente a partir de 1942, são encontrados alguns títulos de revistas que são editadas até os nossos dias, como *Seleções* (1942), *Capricho* (1952), *Manequim* (1959). Nos anos 1960, concentra-se o maior número de títulos de revistas que são publicadas ainda hoje e é entre elas que se encontram as que compõem o *corpus* em análise.

Revista *Claudia*

Claudia é uma revista mensal lançada em 1961, como já mencionado na introdução deste artigo, pela Editora Abril, “tendo como público-alvo as mulheres da classe média urbana que possuíam poder aquisitivo para comprar os produtos anunciados em suas páginas” (COSTA, 2005, p. 1).

O formato da revista dos anos 1980 até os dias atuais é 20 × 26 cm, mas o formato original era 26 × 34 cm. A qualidade da impressão tanto da capa quanto das páginas internas é excelente; nas capas, sempre apareceram mulheres famosas, magras, bonitas, bem vestidas e maquiadas. Os temas abordados desde o lançamento da revista são: beleza, dietas, maternidade, comportamento, casa e comida, moda, carreira profissional, turismo, horóscopo etc. O tema, hoje denominado, Perfil, que sempre circulou nos exemplares de *Claudia* com outros nomes, por exemplo, Caderno Ele, que curiosamente traz uma figura masculina de destaque na época de publicação.

As propagandas veiculadas na revista anunciam cosméticos, roupas, sapatos, alimentos, joias e bijuterias, viagens, automóveis, programas televisivos femininos e outras revistas femininas da mesma editora. Nos anos 1980, também eram veiculadas propagandas de cigarros, bebidas alcoólicas e, espantosamente, de pistolas Taurus. As propagandas de instituições financeiras sempre marcaram presença, mas eram escassas.

Revista *Veja*

A Revista *Veja* foi lançada em 1968, pela Editora Abril, com a proposta de ser uma revista semanal informativa nos moldes da *Time*. Seu título original era *Leia e Veja*. Nos anos iniciais, a revista causou muita polêmica e teve milhares de matérias censuradas durante o período de ditadura militar, tendo, inclusive, uma edição apreendida.

Na década de 1980, a revista deu início a uma estratégia de conteúdo local com a *Veja São Paulo*, para cobrir assuntos relevantes da cidade e do contexto urbano, além de roteiros de lazer e gastronomia — a revista patrocina até hoje um dos prêmios mais importantes voltado a restaurantes e bares de São Paulo, o “Comer e Beber”. Outros títulos locais vieram anos depois, como *Veja RIO*, *Veja BH* e *Veja Brasília*.

conhecer melhor as vantagens de trabalhar com um banco que sempre faz mais por seus clientes. Aqui e lá fora.	Banco Real oferece, são resultados de uma avançada tecnologia de computadores utilizada em benefício de seus clientes. Isso é fazer mais.
BANCO REAL O banco que faz mais por seus clientes	BANCO REAL O Banco que faz mais por seus clientes

As duas propagandas do Banco Real selecionadas trazem o título/chamada no alto, têm fundos em cores escuras, ambas trazem elementos em forma de esfera – globo terrestre e laranja. Estes ocupam uma extensão significativa no corpo da propaganda, destacam-se pelas cores e contraste com o fundo, os textos são bastante densos, mas as letras são pequenas e na cor branca, não recebendo muito destaque. As propagandas chamam a atenção do leitor, despertam curiosidade quanto ao conteúdo e produtos/serviços comercializados, facilmente identificados em função da logomarca do Banco Real. Enfim, as duas propagandas constituem textos multimodais, daí a demanda de descrevermos a multimodalidade.

3.2 A multimodalidade na construção da imagem das instituições financeiras: análise do *corpus*

O mundo atual exige uma nova maneira de produzir textos que não se bastam mais somente pela escrita, hoje, mais do que palavras, necessitamos de imagens, cores, texturas, relevos e é isso que os textos multimodais nos proporcionam. E, se há uma nova maneira de produzir textos, há de se (re)criar uma nova maneira de ler esses textos.

Segundo Dionísio (2005, p. 161-162), os textos escritos e orais são fenômenos multimodais, pois quando se produz um texto (escrito ou falado), utiliza-se mais de um modo de representação, ou seja, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

Nessa perspectiva, entendemos que o gênero propaganda impressa é um fenômeno multimodal, pois nele, comumente, encontramos, ao mesmo tempo, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e charges, palavras e desenhos, palavras e ilustrações, palavras e mapas etc. A primeira página de um jornal é um excelente exemplo de texto multimodal por veicular a pluralidade de linguagens que é recorrente nas propagandas impressas.

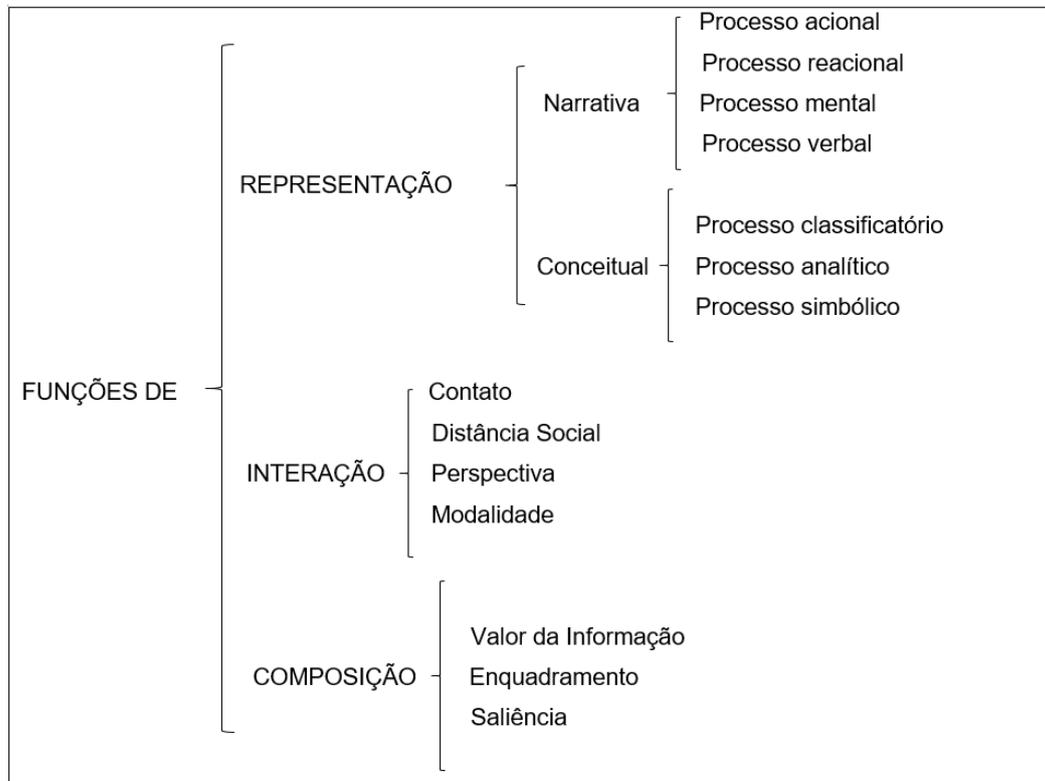
Paes de Barros (2005) sugere que a multimodalidade nos textos exige mais que uma simples leitura. Demanda seleção, organização, integração e percepção das informações verbais e da sintaxe visual – materialidade visual e escrita. Para ler adequadamente um texto multimodal, mobilizam-se processos cognitivos complexos e realiza-se uma leitura inferencial, que gera a construção de significados ou, mais especificamente, no caso das propagandas de revistas, a produção de sentidos para o leitor.

3.2.1 As categorias para uma análise multimodal das propagandas do Banco Real

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 47), “Estruturas visuais não reproduzem simplesmente estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão relacionadas com os interesses de instituições sociais [...]. Elas são ideológicas”³.

As funções e categorias da gramática do *design* visual, a partir da qual nortearmos nossas análises, podem ser apresentadas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Visão (resumida) das funções e categorias da gramática visual – Kress e van Leeuwen



Fonte: Adaptado de Carmo (2016, p. 93-94)

Muitos pesquisadores já se dedicaram à difícil tarefa de traduzir a importante obra *Reading images: the grammar of visual design*, dos autores Gunther Kress e Theo van Leeuwen, como Marques (2016), Bonifácio (2011) e Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), portanto faremos uso desses estudos, apesar de recorrermos com frequência ao texto original de Kress e van Leeuwen (2006).

Poderíamos nos debruçar demoradamente na descrição dessas funções e categorias, mas dada a especificidade – extensão limitada – do gênero artigo científico e das propagandas selecionadas adiante (limitação ou ausência de participantes humanos), destacaremos algumas delas, mais especificamente aquelas que comportam subsídios significativos para o nosso propósito de análise.

³ Visual structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions [...]. They are ideological. [N.A: tradução livre]

Na **função de representação**, abordaremos aquelas em que os atributos, as características e a identidade permitem identificar representações conceituais, que, por sua vez, ocorrem por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

- **Processos classificatórios:** participantes organizados de forma simétrica, como as bandeirinhas amarelas, presentes na Propaganda 1 (P1), indicando a localização das inúmeras agências do Banco Real em todo o globo terrestre. Essa classificação está representada na propaganda de forma implícita, pois não há indicação específica, a audiência é que deve inferir que se trata de agências da instituição financeira.
- **Processos analíticos:** escolha de representar determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou seu todo, refletindo os objetivos de quem constrói o texto de forma a produzir determinados efeitos de sentido na audiência (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Na P1, observamos que o anunciante selecionou um globo terrestre para representar o planeta Terra e a abrangência dos pontos de atendimento do Banco Real, como reforçado no texto abaixo:

(1) Não é por acaso que você encontra o Banco Real nos principais pontos estratégicos do mercado bancário da América Latina, América do Norte, Europa e África.

(2) São 65 agências em Frankfurt, Buenos Aires, La Paz, Cochabamba, Santa Cruz de La Sierra, Toronto, Curaçao, Nassau, Grand Cayman, Santiago, Concepción, Bogotá, Barranquilla, Bucaramanga, Coli, Medellín, Abidjan, New York, Los Angeles, Miami, Washington, Chicago, Houston, Libreville, Londres, México, Panamá, Asunción, Coronel Oviedo, Encarnación, Pedro Juan Caballero, Puerto Presidente Stroessner, Montevideo, Palmar, Paysandu, Puerta Del Este, Rivera e Salto.

- **Processos simbólicos:** relatam o que o participante é ou significa. Esses processos podem ser divididos em atributivos e sugestivos. No atributivos, o participante é destacado por meio de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho exagerado, iluminação, nível de detalhamento, foco, tonalidade e/ou intensidade de cor. Tanto na P1 como na P2, observamos os participantes – o globo terrestre e a laranja – em formato exagerado em relação ao tamanho da propaganda; iluminação, foco e detalhamento bastante evidenciados nos participantes e intensidade de cor, indicando destaque intencional. Os dois textos que contêm a mensagem que o anunciante deseja transmitir acabam se tornando menos valorizados.

A **função de composição** “permite descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal [...]” (NASCIMENTO, BEZERRA, HEBERLE, 2011, p. 541), por isso, constitui substrato importante para as nossas análises das propagandas. Os principais aspectos dessa função são:

- **O valor da informação** – Kress e van Leeuwen (2006, p. 177) descrevem que “O posicionamento dos elementos [...] dota-os com valores informacionais específicos ligados às várias ‘zonas’ da imagem: esquerda e direita, acima e abaixo, centro e margem”.⁴

⁴ The placement of elements [...] endows the with the specific informational values attached to the ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin. [N.A.: tradução livre]

Observando a P2, podemos compreender que a informação à esquerda, ou seja, a laranja, é o dado conhecido pelas suas propriedades (saudável, natural, nutritiva), que geram benefícios, como tornar a pessoa mais forte, e a informação à direita é o novo:

(3) Traga sua Caderneta de Poupança para o Banco Real. Aqui ela vai ficar mais rica. E você também. Poupança do Banco Real rende pontos a seu favor.

Com relação às informações localizadas no topo (superior) ou base (inferior) da propaganda, também observamos valores diferentes. No topo, está o valor da informação ideal, aquela que apela para nossas emoções, no sentido de expressar o que o produto pode ser e não o que especificamente ele é (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006):

(4) P1 – Estratégia Real

(5) P2 – Quem faz poupança no Banco Real fica mais forte.

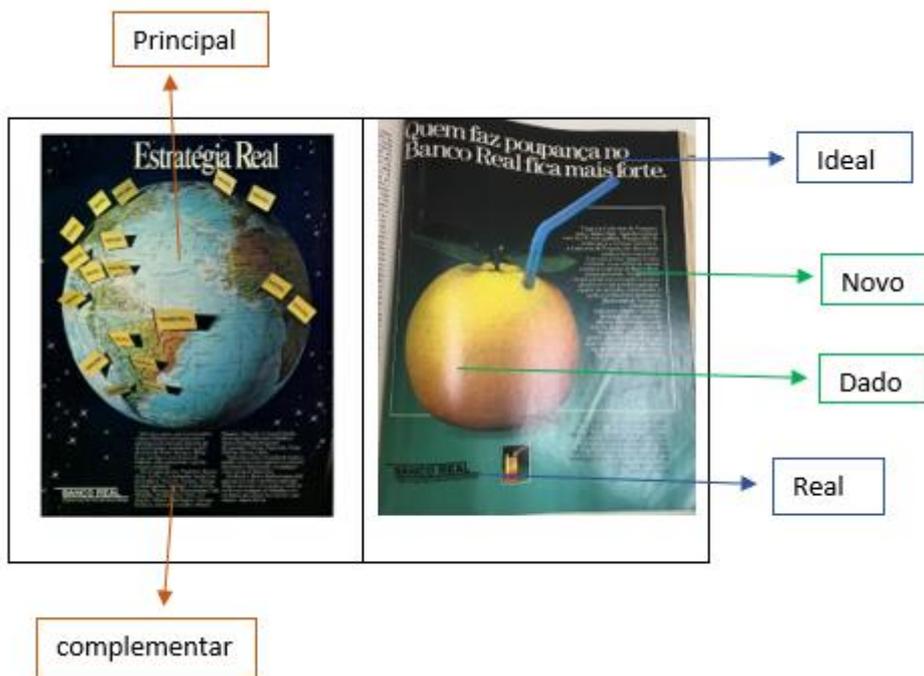
Enquanto, na base, está o valor da informação real, aquela que indica quem oferece o produto e onde encontrá-lo. Ex.:

(6) P1 – BANCO REAL – O banco que faz mais por seus clientes.

(7) P2 – BANCO REAL – O banco que faz mais por seus clientes.

Quanto ao centro e à margem da propaganda, podemos identificar o valor da informação principal (centro) e complementar (margem). No centro da P1 e da P2, encontramos respectivamente o globo terrestre com as bandeirinhas indicando a localização das agências do Banco Real e a laranja com canudinho indicando saúde, nutrição, força. Já nas margens estão distribuídos os textos contendo a chamada da propaganda, o conteúdo da mensagem do anunciante e a assinatura (logomarca do anunciante).

Figura 2 – Valor da Informação



Fonte: elaboração própria.

- **Enquadramento** – “A presença ou a ausência de dispositivos de enquadramento [...] desconecta ou conecta elementos de imagem, significando que eles estão ou não estão associados”⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). Segundo Bonifácio (2011, p. 84), “a conexão acontece quando um elemento é visualmente unido a um outro por um vetor ou pela continuidade de cores, por exemplo”. Nesse caso, o enquadramento pode ser considerado fraco, mas, ao contrário, é considerado forte quando não acontece.

Observando as propagandas P1 e P2, podemos classificar o enquadramento como forte, pois em ambas há contraste de cores; em P1, entre as cores do fundo em preto e do elemento globo terrestre em azul claro com bandeirinhas amarelas; na propaganda P2, entre o fundo em *dégradé* de verde e o elemento laranja na cor amarelo forte.

- **Saliência** – elemento composicional que apresenta o destaque maior ou menor em determinados elementos multimodais, destacando-os ou obscurecendo-os.

No caso das propagandas selecionadas, a saliência é reforçada pela análise do enquadramento acima, ou seja, em função do contraste entre as cores de fundo e dos elementos desconectados ou desassociados, salientando a imagem do globo terrestre (P1) e da laranja (P2), permitindo a identificação do principal participante representado no processo visual (BONIFÁCIO, 2011).

A partir dessa breve mas necessária descrição do contexto histórico do Brasil nos anos 1980, dos impactos da linguagem da propaganda nas relações entre os anunciantes (instituições financeiras) e o público leitor (clientes) e das estratégias multimodais exploradas nos textos para persuadir e encantar os leitores de revistas direcionadas a público geral e específico, passamos às conclusões da análise das propagandas.

P1 – Propaganda do Banco Real na Revista *Veja*

Estratégia Real, pode ser somente a chamada/título da propaganda identificada como P1, mas também fator determinante no contexto vivido pelo Brasil da década de 1980, em que as instituições financeiras, assim como o país, estavam submersas numa severa crise econômico-financeira e, mesmo assim, tinham que consolidar os seus patrimônios e ampliar os seus negócios. Então, aproveitando-se das várias “aberturas” que a época vislumbrava – dos países, dos muros e da democracia – somando-se ainda ao grande desenvolvimento tecnológico, o Banco Real finca sua bandeira

(8) Nos principais pontos estratégicos do mercado bancário [...]

Apesar da crise, o banco contava com 65 agências em vários países e 600 no território nacional, para ajudar o cliente e sua empresa, utilizando, para isso, a estratégia real, no sentido de realidade ou de estratégia do Real (banco), a fim de ampliar os negócios da instituição. Essa informação de valor ideal

⁵ The presence or absence of framing devices [...] disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense. [N.A.: tradução livre]

(superior), que pode ser relacionada a afastamento (frieza de relacionamento), contrasta com a de valor real (inferior), que pode ser relacionada a proximidade, ao convidar o cliente:

(9) Venha conversar com a gente e conhecer melhor as vantagens de trabalhar com um banco que sempre faz mais por seus clientes. Aqui e lá fora.

A leitura da imagem dessa propaganda (valor principal) dispensa a leitura do texto (valor complementar), pois deixa claro para qualquer profissional do mercado de trabalho (público leitor de uma revista semanal informativa sobre política e economia) que as bandeirinhas com a logomarca do Banco Real fincadas no globo terrestre enorme (enquadramento e saliência) representam os pontos de atendimento (agências), que isso é possível em função do uso de tecnologias e ainda que essa é a estratégia do Real para atender às necessidades de seus clientes, leitores da Revista *Veja*, que viajam e que, portanto, poderiam utilizar os serviços e produtos do banco onde quer que estivessem. No entanto, ao fazer uso da linguagem verbal, o anunciante sugere uma conversa pessoal e, com isso, vai construindo com seus clientes uma relação de identidade e confiança que remete a uma imagem positiva do Banco.

P2 – Propaganda do Banco Real na Revista *Claudia*

O título da propaganda nos leva a pensar que o seu público leitor precisa ficar mais forte, ou seja, a mulher, que vinha intensificando a luta pelo seu espaço no mundo. Também podemos interpretar que a pessoa precisa se manter saciada com alimentos saudáveis e naturais para estar forte – e não gorda – fator relevante para uma mulher.

O texto faz um convite à leitora para que ela traga sua caderneta de poupança para o Banco Real e condiciona seus ganhos à adesão a outros produtos; por exemplo:

(10) E se você já tiver Seguro, Conta corrente, ou se utilizar outros produtos e serviços do Banco Real já está ganhando.

Há uma repetição da palavra *forte* no decorrer do texto acrescida da expressão o banco “trabalha inteiro para você”, mostrando a relevância da necessidade de união da cliente com o banco, ou seja, cliente *forte* precisa de um banco *inteiro*.

(11) Feito para você ganhar mais dinheiro e ficar bem mais forte como cliente do Banco que trabalha inteiro para você.

A leitura da imagem (dado) nessa propaganda não dispensa a leitura do texto (novo), na verdade eles se complementam. A laranja enorme em tom amarelo forte com o canudinho, indicando vida saudável, natural e nutritiva, não leva a pressupor que, com a aquisição de produtos e serviços bancários, a mulher poderá gozar de saúde financeira. A mensagem verbal, neste caso, é bastante esclarecedora e necessária. A laranja, comparada ao copo de suco, curiosamente alocado logo abaixo na propaganda, e a disposição e simplicidade do texto procuram caracterizar o universo feminino e construir um discurso de alguém que busca identidade com esse público-alvo – a mulher cliente –, buscando assim seduzi-la com a imagem de uma saudável e saborosa fruta, o que faz sentido para ela.

“Construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros” (BARTON; LEE, 2015, p. 33), e complementam ainda os mesmos autores (p. 94), “a linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal”. O anunciante Banco Real busca construir uma imagem positiva de si mesmo, fazendo escolhas de linguagens e imagens que produzam sentido para públicos distintos como são os leitores da Revista *Veja* e as leitoras da Revista *Claudia*.

Amossy (2018, p. 124), em seu estudo sobre a construção da imagem de si, defende que “a interação entre o orador e o seu auditório se efetua necessariamente por meio da imagem que fazem um do outro”. Na seleção verbal e imagética observada nas propagandas selecionadas, constata-se a busca pela construção de identificação e confiança por parte do anunciante para com o seu público leitor/clientes de diferentes perfis e necessidades específicas. A teórica conclui que “É o conjunto das características que se relacionam à pessoa do orador e a situação na qual esses traços se manifestam que permitem construir sua imagem” (2018, p. 127). Apesar do momento de distanciamento, o Banco Real constrói com seus clientes uma imagem de aproximação a partir da produção de significados para cada perfil de leitor.

Marques (2016, p. 127) acrescenta que “As escolhas multimodais na produção dos gêneros representam e produzem significados (cores, ângulos, informações visuais e escritas) para os interlocutores (sujeito produtor e leitor)”. Nesta análise, pudemos identificar que o sujeito produtor busca gerar significados diferentes para a maioria masculina leitora de *Veja* e para a maioria feminina leitora de *Claudia*.

Considerações finais

Este artigo discutiu a multimodalidade nos textos de propagandas de instituições financeiras. Observamos que, no modo visual, os anunciantes podem selecionar marcadores de diversas categorias, desde um globo terrestre até uma laranja, com cores, brilho, formato, tamanhos, para significar que as imagens devem ser lidas e que elas compõem mensagens e possuem valor igual, senão maior, que os textos escritos. As categorias e funções multimodais muito auxiliaram na leitura multimodal dos textos das propagandas selecionadas.

O discurso da mídia veicula enunciados que manifestam a maneira de ver o mundo de uma sociedade em determinado espaço de tempo da história, revelando, assim, valores de uma época. O contexto, como um construto dinâmico, representa o entorno social relevante para a construção dos sentidos.

As análises revelam que o anunciante busca persuadir o público leitor/cliente e levá-lo a determinado comportamento, que é adquirir seus serviços, disponíveis em agências espalhadas por diversos países (negócios no exterior – exportação e importação), e produtos bancários, no caso, caderneta de poupança, seguro, conta corrente.

A instituição financeira, aqui representada pelo Banco Real, utiliza o discurso publicitário para construir, em parceria com o cliente, uma relação de identidade, sintonizada com o desenvolvimento tecnológico da época, mas, ao mesmo tempo, seguro no sentido humano e sensível ao que é mais importante para o cliente, que é o atendimento presencial individualizado, regado a um cafezinho com o gerente de sua conta.

Esse discurso propicia a persuasão do público, levando-o a construir a imagem positiva de um banco mais ousado, ágil, econômico e confiável, pois, em meio à diversidade do contexto sócio-histórico-econômico dos anos 1980, o banco consolida os seus patrimônios e amplia seus negócios, utilizando-se de Estratégia Real.

Os textos se constroem a partir da seleção do léxico (constantemente retrabalhado no discurso) e da interação entre o enunciador e o leitor, revelando a orientação multimodal da linguagem da propaganda. É da ativação dos conhecimentos partilhados que resulta a negociação para a construção dos sentidos. A construção de identidade envolve, portanto, a colaboração entre os interlocutores; no caso das propagandas impressas, entre os anunciantes e os leitores de revistas impressas, que são diferentes, público leitor da revista *Veja* e público leitor da revista *Claudia*, perfis de leitores diferentes, portanto discursos diferentes e estratégias multimodais diferentes, a fim de produzir significados e construir imagem institucional positiva e conquistar a credibilidade e fidelidade de seus diversos e diferentes clientes.

Nas propagandas selecionadas, observamos que os recursos multimodais que constroem sentidos naquele texto e naquela interação específica, podem se modificar ou se resignificar em outro texto/outra situação comunicativa e, para cada auditório, deve-se adequar um texto multimodal diferente.

Referências bibliográficas

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem on-line**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BONIFÁCIO, Carla Aleksandra de Melo. **A tradição discursiva e a gramática do design visual no anúncio publicitário**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. DOI: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6344>

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Itaú: 50 anos**. São Paulo: Dórea, 1995.

CARMO, Cláudio Márcio do. Um olhar antropológico sobre a gramática do design visual: criando um espaço de interseção com a antropologia do movimento. In: ALMEIDA, Danielle Babosa Lins de Almeida (org.). **Novas perspectivas em análise visual do texto ao contexto**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2.ed. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: **Análise & ensino**. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez.2011.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. DOI: www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf

SANDMANN, Antonio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2012.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Fontes

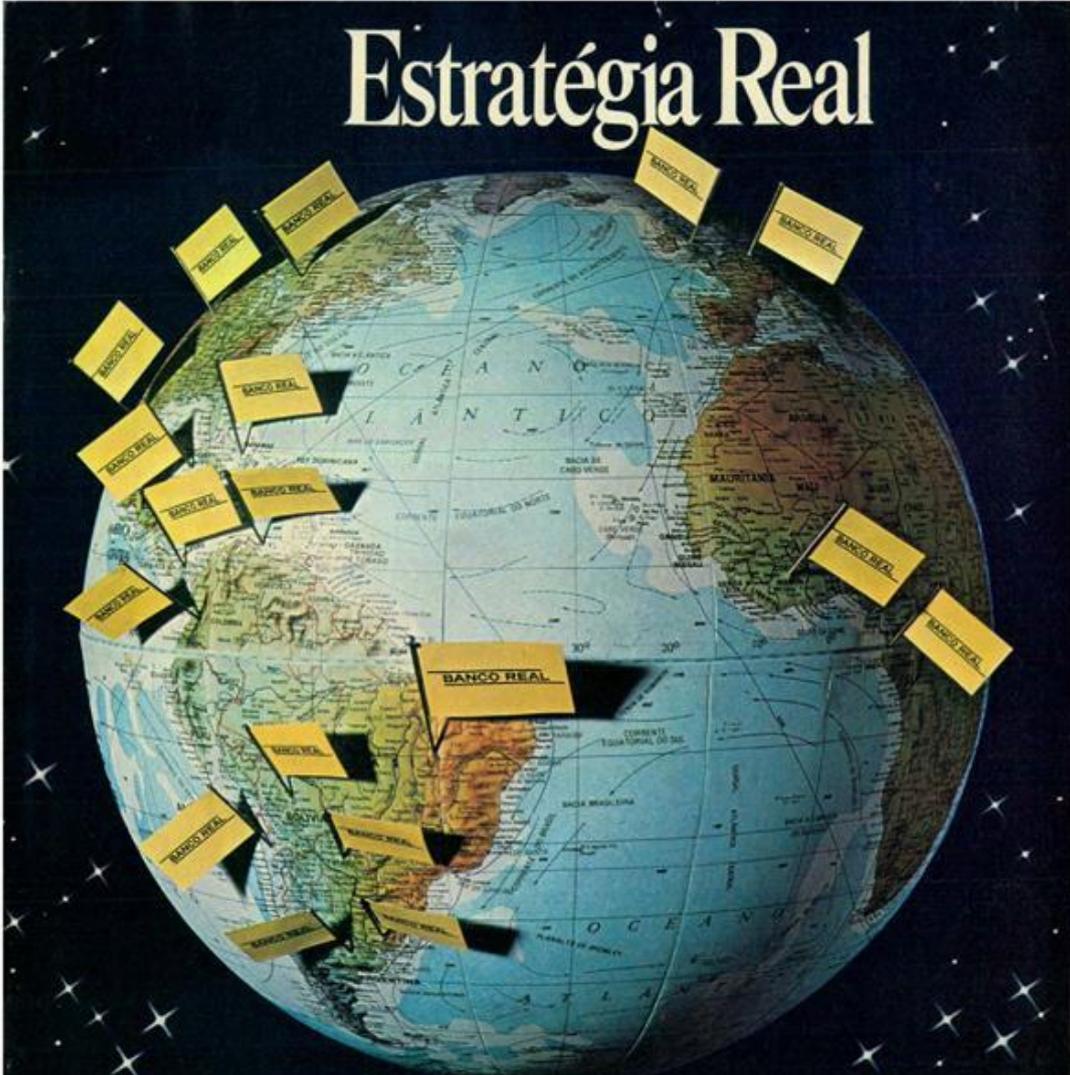
Revista *Claudia*. São Paulo, Abril, ano 24, n. 277, out. 1984.

Revista *Veja*. São Paulo, Abril, n. 693, 16 dez. 1981.

MEIO E MENSAGEM. Acessível em: <http://www.meioemensagem.com.br>

Anexos

Anexo I – Propaganda P1 – Banco Real – Revista *Veja* n. 693 – 16 dez. 1981



Estratégia Real

Não é por acaso, que você encontra o Banco Real nos principais pontos estratégicos do mercado bancário da América Latina, estendendo-se pela América do Norte, Europa e África. É que um banco com 56 anos de tradição, sabe exatamente o que faz, porque e onde faz.

São 65 agências em: Frankfurt, Buenos Aires, La Paz, Cochabamba, Santa Cruz de La Sierra, Toronto, Cunaico, Nassau, Grand Cayman, Santiago, Concepción, Bogotá, Barranquilla, Bucaramanga, Cali, Medellín, Abidjan, New York, Los Angeles, Miami, Washington, Chicago, Houston, Libreville, Londres, México,

Panamá, Asunción, Coronel Oviedo, Encarnación, Pedro Juan Caballero, Puerto Presidente Stroessner, Montevideo, Palmar, Paysandu, Ponta Del Este, Rivera e Salto.

Todas elas, estão colocadas de modo a ajudar você nos seus negócios no exterior. Exportação, Importação, ou qualquer outra operação financeira.

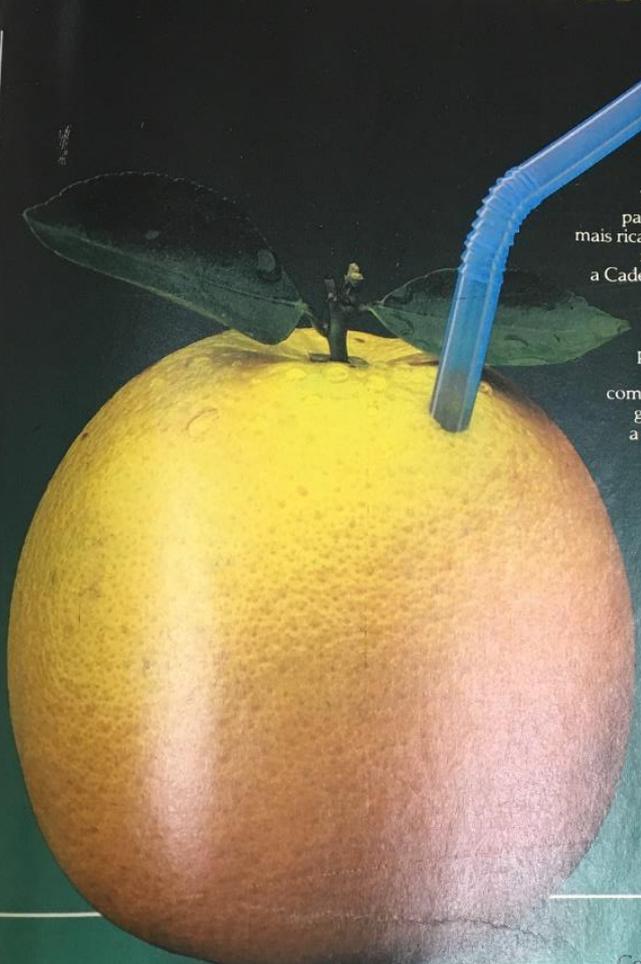
No Brasil, o Banco Real tem quase 600 agências em todo o território nacional. Venha conversar com a gente e conhecer melhor as vantagens de trabalhar com um banco que sempre faz mais por seus clientes. Aqui e lá fora.

BANCO REAL

O banco que faz mais por seus clientes.

Anexo II – P2 – Banco Real – Revista *Claudia* – ano 24 – n. 277, out. 1984

Quem faz poupança no Banco Real fica mais forte.



Traga sua Caderneta de Poupança para o Banco Real. Aqui ela vai ficar mais rica. E você também. Porque além de render juros e correção monetária, a Caderneta de Poupança do Banco Real rende pontos a seu favor. E se você já tiver Seguro, Conta Corrente, ou se utilizar de outros produtos e serviços do Banco Real, já está ganhando. Porque nossos computadores vão somando os pontos gerados em cada produto para que, a partir de um limite, você comece a ganhar os benefícios do Sistema Realmaster de Vantagens Progressivas. Descontos, créditos especiais, facilidades de negócios são algumas das vantagens deste Sistema pioneiro e exclusivo do Banco Real. Feito para você ganhar mais dinheiro e ficar bem mais forte como cliente do Banco que trabalha inteiro para você. E que faz mais. Sempre mais.

Este Sistema, assim como o Extrato Consolidado, Extrato Descomplicado, Disque Real, Realmatic, Banco 24 Horas, Cheque Realmaster, além de outros produtos e serviços que o Banco Real oferece, são resultados de uma avançada tecnologia de computadores, utilizada em benefício de seus clientes. Isso é fazer mais.



BANCO REAL
O Banco que faz mais por seus clientes.

amar-
mais de
vazia
Carlos
as no
le não
se na
sabe
?). É
é no
ões e
mente
vida
o foi
ama-
ria e
i as-
cer-
pa-
vez
uito
len-
rlos
Não
cou
se,
iá-
lha
lú-
ce
ta-
os
as
i-
tu
is
t-
u
i

TAPÉIA