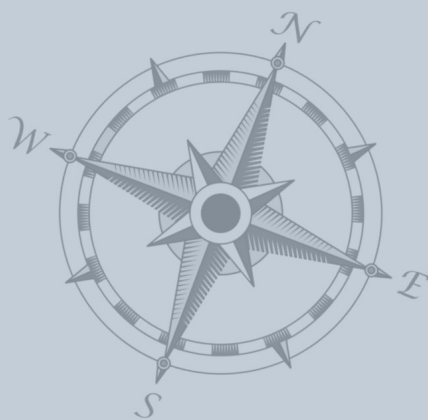


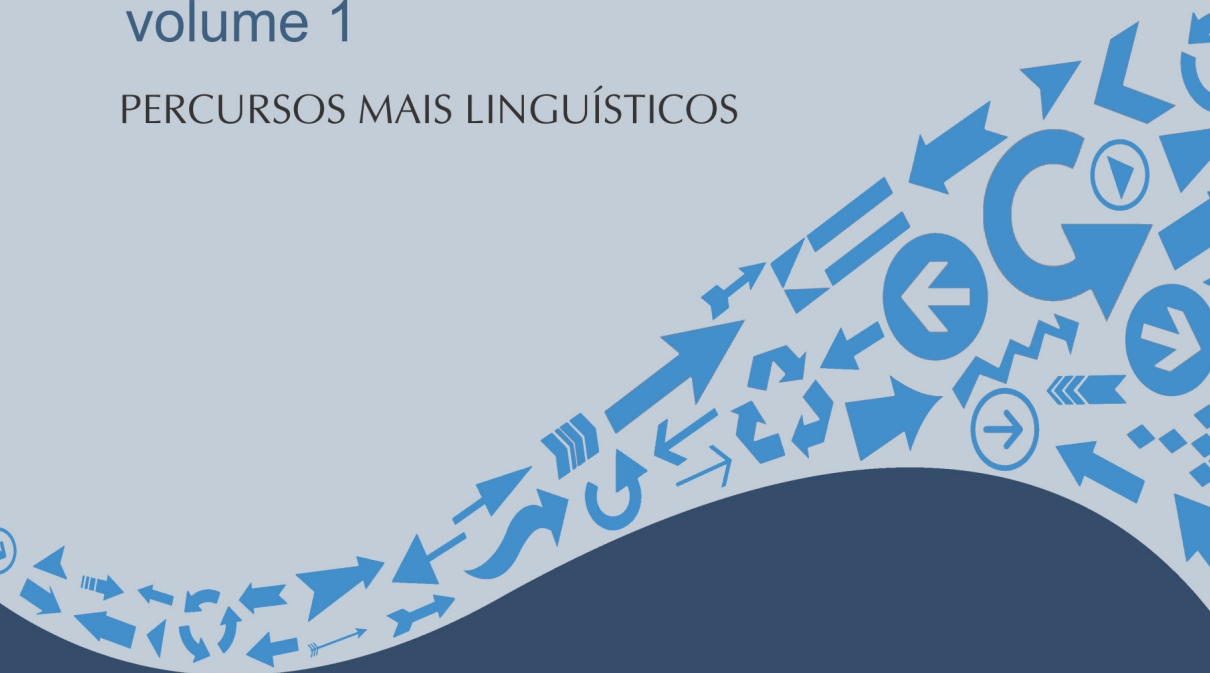
Rosângela Gabriel
Rosane Maria Cardoso
Ângela Cogo Fronckowiak
Fabiana Piccinin
Cristiane Dall' Cortivo Lebler
(organizadoras)



(PER)CURSOS (INTER)DISCIPLINARES EM LETRAS

volume 1

PERCURSOS MAIS LINGUÍSTICOS



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gabriel, Rosângela. et al. (Org.)
(Per)curso (inter)disciplinares em Letras - volume 1
Rosângela Gabriel et al. (Org.) - Campinas, SP : Pontes Editores, 2018

Bibliografia.
ISBN 978-85-2170-0005

1. Linguística 2. Formação de professores I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística - 410
2. Formação de professores - 370.7

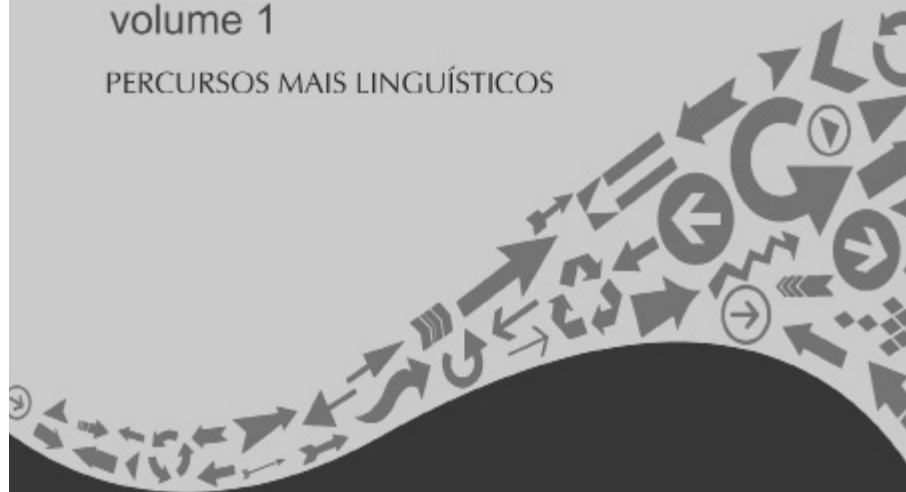
Rosângela Gabriel
Rosane Maria Cardoso
Ângela Cogo Fronckowiak
Fabiana Piccinin
Cristiane Dall' Cortivo Lebler
(organizadoras)



(PER)CURSOS (INTER)DISCIPLINARES EM LETRAS

volume 1

PERCURSOS MAIS LINGÜÍSTICOS



Pontes

Copyright © 2018 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Capa: José Arlei Rodrigues Cardoso

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

PERCURSOS MAIS LINGÜÍSTICOS

ENSINO, CULTURA E VARIANTES DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE PORTAIS EDUCACIONAIS	17
--	----

Ma. Célia Cristina Gautier Maria Xavier

Dra. Fabiane Villela Marroni

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO ACERCA DA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL POR FALANTES BRASILEIROS	35
---	----

Fabiana Soares da Silva

Susiele Machry da Silva

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	51
--	----

Karen Santorum

PROCESSAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO	65
--	----

Dohane Julliana Roberto

CRUZANDO MÍDIAS: PERSPECTIVA INTERMIDIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	79
---	----

Ana Paula Elsner

Ana Cláudia Munari Domingos

MATERIAIS DE PSICOLINGÜÍSTICA PARA OUVIR E LER: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO NO 3º GRAU	93
---	----

Vera Wannmacher Pereira

Caroline Bernardes Borges

LEITURA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA.....	109
Vanderléia Müller Schons	
Lovani Volmer	
PRÁTICA MEDIADORA DE LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O MARKETING DE CONTEÚDO	123
Marcos Celírio dos Santos	
Luciana Cristina Santos Mazur	
Mariana Tavares Silva	
COMPREENSÃO LEITORA E TIPOS DE TEXTOS: A PREDIÇÃO EM TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS	137
Danielle Baretta	
COMO A LEITURA COMPARTILHADA É CONTEMPLADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC –, NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	155
Aline E. Pereira	
Rosângela Gabriel	
A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E A CAPACIDADE DA MEMÓRIA DE TRABALHO: INSTRUMENTOS DE TESTAGEM E DESAFIOS METODOLÓGICOS	175
Marilane Maria Gregory	
Rosângela Gabriel	
CONCURSO DE CRÔNICAS DA UNISC COMO INCENTIVO À ESCRITA.....	191
Roseli Fátima Wegner	
Pedro Nunes de Castro	
ENSINO DE LÍNGUA VIA MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: UMA POSSIBILIDADE	207
Cleide Inês Wittke	
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	221
Dowglas Lira	

O INGRESSO NO CURSO DE LETRAS E A DOCÊNCIA: UM EMBATE DE VOZES	233
Alessandra Avila Martins	
Silvana Schwab do Nascimento	
A MESCLAGEM CONCEPTUAL E A IRONIA COMO PROCESSO PARA A CONSTITUIÇÃO DA REFERÊNCIA NO BLOGUE <i>CONVERSA AFIADA</i>	247
Eliana da Silva Tavares	
Vinícius da Rosa Tavares	
ATIVIDADES REFERENCIAIS EM NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS: IMPLICAÇÕES COGNITIVO-CULTURAIS	265
Heliud Luis Maia Moura	
<i>COME OUT</i> : FICTIVE MOTION CONCEPTUALIZATION	285
Edelvais Brígida Caldeira	
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira	
MULTIMODALIDADE, COGNIÇÃO E COMPLEXIDADE: MEMES EM FOCO	299
A. Ariadne Domingues Almeida	
O COGNITIVO E O SOCIAL NA MUDANÇA LINGUÍSTICA	317
Tatiana Schwochow Pimpão	
UNINDO COGNIÇÃO E EMOÇÃO: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA E DO FATOR EMOÇÃO NA COMUNICAÇÃO <i>ONLINE</i>	331
Pamella Soares Rosa	
CORRUPÇÃO E VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA ATRAVÉS DE REDES DE COLOCAÇÕES	343
João Paulo Rodrigues de Lima	
A METÁFORA CONCEITUAL <i>POLÍTICA É GUERRA</i> COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO PROCESSO DE IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF.....	361
Maria Elias Soares	
Maria Hermínia C. Vieira	
Pedro Jorge Marques	

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA FALA DE SUAS VÍTIMAS: UM ESTUDO COGNITIVO-DISCURSIVO BASEADO NAS METÁFORAS SISTEMÁTICAS IDENTIFICADAS	377
Monica Fontenelle Carneiro	
SERÁ QUE DIFICULDADE É MESMO PESO?	395
Emerson Gonzaga dos Santos	
Ana Cristina Pelosi	
A REPORTAGEM ESPECIAL MULTIMÍDIA COMO GÊNERO NATIVO DA IMPRENSA BRASILEIRA ON-LINE: O CASO DO UOL TAB	409
Mariana Giacomini Botta	
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA E DA DISLEXIA	419
Patrícia de Andrade Neves	
Fernanda Schneider	
IMPERATIVO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM PERCURSO PELA SINTAXE GERATIVA, SEMÂNTICA FORMAL E PRAGMÁTICA	435
Yan Masetto Nicolai	
TEMPO: UM ESTUDO ATRAVÉS DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM E DA LINGÜÍSTICA	449
Martha Machado Porto	
Ana Maria Tramunt Ibaños	
SOBRE OS AUTORES.....	461

APRESENTAÇÃO

Uma das grandes virtudes da escrita é a possibilidade de expandir nossa memória biológica para outros suportes, mais estáveis e permanentes do que nossas fluidas representações mentais. Com essa perspectiva, organizamos esta coletânea de textos nascidos das discussões realizadas ao longo de quatro eventos conjuntos promovidos, em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), sob o tema comum: (Per)cursos (inter)disciplinares em Letras.

O primeiro desses eventos foi a VIII Conferência Linguística e Cognição, evento tradicional do Grupo de Trabalho Linguística e Cognição, da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. O GT congrega mais de trinta professores pesquisadores brasileiros ligados a programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística que se propõem à reflexão sistemática e regular da teorização linguística em torno da problemática cognitiva. O evento é bianual e itinerante, tendo sido realizado pela primeira vez em 2003 na Unicamp (Campinas/SP), e, em anos subsequentes, na UFJF (Juiz de Fora/MG), UFSC (Florianópolis/SC), Unisc (Santa Cruz do Sul/RS) e UFPB (Paraíba/PB). Em 2017, o evento ocorreu novamente na Unisc, em Santa Cruz do Sul, RS.

O segundo evento foi o VIII Colóquio Leitura e Cognição, cuja primeira edição também ocorreu em 2003, quando um grupo de professores da Universidade de Santa Cruz do Sul trabalhava na construção do projeto de Mestrado em Letras, com área de con-

centração homônima: Leitura e Cognição. O Colóquio vem sendo promovido a cada dois anos na Unisc e, em 2017, chegou a sua oitava edição, no mesmo ano em que teve início a primeira turma do Doutorado em Letras da Unisc.

O terceiro evento conjunto foi o II Simpósio Internacional de Leitura, Literatura e Mídia, promovido pelo GENALIM – Grupo de Estudos sobre Narrativas Literárias e Midiáticas (CNPq/Unisc). Sua primeira edição ocorreu em 2015, com o objetivo de agregar áreas do conhecimento que historicamente põem em diálogo, a partir da Literatura e da Mídia, o tema da narrativa e sua força epistemológica para a problematização do conhecimento no grande âmbito das humanidades, tais como a Filosofia, a História, a Psicologia e a Educação.

Por fim, a Semana Acadêmica do Curso de Letras da Unisc chegou a sua décima oitava edição no ano em que o Curso de Letras comemorou 50 anos de existência, reafirmando seu compromisso com a formação qualificada de profissionais que se ocupem do mundo da linguagem, ensino de línguas e literaturas.

Esses quatro eventos, promovidos simultaneamente em agosto de 2017, tiveram como objetivo geral contribuir para a reflexão conjunta e a articulação entre pesquisadores da área de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, buscando mapear percursos traçados nas últimas décadas, assim como projetar novos caminhos para que a área continue contribuindo para o desenvolvimento educacional, científico e artístico.

Como afirmado no Documento de Área de Letras e Linguística da Capes (2013), “a área tem uma intrínseca vocação para a interdisciplinaridade que está na base de sua concepção teórico-crítica, e que permite um redimensionamento de seus objetos e métodos de investigação, conduzindo a uma reflexão epistemológica atenta a várias possibilidades de análise”. Essa vocação para a interdisciplinaridade pode ser observada nos textos reunidos neste livro, que versam sobre questões da linguagem, em geral, e da linguagem

literária, em particular, passando por temas ligados às narrativas midiáticas e ao ensino da leitura. A interdisciplinaridade está evidente ainda na seção "Sobre os autores" pois, ainda que a maioria dos autores tenha tido sua formação forjada em cursos de Literatura e Linguística, há um contingente representativo oriundo de áreas como a Comunicação Social (jornalismo, marketing, semiótica), Ciências Humanas, Educação, Artes, Direito e Filosofia.

Para tornar seu manuseio mais agradável, este livro está organizado em dois volumes. O primeiro volume apresenta o que denominamos "Percurso mais linguísticos", ao passo que o segundo volume é dividido em "Percurso mais literários" e em "Percurso mais midiáticos".

Os "Percurso mais linguísticos", volume 1, percorrem vinte e nove possíveis caminhos de investigação nos estudos da linguagem. Esses caminhos foram organizados segundo temáticas afins, que não estão explicitamente delimitadas, mas que podem ser percebidas pela análise do conjunto dos trabalhos. O primeiro grupo de textos tem como tema comum o ensino de língua estrangeira, contemplando questões como o livro didático, os portais educacionais, a consciência fonológica e a leitura. O segundo conjunto de trabalhos tem como tema convergente a leitura, seja como um processo, seja como prática ou como objeto de ensino. O terceiro grupo, por sua vez, contempla trabalhos cujo fio condutor é a escrita, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Já o quarto conjunto de textos converge para os estudos que tomam a cognição como tema, relacionando-a ao estudo das metáforas, da mudança linguística, das emoções, entre outros. Por fim, o quinto bloco de textos explora aspectos discursivos e gramaticais da língua portuguesa.

O volume 2, em seus "Percurso mais literários", reúne vinte capítulos que confluem na abordagem de temas relacionados ao fenômeno literário e, como não poderia deixar de ser, apresentam enfoques amplos e diversificados, que refletem a variedade de

perspectivas demarcadoras desse campo de estudo. Alicerçados por aportes teóricos diversificados e profundamente vinculados a questões da literatura na contemporaneidade, parte dos textos examina a literatura da perspectiva estética e fenomenológica estrita, seja no âmbito de numa abordagem crítica e histórica dos sistemas literários brasileiro e estrangeiro, seja na confluência entre a teoria, formação leitora e suas implicações. Nesses percursos, também estão elencadas produções que se debruçam sobre títulos brasileiros e de outras nacionalidades balizados pelos estudos da memória, da violência, da transculturação, do autoritarismo e das questões de gênero, num corpus plural que agrega composições nos gêneros narrativo, dramático e poético. A obra ainda destaca estudos no campo das análises intersemióticas e, também, de experiências aplicadas ao ensino.

Ainda no volume 2, encontramos os "Percursos mais midiáticos", cujos trabalhos encontram-se articulados pela centralidade da narrativa, manifestada por meio de diferentes linguagens no trânsito do literário ao midiático. Essa articulação distribui-se ao longo dos oito capítulos em três perspectivas. A primeira diz respeito à narrativa que emerge na relação estabelecida entre a literatura e o cinema, em que são problematizados enredos e personagens, consideradas as nuances complexificadoras dos diferentes suportes que lhes dão lugar. Num segundo momento, os artigos vêm tratar da ressignificação e tradução que a visada semiótica pode emprestar às narrativas oriundas do livro, cinema ou televisão. Novos significantes e significados são originados de um mesmo argumento gerador. Por fim, as reflexões fazem uma pequena mudança de perspectiva e vão em direção ao autor. Seja ele o autor canônico da literatura, recorrentemente problematizado no âmbito da teoria literária e/ou também no âmbito da teoria comunicacional enquanto reconhecido na figura do emissor, ou o autor anônimo das redes sociais, mais recentemente dono de uma narrativa visível e posta para circular dentro no universo midiático.

Antes de finalizar esta apresentação, precisamos registrar nossos agradecimentos: ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo fomento tornou possível esta publicação; à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), cujo apoio foi fundamental para a realização dos eventos supracitados; à Universidade de Santa Cruz do Sul, na qual professores, funcionários e alunos empenham-se diariamente na missão de "produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, visando à formação de cidadãos livres, capazes e solidários, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável". Nosso muito obrigado a todos, e, em especial, às nossas fiéis escudeiras: Luiza Wioppiold Vitalis e Luana Cristina Pranke.

Esperamos que este livro, além de preservar as memórias de discussões e inquietações, enseje novos percursos a serem trilhados pela área de Letras, na investigação da linguagem e da leitura, a partir de perspectivas (inter)disciplinares.

As organizadoras
Abril, 2018.

PERCURSOS MAIS LINGUÍSTICOS

ENSINO, CULTURA E VARIANTES DA LÍNGUA ESPAÑHOLA: UMA ANÁLISE DE PORTAIS EDUCACIONAIS

Ma. Célia Cristina Gautier Maria Xavier (UCPel)
Dra. Fabiane Villela Marroni (PPGL- UCPel)

INTRODUÇÃO

Atualmente, verificamos um crescente número de estudantes que escolhem o espanhol como segunda língua por acreditar que a proximidade com o português tornará o percurso de estudo da língua estrangeira mais simples. Acreditamos que o despertar desse interesse se deve às exigências de um mundo globalizado e também à necessidade de complementar os seus estudos acadêmicos. Portanto, as línguas espanhola e inglesa são fundamentais na formação dos estudantes ainda que busquem esses conhecimentos para diferentes propósitos como viagens, trabalho, ou para simples interação nas redes sociais.

Ao refletirmos sobre os propósitos da aprendizagem de um idioma, isto é, a comunicação entre estrangeiros e falantes nativos, nos deparamos com o ensino ministrado em muitas escolas brasileiras que priorizam apenas uma variante da língua. Talvez isso se deva ao desconhecimento e desatualização dos profissionais que atuam nessa área, ou pela construção de uma ideia equivocada de homogeneização de uma língua. Por essas razões, examinaremos a presença marcante do eurocentrismo no ensino e na aprendizagem de alunos brasileiros em Portais Educacionais na tentativa

de entender os motivos que justificam a ausência do ensino das variantes ou o fato de serem simplesmente deixadas para um segundo plano assim como a bagagem linguística e cultural presentes na heterogeneidade do idioma.

O ensino da língua espanhola no Brasil assume características interessantes que se refletem muitas vezes na forma com que os conteúdos são propostos nos Portais Educacionais de ensino de espanhol para brasileiros. É fundamental que a aprendizagem atenda aos diferentes interesses dos alunos, portanto as tecnologias e a proximidade com as áreas de fronteiras propiciam um material autêntico de aprendizagem muitas vezes desperdiçados na elaboração de tarefas.

O EUROCENTRISMO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

No transcurso do processo de implantação do ensino do espanhol no Brasil, muito se discute sobre a capacitação de profissionais, escolha de materiais didáticos e outras questões que circundam o tema como: qual a variante mais adequada ao ensino de espanhol para estudantes brasileiros? Muitos professores já tiveram de responder a questionamentos do tipo: qual o espanhol que iremos estudar? Por que o espanhol que aprendemos não é o mesmo idioma falado na fronteira? Por que o espanhol dos livros didáticos é diferente? Essas e outras perguntas nos fazem buscar respostas, pois uma das justificativas para a implantação do ensino da língua espanhola é justamente facilitar a comunicação de brasileiros com os países do *Mercosul* (IRALA, 2004, p.116).

Contudo, não buscamos aqui defender a supremacia de uma variante sobre outra, ao contrário, é verossímil afirmar que a língua espanhola, assim como outras, apresenta uma estrutura padrão que permite a comunicação, seja qual for a variante escolhida. É fundamental que os professores de língua espanhola tenham sempre presente que não existe uma variante mais fácil ou mais

difícil de ser aprendida ou de ser ensinada, também “não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais” (IRALA, 2004, p.104). As afirmações anteriores corroboram a ideia de que os profissionais da área devem incluir também em suas aulas os conhecimentos relativos às variantes no que se refere à cultura, língua e literatura, possibilitando aos alunos conhecimentos que vão além dos manuais que prestigiam a variante peninsular. Silva e Castedo (2008, p.70) acrescentam ainda que:

Entendemos que os docentes muitas vezes não conhecem todas as variedades da língua espanhola, porém, deveriam ensinar as mais recorrentes (as usadas em uma maior extensão territorial e/ou de maior importância para a região do aluno) e incentivar ao aluno a buscar informações sobre elas.

Por essa razão, muitas vezes os alunos permanecem somente com os conhecimentos relativos à variante europeia, pois é a que encontra também maior suporte através dos materiais didáticos distribuídos aos professores que nem sempre apresentam formação na área e sim cursos de capacitação. Muitos professores afirmam que encontram dificuldade em apresentar aos estudantes brasileiros a diversidade do idioma para melhor atender aos propósitos de seus alunos. De acordo com Irala (2004, p.107),

[...] o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram essenciais para que o aluno possa utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a frequência em que há intercâmbio entre eles.

Cabe, neste momento, questionar: qual a razão que justifica esse elevado destaque atribuído ao espanhol peninsular? Talvez, o

prestígio da variante encontre suporte nos conceitos cultivados e transmitidos através de gerações que atribuíam um grande valor a tudo que viesse da Europa, isto é, no chamado “*eurocentrismo*”, que se encontra ainda presente no inconsciente coletivo que considera a língua dos colonizadores como a mais “pura”. O referido conceito não pode se contrapor aos verdadeiros objetivos do ensino da língua estrangeira, pois, ainda de acordo com a mesma autora,

a contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e conseqüentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos, pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões (IRALA, 2004, p.107).

Na tentativa de escapar das estruturas previamente determinadas, muitos professores buscam em portais educacionais uma maior aproximação dos estudantes com as variantes da língua espanhola. Em alguns portais, é possível encontrar as variantes hispano-americanas, mas a variante peninsular se apresenta em muitos ambientes virtuais e na maioria dos materiais didáticos sob uma forma padrão. Sobre a existência de um espanhol padrão, Goettenauer afirma que “podemos concluir, portanto, que não existe um único *español estándar* e sim vários” (GOETTENAUER, 2010, p.161). Vale questionar: o predomínio do espanhol peninsular se deve ao domínio econômico, político e cultural? A valorização atribuída a tudo “o que vem da Europa é melhor”? Por que muitos professores brasileiros preferem ensinar somente a variante europeia?

Bem, as respostas para esses e outros questionamentos pode estar no maior preparo de muitos profissionais no que se refere à

bagagem cultural de povos que, unidos por laços históricos e traços de identidades, se cruzam e contam, também, com a aproximação entre línguas irmãs e filhas da mesma mãe, a língua latina. Devido a essa semelhança com o léxico do português, muitos estudantes acreditam até que não precisam estudar a língua espanhola. Trata-se de um grande equívoco, já que o português e o espanhol apresentam divergências léxicas bastante interessantes e o estudo dessas semelhanças e diferenças pode tornar o processo de ensino de espanhol como L2 um marco significativo na aprendizagem de estudantes brasileiros. Nas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, é possível observar o despertar para o estudo de uma língua estrangeira que certamente contribuirá para a compreensão e a valorização da língua materna. Podemos constatar que o ensino da língua espanhola no Brasil merece um “olhar” mais atento, tanto na formação e capacitação de profissionais como no ensino efetuado nas escolas de ensino fundamental e médio.

Entre tantas questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, o que não podemos deixar de enfatizar é o importante papel dos professores de E/LE, pois cabe a esses profissionais a tarefa de ir além dos objetivos que circundam a aquisição de uma língua estrangeira e, assim, conduzir os seus alunos ao conhecimento das culturas dos povos hispânicos através das artes, da literatura, da culinária, da religiosidade, da política e também da história dos povos que têm raízes culturais em comum.

A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA

A Língua Espanhola é o resultado da soma de diferentes culturas, de diferentes povos que habitam diferentes regiões em diferentes continentes. Portanto, a sua heterogeneidade linguística não pode ser apreciada de forma simplista através de conceitos semelhantes ao propagado historicamente de que o espanhol da Espanha, castiço, seja o único que deva ser ensinado, ou que ainda

é “o espanhol mais correto”. Nessa perspectiva, ignora-se a grande riqueza da língua: suas variantes e suas culturas. Além disso, essa visão equivocada reflete preconceitos linguísticos e pode prejudicar o ensino, já que exclui aspectos importantes da língua que não podem deixar de compor a formação de professores e estudantes que entendem que a riqueza da aprendizagem da língua consiste no conhecimento de suas variantes linguísticas e culturais. Moreno Fernández afirma que “Devemos pensar que o simples fato de que alguém se proponha tais questões está revelando, por um lado, a existência de uma multiplicidade de opções: não há somente um modelo, manifestação ou uso da língua espanhola” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10). (Tradução nossa)^{1*}

Retomando os questionamentos relacionados ao predomínio de algumas variantes em detrimento de outras, encontramos nos estudos de Pedro Henríquez Ureña uma interessante divisão dialetal da América Latina em cinco zonas (1976, p.5) e Moreno Fernández (2000, p.16) sugere a divisão do espanhol em oito zonas, sendo três delas localizadas na Europa. Alguns portais educacionais também subdividem a língua espanhola em Espanhol Peninsular e Espanhol Latino-americano para melhor sistematizar o estudo do idioma. Contudo, o que não podemos conceber é o ensino de uma única variedade da língua como um parâmetro de normalidade e excelência que acaba por desvalorizar e camuflar a heterogeneidade que compõe a língua espanhola. As palavras de Fiorin ilustram essa convivência harmoniosa entre as variantes de um idioma ao afirmar que “as variedades não são feias ou bonitas, certas ou erradas, boas ou ruins, elegantes ou deselegantes; elas são simplesmente diferentes” (FIORIN, 2002, p.114).

Tendo em vista o leque de variantes linguísticas, passamos a considerar também as variedades culturais que enriquecem este estudo, pois tanto as culturas latino-americanas quanto a cultura peninsular têm efeito atrativo em sala de aula. Torna-se pertinente

1 “Debe pensarse que el simple hecho de que alguien se plantee tales cuestiones está revelando, por un lado, la existencia de una multiplicidad de opciones: no hay un solo modelo, manifestación o uso de la lengua española” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10).

tentar entender como diferentes culturas com um eixo comum, oriundas de diferentes regiões geográficas com semelhanças e diferenças marcantes, podem conviver harmonicamente. Por isso, é necessário nesse momento compreender o processo intercultural que é abordado por diversos autores em diferentes linhas teóricas.

Na área da linguística, entendemos que a comunicação não pode ser dissociada da cultura, e a aprendizagem de uma língua estrangeira é um fator de grande importância, pois agregado a ela está o aprendizado de toda uma bagagem cultural e também o ensino do respeito às diferenças, a construção de uma sociedade solidária que promova relações pacíficas através de um diálogo intercultural. Godenzzi define interculturalidade através das seguintes palavras:

[...] *interculturalidade* pode ser definida como uma modalidade de interlocução das interações e intercâmbios - entre indivíduos e / ou instâncias coletivas - que consiste em negociar, alcançar acordos e decisões para criar condições materiais e simbólicas básicas que abrem o caminho para sociedades pluralistas e estados inclusivos, em cujas redes e áreas podem ser discutidas em pé de igualdade e enriquecimentos mútuos. (GODENZZI, 2005, p.9). (Tradução nossa)^{2*}

Tendo em vista a definição do autor, podemos entender a importância do ensino de línguas estrangeiras, pois esse saber envolve outras aprendizagens que promovem a igualdade, abrindo espaços e criando condições para a existência de uma sociedade mais justa e pluralista. Portanto, as relações interculturais favorecem a interação e a convivência harmônica entre os povos baseada no respeito mútuo e no diálogo entre as diferentes culturas. Nas regiões de fronteira do Brasil com os demais países da América

2 [...] *interculturalidad* puede definirse como una modalidad interlocutiva de las interacciones e intercambios –entre individuos y/o instancias colectivas– que consiste en negociar, llegar a acuerdos y decisiones para crear las condiciones materiales y simbólicas básicas que abren paso a sociedades pluralistas y a estados incluyentes, en cuyas redes y ámbitos se pueda dialogar en pie de igualdad y se produzcan mutuos enriquecimientos. (GODENZZI, 2005, p.9)*

Latina, é bastante comum o contato entre diferentes matrizes culturais, o que favorece a interação entre diferentes manifestações de culturas presentes nas músicas, danças, crenças e também nas línguas faladas pelos povos que habitam essas regiões. O modo de ser e de viver dessas pessoas possibilita a convivência e o intercâmbio de usos e costumes assimilados pelos povos fronteiriços que podem e devem fazer parte das aulas de língua estrangeira visando não somente a capacitação instrumental para o uso do idioma. Ao abordar as implicações metodológicas para o ensino e, conseqüentemente, para a formação de professores, Leffa afirma que “quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura” (2008, p. 370).

Então, cabe acrescentar neste momento que os professores de língua espanhola não podem abdicar dessa riqueza cultural em detrimento da opção de uma variante por questões meramente de maior prestígio linguístico.

O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Atualmente, é possível observar que o ensino de espanhol ainda se apresenta sob uma forma instrumental e muitos professores ainda apresentam listas de palavras que formam o vocabulário do texto, identificam palavras, classes gramaticais ou utilizam figuras de objetos, imagens e cenários para que os alunos aprendam a nomear roupas, cores, as partes do corpo humano, alimentos, as partes da casa e da cidade e outros assuntos. Vale questionar nesse momento: o ensino de espanhol deve seguir os mesmos moldes do ensino de outras línguas estrangeiras? O que diferencia o ensino de espanhol e o ensino de outro idioma? Propomos essa reflexão porque acreditamos que o ensino da língua espanhola para brasileiros merece um olhar diferenciado, através do qual as situações, as vivências que aproximam os estudantes da cultura, literatura e

de situações práticas de uso do idioma devem ser mais valorizadas porque favorecem a construção de uma metodologia específica de ensino de espanhol para brasileiros.

Acreditamos que as possíveis causas que levam os profissionais a trabalhar com ênfase nas estruturas gramaticais, leitura e escrita seja a opção de muitos alunos do ensino médio pelo espanhol no Enem. Por essa razão, muitos professores trabalham exaustivamente questões pontuais que preparem os estudantes para essa avaliação. De acordo com Fernández,

Uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no ensino secundário e na universidade brasileira é dada ao número de candidatos que fazem o teste de língua espanhola no exame vestibular, um teste de seleção organizado pelas universidades para escolher seus novos alunos. Em 1998, quase todas as universidades federais e estaduais, públicas e privadas do país incluíram em seus processos de seletividade o conhecimento do espanhol, que se tornou a língua estrangeira mais exigida, antes do inglês em algumas universidades (FERNANDO MORAIS apud FERNÁNDEZ, 2005, p. 22-23) (Tradução nossa).^{3*}

Com o despertar do interesse para o estudo da língua espanhola, muitos conhecimentos podem e devem ser agregados além das exigências do Enem, pois é importante oferecer aos alunos conhecimentos relacionados à história, cultura, literatura visando refletir sobre semelhanças e diferenças entre os povos que habitam o mesmo continente e, ainda, valorizar a herança cultural que recebemos de povos de outros continentes que partilham dessa mesma identidade.

3 Una de las pruebas de la creciente vitalidad de español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen vestibular, prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada, por delante incluso del inglés en algunas a universidades. (FERNANDO MORAIS apud FERNÁNDEZ, 2005, p. 22-23).*

Com essa visão, alguns profissionais buscam na internet uma forma para aproximar os estudantes brasileiros das culturas hispânicas. Essa prática costuma receber boa aceitação por parte dos estudantes, seja pela constatação de grande semelhança com a cultura do sul do Brasil, ou, ainda, pelo acesso a filmes, museus, músicas, danças típicas, arquitetura de cidades históricas e também pelo contato com falantes nativos. Esses fatores motivadores despertam a curiosidade e o interesse dos estudantes possibilitando uma modalidade de ensino que deveria ser a mais frequente e usual, pois busca a construção coletiva do conhecimento, o que não representa nenhuma novidade já que se trata de uma conhecida proposta de Paulo Freire

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (1997, p.96).

Acreditamos que são consideradas válidas todas as metodologias e práticas docentes que busquem um ensino de espanhol com características próprias e que evidenciem o comprometimento dos profissionais dessa área, o que possibilitará aos estudantes uma aprendizagem que verdadeiramente possa ser utilizada em situações concretas de uso do idioma. Acrescentamos, ainda, que não há aqui uma desvalorização do preparo teórico dos profissionais; ao contrário, um professor conhecedor profundo das estruturas da língua pode conduzir os educandos a conhecimentos significativos e pertinentes a cada etapa de aprendizagem através de aulas dinâ-

micas nas quais os saberes do aluno também fazem parte da aula, despertando ainda mais interesse, evitando, assim, a monotonia, o desinteresse e a indisciplina, problemas esses que desmotivam e afastam muitos estudantes da sala de aula. Afinal, “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos” (CUNHA, 2000, p. 128).

APRENDIZAGEM BASEADA EM CONTEÚDOS OBTIDOS EM CONTEXTOS AUTÊNTICOS DE COMUNICAÇÃO

A aquisição de recursos didáticos para o ensino de espanhol tais como livros, CDs, revistas, jornais, vídeos e outros materiais tornaram-se mais acessíveis. Se examinarmos alguns anos atrás, vamos constatar que era muito difícil obter materiais para o ensino de espanhol, inclusive para estudantes da graduação. Essa afirmação pode parecer estranha atualmente, mas as palavras de Philippe Humblé nos fazem refletir sobre o tema ao afirmar que:

Apenas alguns anos atrás, conseguir material ‘autêntico’ chegava, para os professores afastados das grandes metrópoles, a ser uma façanha. Era difícil saber o que pedir e quando o material chegava, às vezes, já estava ultrapassado. Isso era o caso mais do que nada de jornais e revistas, julgados de grande potencial para as aulas. No caso de livros, o professor tinha que estar por dentro do que se publicava, era difícil enviar dinheiro pra fora etc. (HUMBLÉ, 2001, p. 158).

As novas tecnologias são as grandes responsáveis pelo estreitamento de relações entre as pessoas, o conhecimento e a informação tanto para professores quanto para alunos dos mais diversos níveis de aprendizagem. Atualmente, as redes sociais (*facebook, blogs, glogster, twitter, entre outros*) facilitam a interação entre as pessoas e socializam a informação de forma instantânea. Através da internet, buscamos conteúdos de publicações atualiza-

das em revistas e jornais de diversos países e nos mais variados idiomas com possibilidade de tradução para o português, se necessário. Os estudantes ou interessados por literatura encontram facilmente os clássicos da literatura brasileira, espanhola, universal ou publicações recentes para comprar ou simplesmente fazer sua leitura em aparelhos móveis, no conforto de sua casa, no seu computador de mesa ou notebook. Por isso a internet tornou-se fundamental tanto para o aluno como para o professor, pois facilita a aquisição de materiais autênticos para as aulas de espanhol, possibilitando aos alunos um contato direto com falantes do idioma. Esses portais se apresentam com um visual atraente que estimula a construção do conhecimento através de uma pedagogia nada convencional, pois o aprendiz é incentivado pelo *feedback* que recebe após a execução de tarefas realizadas no decurso da aquisição de novas habilidades desenvolvidas em diferentes níveis de aprendizagem. Porém, os alunos que buscam a aprendizagem do idioma para fins de comunicação nas fronteiras do estado fazem alguns questionamentos bastante pertinentes, como: qual o melhor portal a ser acessado? Em situações reais de comunicação, qual o portal que melhor atende as necessidades dos alunos brasileiros? Tendo em vista essas questões, analisaremos alguns Portais a fim de melhor orientar nossos estudantes no momento da busca pelo conhecimento.

BREVE ANÁLISE DE ALGUNS PORTAIS EDUCACIONAIS

Os portais educacionais aqui apresentados foram selecionados a partir de observações sistemáticas do trabalho de alunos da educação de jovens e adultos e de suas respectivas escolhas de portais educacionais. Os portais foram selecionados pelos estudantes, segundo a presença ou não de conteúdos que julgavam capazes de resolver as situações problema apresentadas nas aulas de espanhol. *O Só Espanhol*, *EspanholGratis.Net*, *Bom Espanhol* e o blog *Espanholito* são os portais mais utilizados pelos alunos participantes desta

pesquisa e, por essa razão, foram escolhidos para essa análise a partir dos comentários dos estudantes em aula.

a. Vocabulário:

Os portais *Só Espanhol*, *EspanholGratis.Net*, *Bom Espanhol* e o blog *Espanholito* demonstram um cuidado bastante especial com os vocabulários contidos em suas respectivas páginas, pois todos relacionam os grupos de palavras usadas pelos estudantes em situações reais de comunicação em espanhol de uma forma bastante clara e consistente. Constata-se que as listagens de palavras foram elaboradas contemplando as variantes peninsulares e latino-americanas, e ainda as suas correspondentes em português contendo também exemplos e ilustrações que auxiliam a compreensão do aluno.

b. Música:

Quanto à música, todos os portais apresentam letras de canções em espanhol e em português. Encontramos no *EspanholGratis.Net* um acesso a rádios e às tevês espanholas e latino-americanas; já o blog *Espanholito* e o *Bom Espanhol* proporcionam o contato com as letras das músicas de cantores europeus e latino-americanos e ainda vídeos legendados.

c. Cultura e Literatura:

No que se refere à cultura e à literatura, encontramos no *Só Espanhol* um link que chama a atenção do estudante para personalidades e poesia latino-americanas. No link "Espanhol X Castelhana", "Espanhol pelo mundo" e "Curiosidades", o estudante obtém conhecimentos relativos à cultura peninsular e latino-americana. No blog *Espanholito*, *EspanholGratis.Net* e o *Bom Espanhol* não encontramos um link específico para a literatura. O *Bom Espanhol* apresenta no link "Recursos" um link denominado "cultura" com uma abordagem bastante superficial em forma de "teste de conhecimentos" sobre aspectos já conhecidos das culturas espanhola e latino-americana.

d. Áudio:

Encontramos a presença de áudios em todos os portais, porém observamos a maior incidência no blog *Espanholito* e no portal *Bom Espanhol*. No *Só Espanhol* e *EspanholGratis.Net*, observamos

a presença de áudios em exemplos, diálogos e outras situações comunicativas que utilizam um vocabulário peninsular e algumas variantes latinas.

e. Curiosidades:

No portal *Só Espanhol*, as “Curiosidades” são apresentadas separadamente, em um link específico. Nos Portais *Bom Espanhol*, *EspanholGratis.Net* e no blog *Espanholito*, as questões culturais que revelam o jeito de ser, de viver e de se expressar das pessoas que têm o espanhol como língua materna são denominados como Recursos, Guia de Viagens, Gírias, *Hispanoesfera*. Observa-se um cuidado em apresentar as variantes latinas, mas a ênfase no espanhol peninsular é facilmente percebida e visivelmente marcada em alguns casos com a bandeira espanhola para indicar a escolha do estudante.

f. Personalidades do mundo hispânico:

Podemos comprovar em nossas práticas pedagógicas que ao fazermos referências a pessoas conhecidas através do cinema, moda ou futebol a aprendizagem da língua espanhola assume um valor e um sentido diferente para os alunos de escolas públicas no Brasil. Portanto, aproximar os alunos de pessoas famosas e admiradas pelos estudantes é uma estratégia que não podemos deixar de considerar. O portal *Só Espanhol* apresenta um link específico para pessoas conhecidas do mundo hispânico, denominado “personalidades”, e outro contendo algumas “Letras de Músicas”. No portal *Bom Espanhol* e no blog *Espanholito* encontramos o link “músicas”. No portal *EspanholGratis.Net*, não encontramos um link contendo artistas, jogadores ou outras personalidades internacionalmente conhecidas que chamem a atenção dos alunos. Nesses links, os estudantes podem encontrar informações sobre atores, filmes séries, vídeos, músicas e cantores conhecidos internacionalmente, que servem de estímulo para aprendizagem da língua espanhola.

g. Gírias

As gírias são bastante comuns entre os jovens e facilmente observamos o interesse de muitos estudantes pela linguagem dos jovens hispano-falantes. Esse tipo de linguagem chama a atenção e serve, muitas vezes, de ponto de partida para o estudo do espanhol como língua estrangeira. Através das gírias, os alunos passam a entender o

jeito de ser, de viver e o que pensam os falantes nativos do idioma em estudo.

O *Só Espanhol* e o *EspanholGratis.Net* não dispõem de um link específico que apresente somente as gírias. No blog *Espanholito*, encontramos o link “gírias”, onde o estudante tem acesso a aproximadamente vinte e um países onde o espanhol é falado e se apresentam devidamente identificados por suas bandeiras, atendendo, assim, aos interesses e curiosidades dos alunos. O portal *Bom Espanhol* disponibiliza na sua página inicial “As gírias mais recentes” e, no link “Recursos”, apresenta as gírias agrupadas por países também identificados por suas respectivas bandeiras.

h. Jogos:

Os jogos se apresentam como um fator de grande motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois muitos alunos não acreditam que possuem muitos conhecimentos. Quando essa aprendizagem é utilizada para superar as etapas de um jogo, então o aluno comprova o quanto já conhece do idioma em processo de aprendizagem.

O portal *Só Espanhol* apresenta no menu principal e na barra lateral a possibilidade de estudantes acessarem e jogarem em atividades, podendo aprender ou retomar conhecimentos referentes aos falsos cognatos, adjetivos, números e gêneros de uma forma divertida e desafiadora. No blog *Espanholito*, os jogos são apresentados em links internos e externos que estimulam o aluno a conhecer a língua espanhola de uma forma interessante e variada. O *EspanholGratis.Net* não disponibiliza um link específico para jogos que reforcem os conhecimentos aprendidos. Os jogos são apresentados em links externos, o aluno tem a opção de cadastrar-se e criar sua senha para acessar o jogo. No portal *Bom Espanhol*, é possível visualizar, no menu principal, o link “Recursos”, que possibilita o acesso a diversos jogos educativos que reforçam os vocabulários trabalhados e em algumas situações destaca as variantes da língua espanhola. Nos demais portais educacionais que apresentam os jogos como recurso educacional para o ensino da língua espanhola, foi possível constatar uma destacada utilização de expressões peninsulares e, em situações esporádicas, são apresentadas algumas variantes latino-americanas.

i. Voseo/tuteo:

No portal *Só Espanhol*, o “tuteo” e o “voseo” são apresentados na segunda página do link “pronomes”. Através de uma explicação bastante sucinta, o portal apresenta onde o “vos” é utilizado em substituição ao pronome “tú”, exemplificando ainda sinteticamente as modificações que ocorrem ao flexionarmos os verbos.

No blog *Espanholito*, encontramos no link “*Dialetoteca*”, um sublink denominado “*Espanhol Latino-americano X Espanhol da Espanha*” onde o aluno pode encontrar diversos temas interessantes, entre eles o “Espanhol Rio-platense”. Ao abrir esse sublink, é possível obter diversas informações que caracterizam o espanhol Rio-platense, entre elas a substituição do “tu” pelo “vos” e algumas expressões léxicas típicas do Uruguai. Para obter mais informações acerca do “tuteo” e do “voseo”, o estudante deve clicar em “conjugador”, escrever o verbo no infinitivo e clicar novamente em “conjuguar”. A seguir, abre-se uma página com o verbo selecionado contendo a conjugação em todos os modos e tempos verbais. O “vos” é apresentado como a última pessoa na flexão dos verbos em diferentes tempos verbais, dificultando, assim, a compreensão do aluno de que se trata de uma variante da segunda pessoa.

O *EspanholGratis.Net* apresenta no link “Gramática” e, dentro desse link, encontramos, no canto direito, “Voseo X Tuteo”, que propõe ao aluno que aprenda a conjugar verbos com o pronome pessoal “vos” comparando o “vos” com o “tú”. Nessa página, o estudante obtém uma detalhada explicação sobre o tema abordado com vinte exemplos de verbos flexionados nas pessoas “tu” e “vos” apresentados paralelamente, o que ajuda a entender cada uma das formas, pois, apresentadas lado a lado, é possível estabelecer relações e perceber as diferenças.

No portal *Bom Espanhol*, o estudo do “vos” é apresentado no link específico “Voseo” localizado dentro do link “Gramática”. Se o aluno procurar no link “Pronomes Pessoais” também pode acessar as informações igualmente contidas no link específico. Em ambos, através de um estudo comparativo, o aluno tem a possibilidade de visualizar explicações e exemplos com áudio em uma lista de dezesseis verbos no presente de indicativo e no imperativo afirmativo. Na segunda página do link “voseo”, podemos observar o uso do “vos” em onze frases também com opção de áudio em espanhol. Todas as frases apresentam-se seguidas de suas traduções escritas logo abaixo entre parênteses. Na terceira página do mesmo link, denominada “exercícios”, é possível realizar dez atividades, cada uma contendo

três opções para testar os conhecimentos sobre o “vos” com “feedback”, ou seja, é possível realizar as atividades e ver as soluções. Caso ainda tenha dúvidas, o estudante poderá “limpar”, corrigindo o exercício se perceber o equívoco na resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, foi possível refletir sobre as características marcantes do ensino da língua espanhola no Brasil e analisar os Portais e Educacionais que se apresentam atualmente como recursos que aproximam falantes nativos de estudantes brasileiros. Os Portais Educacionais de ensino de espanhol para brasileiros podem ser considerados grandes ferramentas aliadas dos professores num processo interessante, dinâmico e inclusivo que colabora para a construção de novos conceitos que aproximam povos e aceitam o diferente numa convivência harmônica. Portanto, alunos e professores têm a possibilidade de se lançarem em novas perspectivas de aprendizagem mútua, verdadeira e significativa que coloca em prática o novo conceito de ensinar e aprender reformulando também a definição de sala de aula tradicional.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- FERNANDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.
- FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de Lei 1676/99. In: FARACO, C.A. *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- GODENZZI, Juan C. Introducción/Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. *Tinkui Boletín de Investigación y Debate*, Universidad de Montre al, n.1, Invierno 2005, p. 09. Disponível em: Acesso em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302998.pdf> 02/04/2017.

- GOETTENAUER, Elzimar e BARROS Cristiano. *Espanhol: Ensino Médio Brasília* : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.292 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16)
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1976.
- HUMBLÉ, P. R. M. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: *Linguística e ensino: Novas tecnologias*. Loni Grimm Cabral e Pedro de Souza (Eds.). Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 157-180.
- IRALA, Valesca Brasil- *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004
- LEFFA, VILSON J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/ Libros S.L., 2007.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *¿Qué español enseñar?* Madrid: ArcoLibros, 2000.
- SILVA, Bruno Rafael C. V. da; CASTEDO, Tatiana Maranhão de. Ensino do espanhol no brasil: o caso das variedades linguísticas. *Holos*, Ano 24, Vol. 3, 2008. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>> , acesso em 31/01/16

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO ACERCA DA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL POR FALANTES BRASILEIROS

Fabiana Soares da Silva (UNISC/IFSUL)
Susiele Machry da Silva (UCPEL)

INTRODUÇÃO

Estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm aumentado significativamente a cada ano, bem como o interesse de pesquisadores por temas relacionados aos processos de aquisição pelos quais passam os aprendizes dessas línguas. Contudo, ainda hoje, grande parte das pesquisas realizadas, particularmente sobre consciência fonológica em alunos bilíngues, costuma ser dedicada quase que exclusivamente aos aprendizes de língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005; AQUINO; ZIMMER, 2005; ZIMMER, 2004; ALVES, 2009; BATTISTELLA, 2010). Assim sendo, de acordo com Roazzi e Dowker (1989), torna-se importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas, visto que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua.

A consciência linguística é vista, neste estudo, como a capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Nas palavras de Sciar-Cabral (1999), essa é uma habilidade metalinguística, na qual o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente. A consciência fonológica, por sua vez, “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades

fonológicas e das unidades constituintes da fala” (FREITAS, 2003, p. 156). Segundo a autora, essa habilidade permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Embora essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas partículas que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 25). Desse modo, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1986) e a sua relação com o processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira (doravante LE) – área em que os estudos ainda são escassos. Entendendo-se, também, que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que os aprendizes tendem a apresentar em qualquer que seja a língua estrangeira, em diferentes tarefas e contextos, terá possibilidade de adotar procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

Tendo em vista as questões expostas, no presente trabalho serão apresentados os resultados obtidos em uma dissertação de Mestrado (SILVA, 2014), cuja pesquisa teve como objetivo principal investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos (juntos e em separado). A finalidade do referido estudo foi investigar os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes em LE, por meio de experimentos que envolvessem tanto o reconhecimento de sons, quanto a identificação do idioma.

APORTE TEÓRICO

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Quando se está em um ambiente informal, como, por exemplo, em uma conversa com um amigo ou colega de trabalho, muito raramente alguém se atém ao código linguístico utilizado, isto é, dá-se pouca importância à estrutura interna das palavras, ao modo como as mesmas são formadas, organizadas ou, ainda, manipuladas de acordo com as intenções dos falantes. Todavia, o ser humano é capaz de ir muito além, visto que é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise (ALVES, 2009).

A consciência linguística, portanto, consiste na capacidade de refletir e de manipular diferentes unidades da língua. Essa habilidade, por sua vez, implica diferentes níveis de consciência fonológica, que podem ser classificados em: *consciência da sílaba*; *consciência intrassilábica* e *consciência fonêmica* (GOSWANI; BRYANT, 1999). Para este estudo, importa somente a *consciência fonêmica*, a qual “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44). De acordo com Scherer (2009), para falar em consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado de uma dada palavra e preste atenção à sua estrutura; precisa estar consciente de que a palavra é constituída de elementos menores que podem ser segmentados e manipulados isoladamente.

Com o passar do tempo, diversas designações surgiram em torno da “consciência linguística”, dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Tunmer e Herriman (1984) como um dos mais difundidos ainda nos dias atuais. Segundo esses pesquisadores, consciência linguística é a capacidade de pensar sobre e de manipular determinada estrutura. Lorandi (2011), ao longo de suas pesquisas, retoma os estudos desenvolvidos pelos referidos autores e verifica a existência de três perspectivas

distintas no que tange à instauração da consciência linguística. Embora essas perspectivas sejam diferentes, a autora percebeu que existe um ponto em comum entre elas: todas sustentam a existência de apenas dois níveis de consciência: o nível implícito e o nível explícito.

Se por um lado há um consenso na definição de consciência linguística, o mesmo não ocorre quando o assunto envolve o *modo* e o *momento* em que essa emerge (TUNMER, 1984 *apud* LORANDI, 2011). Essa divergência de concepções motivou o surgimento de pesquisas em torno dessa temática. Dentre os recentes estudos, destaca-se o modelo de Redescrição Representacional (RR) proposto pela pesquisadora Karmiloff-Smith (1986, 1992), conforme será abordado na próxima seção.

MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (RR)

De modo geral, “o modelo RR tenta descrever o modo pelo qual as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis para a emergência do acesso consciente do conhecimento” (LORANDI, 2011, p. 6). A Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986) consiste em um processo pelo qual uma dada informação, que está implícita na mente do sujeito, torna-se, subsequentemente, informação explícita, ou seja, aquele conhecimento sobre o qual não se tinha acesso passa a estar disponível para o acesso consciente.

Segundo esse modelo, existem quatro níveis em que o conhecimento é (re)representado. O primeiro nível, *Implícito 1*, abrange o conhecimento enquanto forma procedimental, na qual só é possível analisá-lo como um todo. No segundo nível, *Explícito 1*, já se tem representações explícitas, porém, essas ainda não se encontram acessíveis para uso consciente, tampouco para exposição verbal. Na sequência, em nível *Explícito 2*, as representações explícitas já estão acessíveis de forma consciente, todavia, ainda não estão disponíveis para relato verbal. Já no último nível, *Explícito 3*, tem-

se acesso consciente ao conhecimento e o sujeito já é capaz de relatá-lo verbalmente.

SISTEMAS CONSONANTAIS DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

O sistema fonológico do português é composto por 19 fonemas consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984). Alguns dos fonemas consonantais, por sua vez, podem apresentar mais de uma forma e são denominadas *alofones*. O português brasileiro (doravante PB) possui muitos alofones e isso pode dificultar a aprendizagem desse idioma enquanto língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que os mesmos sons, considerados fonemas em uma língua, podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83). Nesse caso, o aprendiz precisa adquirir os fonemas da língua-alvo e ainda reconhecer suas possíveis realizações.

Em se tratando do sistema fonológico do espanhol, esse apresenta-se em menor número, composto por 17 consoantes e por 5 vogais. Quanto aos alofones, dentre as consoantes /s/, /l/, /r/ e /R/, por exemplo, destacam-se apenas três possibilidades de variação para /l/, tais como [l̥], [l̞] e [l̝]; enquanto que para /r/ não é registrado variação.

PARES CONSONANTAIS: CONTRASTE /s/ e /z/, /l/ e /w/ e /R/ e /r/

A dificuldade entre os sons /s/ e /z/ acontece em duas direções, a saber: (i) o aprendiz brasileiro, por partir de um sistema fonológico maior, pode transferir a produção desses sons para o espanhol; (ii) já o aprendiz hispano-falante, esse precisa adquirir o fonema /z/, não existente em sua língua materna. Logo, esses aprendizes terão de criar novas categorias fonético-fonológicas e isso pode dificultar a aprendizagem da nova língua.

As consoantes líquidas, por sua vez, formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (GOMES, 2013). As líquidas abarcam as laterais /l, x/, os glides /j, w/ e os vários tipos de /r/. Essas consoantes compartilham entre si o traço aproximante (LADEGOFED, 1975 *apud* BISOL, 2010), aspecto esse que pode motivar o aparecimento de alofones, como é o caso da troca da líquida /l/ pelo glide /w/ no PB, quando essas se encontram em posição final de sílaba (salto/sal). Consequentemente, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como LE, acabam transferindo esses processos para a língua-alvo, ou seja, realizando /w/ no lugar /l/.

No que tange às consoantes róticas, essas apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo também a classe das líquidas. A consoante vibrante é um fonema com número relativamente grande de realizações fonéticas, tendo ocorrência e frequência diferenciada por dialetos (BISOL, 2010). O pesquisador Mattoso Câmara Jr. (1977), após muitos anos de estudo, constatou a existência de duas vibrantes no PB, as quais se opõem entre vogais e se neutralizam nas demais posições da sílaba. Essas vibrantes foram, posteriormente, denominadas como ‘r’ fraco e ‘r’ forte (MIRANDA, 2001).

Já em espanhol, “estes dois fonemas têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte” (GOMES, 2013, p. 13). Em resumo, enquanto os fonemas /R/ e /r/ podem ser alofones no PB (ga[r]afa / ga[R]afa), em espanhol essa troca não é permitida, visto que esses sons são fonemas diferentes nessa língua (co[r]er / co[R]er), independentemente de sua posição silábica.

METODOLOGIA

Nesta seção, serão delimitados os sujeitos observados, os procedimentos de pesquisa utilizados, os instrumentos aplicados, e,

por fim, apresentados os resultados obtidos ao longo da pesquisa em questão.

SUJEITOS DO ESTUDO

A pesquisa contou com a participação de seis crianças e seis adultos, todos tinham nacionalidade brasileira e estudavam em uma escola de idiomas localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai, mas de pouco contato com a língua espanhola. Salienta-se que esses informantes não eram falantes nativos do espanhol e tampouco possuíam fluência oral ou escrita no idioma. As crianças possuíam idade entre 10 e 13 anos (idade média de 11,5 anos e desvio padrão de 1,04) e estavam cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Já no grupo de adultos, devido ao programa seguido pela escola, havia alunos de diferentes faixas etárias integrando a mesma turma (idade média de 25,3 anos, com desvio padrão de 8,64). Logo, optou-se pela separação dos informantes em grupos (adultos e crianças) e em níveis de estudo da LE (básico e pré-intermediário).

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

DEFINIÇÃO DO PRIMEIRO TESTE

O primeiro teste foi composto por 24 frases que foram gravadas em um CD e, posteriormente, apresentadas aos participantes. Desse total de frases, quatro foram pronunciadas totalmente em português; quatro inteiramente em espanhol; quatro estavam mescladas (frase em espanhol e uma palavra em português); e, quatro mescladas com frase em português contendo uma palavra em espanhol. Se a resposta fosse, por exemplo, “frase mesclada”, eles deveriam marcar essa opção na ficha que lhes havia sido entregue e identificar qual palavra havia sido pronunciada na outra língua, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

1- En esa frase hay palabras:
() Solamente en Español;
() Solamente en Portugués;
() Mezcladas, pues la palabra _____ está dicha en Español;
() Mezcladas, pues la palabra _____ está dicha en Portugués.

Fig. 1: Exemplo de questão proposta no primeiro teste
Fonte: Silva (2014, p. 51)

Desenvolveu-se esse teste com o intuito de observar se os sujeitos informantes seriam capazes de perceber e de reconhecer as diferenças, em nível fonético-fonológico, entre a língua portuguesa e a língua espanhola, quando fossem mescladas palavras dessas línguas em uma mesma frase.

DEFINIÇÃO DO SEGUNDO TESTE

O segundo teste foi realizado por meio do sistema ELO (Ensino de Línguas Online) (LEFFA, 2006) e as atividades eram apresentadas no formato de múltipla escolha. Primeiramente, os informantes escutavam um par de palavras que contivesse os segmentos-alvo, explicitadas no enunciado da tarefa, porém, com uma “letra” faltando. A proposta era que os informantes escutassem os dois estímulos e analisassem se os sons que estavam faltando nas duas palavras eram “diferentes” ou “semelhantes” (FLEGE, 1995). A configuração do teste elaborado é representada na figura a seguir:



Fig. 2: Exemplo de atividade proposta no segundo teste (identificação de sons)
Fonte: Silva (2014, p. 61)

Foram propostas, no total, 32 atividades. Dentre essas, 16 envolviam pares de palavras nas quais os informantes deveriam julgar se as letras (leia-se como sons) que estavam faltando na palavra apresentada de forma escrita eram iguais ou diferentes (ex. mal/sal; guerra/garra/; casa/casamento); as outras 16 tarefas exigiam o reconhecimento da língua na qual cada palavra era pronunciada. Para distrair a atenção do informante com relação ao foco analisado, foram inclusos oito estímulos distratores. É importante salientar que todas as palavras-alvo selecionadas faziam parte do inventário linguístico de ambos os idiomas.

ENTREVISTA

A seguir, realizou-se uma entrevista com cada informante a fim de verificar se esse seria capaz de identificar, em frases mescladas, a existência de palavras pertencentes ao português e/ou ao espanhol, bem como justificar a sua resposta. A escolha pela realização de entrevistas se deu em razão de que, para identificar se algum sujeito se encontra em nível explícito 3 de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1986), é necessária a verbalização do conhecimento.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO TESTE

De modo geral, de um total de 288 questões, os informantes acertaram 230 e se equivocaram em 58. Dessas 230 questões corretas, 63 envolviam o reconhecimento de frases somente em espanhol e 64 somente em português, o que totaliza 127 questões identificadas corretamente (55%) como pertencentes a uma única língua.

Quando a frase foi apresentada inteiramente em português, obteve-se média de 75% para o contraste /s/ e /z/ e 96% para os

contrastes /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Para as frases apresentadas somente em espanhol, a média foi de 79% para o contraste /s/ e /z/; 87% para o par /l/ e /w/ e 96% para o par /R/ e /r/. Já as menores médias, por sua vez, foram obtidas em tarefas que exigiam o reconhecimento de sons em frases mescladas. Nesse caso, para as frases em português, mescladas com uma palavra em espanhol, a média foi de 62% para /s/ e /z/; 75% para /l/ e /w/ e de 79% para /R/ e /r/. No que tange às frases em espanhol, contendo uma palavra em português, alcançou-se média de 75% para /s/ e /z/; de 67% para /l/ e /w/ e de 71% para /R/ e /r/. Em resumo, os maiores índices de equívocos foram registrados no reconhecimento de frases mescladas e o par /R/ e /r/ foi o que menos registrou erros em quase todos os tipos de tarefas propostas.

Com o objetivo de verificar se essa diferença era estaticamente significativa, desenvolveu-se, com o auxílio do software SPSS (Statistical Product and Service Solutions) versão 17.0, o teste paramétrico *T* para amostras emparelhadas. Os resultados não demonstraram uma diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre o reconhecimento dos pares envolvidos, quando comparados entre si. Logo, não se confirma diferença no desempenho dos aprendizes quanto ao tipo de contraste.

RESULTADOS OBTIDOS NO SEGUNDO TESTE

Neste teste, observou-se que, das 250 questões respondidas corretamente, 76 ocorreram com o par /s/ e /z/; 85 com o par /l/ e /w/ e 89 com o par /R/ e /r/. Quanto ao tipo de tarefa, percebeu-se uma grande diferença entre as atividades propostas: obteve-se 84 acertos para /R/ e /r/ na tarefa de reconhecimento de idioma, enquanto que para as tarefas de reconhecimento de sons o mesmo par alcançou apenas 5 acertos.

O número total de acertos evidencia ainda mais essa diferença, isto é, das 250 questões respondidas corretamente, 220 ocorreram em tarefas de reconhecimento de idioma e apenas 30 em tarefas

de reconhecimento de sons. No que tange aos equívocos, dos 24 erros cometidos em tarefas de reconhecimento de sons, 14 abarcavam o contraste /s/ e /z/; 7 envolviam o par /l/ e /w/, e apenas 3 para /R/ e /r/.

Com o intuito de verificar se essa diferença era estaticamente significativa, foram desenvolvidos, novamente, testes de diferença. Desta vez os resultados comprovaram uma diferença significativa entre o reconhecimento do par de sons /l/ e /w/ (média 88,54) e o reconhecimento do par de sons /s/ e /z/ (média 79,16), o que indica que o primeiro par foi identificado mais facilmente. Quando comparados os pares /s/ e /z/ e /R/ e /r/, a diferença mostra-se novamente significativa. Nesse caso, entretanto, comprova-se que o contraste /R/ e /r/ (média 92,70) é mais facilmente reconhecido em relação ao contraste /s/ e /z/ (média 79,16). No que se refere à comparação dos pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/, a diferença entre os dois contrastes mostrou-se não significativa. Desse modo, os pares de sons mais facilmente reconhecidos, quando comparados entre si, foram /l/ e /w/ e /R/ e /r/. O mesmo não foi observado entre os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS PRIMEIRA TAREFA

Nessa tarefa, os informantes deveriam apenas identificar se as frases que eles estavam escutando haviam sido pronunciadas num único idioma, ou se continham palavras mescladas. Os resultados demonstram que, de 36 frases apresentadas, as crianças foram capazes de explicar corretamente 27, obtendo 100% de aproveitamento em três das seis frases, ou seja, todos conseguiram identificar corretamente a que idioma essas pertenciam. Quando comparados os grupos, observou-se que o desempenho dos adultos foi relativamente superior ao apresentado pelas crianças (32).

No que tange aos equívocos, enquanto os adultos cometeram somente quatro erros, as crianças cometeram nove. Verificou-se,

também, que os erros ocorreram somente em frases mescladas, o que corrobora os resultados apresentados até o momento. Assim sendo, pode-se dizer que, independentemente do sujeito e do seu nível de estudo em LE, os participantes desta pesquisa perceberam mais facilmente quando uma frase era pronunciada em uma única língua.

SEGUNDA TAREFA

Nesta tarefa, pretendia-se averiguar se os sujeitos haviam acertado as atividades anteriores com base em seus conhecimentos sobre a língua ou por intuição/sorte. Assim sendo, os informantes deveriam justificar a resposta dada na tarefa anterior. Os resultados evidenciaram que o grupo de crianças foi capaz de explicar corretamente 24 frases de um total de 36. Dessas 24 frases explicadas corretamente, dezesseis puderam ser classificadas em nível explícito 3; cinco em explícito 2; uma como explícito 1, e seis se enquadram ao nível implícito.

No que diz respeito às justificativas apresentadas pelos adultos, de 36 frases, 22 foram explicadas corretamente. Dessas, dezessete foram condizentes ao nível explícito 3; cinco se enquadraram como explícito 2; uma correspondeu ao explícito 1, e oito foram classificadas como nível implícito. Embora os adultos tenham apresentado desempenhos relativamente maiores do que as crianças nos testes anteriores, durante a realização das entrevistas, observou-se melhor desenvoltura por parte das crianças (24/22), o que significa que crianças e adultos apresentam comportamentos diferentes de acordo com o tipo tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se investigar se os participantes do estudo apresentado, brasileiros aprendizes de espanhol como LE, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os sons da língua

espanhola e da língua portuguesa, especialmente, quando esses fossem apresentados em um mesmo contexto frasal. Com base nas dificuldades verificadas em sala de aula e confirmadas em diversos estudos, foram selecionados os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/ como foco deste trabalho.

No que diz respeito aos referidos pares de sons, observou-se que, de modo geral, os informantes foram capazes de perceber mais facilmente as diferenças entre o par /R/ e /r/ e demonstraram ter maior dificuldade para perceber as diferenças entre o contraste /s/ e /z/. O par /l/ e /w/ foi considerado como intermediário em termos de complexidade, visto que em nenhum dos testes realizados o mesmo se mostrou significativo. Esses resultados não confirmaram as hipóteses iniciais deste estudo, visto que se esperava que os sujeitos percebessem mais facilmente o par /s/ e /z/, pelo fato de o segundo som não existir em espanhol (o que permitiria generalizações), e que o par /R/ e /r/ envolvesse mais dificuldade em razão desses sons existirem em ambas as línguas e apresentarem diferentes possibilidades de realizações - o que não se confirmou.

Com vistas a observar se o tipo de instrumento (teste 1 e 2), o grupo (crianças e adultos) e o nível de conhecimento na língua-alvo (básico ou pré-intermediário) poderiam influenciar no desempenho dos participantes deste trabalho, realizaram-se diversos testes de diferença e averiguou-se que essas variáveis não foram significativas para o desempenho desses sujeitos. Embora as médias dos adultos tenham sido, em geral, superiores às médias alcançadas pelas crianças, não se observa uma diferença estatisticamente significativa entre esses grupos. Com relação ao tipo de instrumento, tampouco foram identificadas diferenças significativas. Quanto à entrevista, por meio de uma análise qualitativa, constatou-se que os informantes podem apresentar diferentes desempenhos de acordo com o tipo de tarefa proposto, visto que alguns deles realizaram corretamente uma determinada tarefa e se equivocaram em outra.

Em suma, esta pesquisa procurou mostrar a importância de se desenvolverem estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e de representação mental intrinsecamente ligados ao processo de aquisição de LE, especialmente em se tratando do espanhol – área em que os estudos ainda são escassos. Pretendeu-se, enfim, mostrar que o trabalho com a consciência fonológica não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessária a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Além disso, espera-se poder contribuir para com a prática docente do professor de LE, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem. Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas envolvendo o estudo de outras línguas e de outros espaços de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- AQUINO, A; ZIMMER, M. C. Consciência Fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In. *IV SENAILE*, 2005. Pelotas: UCPEL, 2005.
- BATTISTELLA, T. R. *A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2010.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. *Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro: os sons*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- FERNÁNDEZ, A. L. R. N. *Interface português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2001.
- FLEGE, James Emil. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.
- FREITAS, G. C. M. de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 38, nº2, 2003, p. 155-170.

- GOMES, A.S. *A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23,1986, p. 95-147.
- LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 2006, p. 189-214.
- LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescricao Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? In: FERREIRA GONÇALVES, et. al (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPEL, 2011, v. 4. 2011.
- MATTOSO CÂMARA JR, J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- MIRANDA, A. R. M. *A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2001, p. 111-122.
- ROAZZI, A; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5. N. 1, 1989, p. 31-55.
- SCHERER, A. P. R. Conversa inicial. In. LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. *VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*: Rio de Janeiro, 1999.
- SILVA, F. S. *Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros*. Dissertação de Mestrado. UCPEL: Pelotas, 2014.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (editors). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.
- ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionalista. In. FELTES, H; FARIAS, E. M. P; MACEDO, A. C. P. (Orgs.) *Cognição e linguística*. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Karen Santorum

INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar a ler como processo de construção de sentidos se apresenta como uma proposta pertinente ao mesmo tempo que desafiadora. Os fatores envolvidos na construção do significado dos textos, ou seja, na compreensão leitora, são inúmeros, uma vez que essa, como processo mental que é, se constitui num fenômeno muito complexo, reunindo uma constelação de capacidades e habilidades cognitivas inter-relacionadas, variando desde mapeamentos mecânicos a manipulações mais conceitualmente sofisticadas. Em função dessa complexidade do processo de leitura, muitos pesquisadores vêm-se dedicando a uma análise teórica em profundidade, indicativa de uma espiral virtuosa, que permita ajudar a detectar as fontes das dificuldades em compreensão leitora e os modos de aprimorá-la.

O estudo dos fatores envolvidos na compreensão tem um importante impacto na sala de aula, uma vez que assume o papel de proporcionar um planejamento de intervenções mais eficazes, investidas no que diz respeito tanto ao desenvolvimento quanto à compreensão e à avaliação da leitura

Buscando contribuir com os esforços nessa direção, o que se pretende neste artigo é revisitar, ainda que brevemente, o estado da arte acerca do conceito de leitura de acordo com diferentes perspectivas teóricas, com ênfase na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), destacando algumas diferenças entre essa teoria e outras abordagens. Como forma de ilustrar as possíveis contribuições da TAL para o ensino de leitura em língua inglesa, apresentamos a análise de uma tirinha do personagem Garfield.

A fim de atingir o objetivo proposto, este trabalho está organizado em quatro seções: inicialmente, apresentamos algumas concepções de leitura; em seguida, elencamos determinadas concepções de leitura em língua estrangeira, seguidas do conceito de leitura de acordo com a Teoria da Argumentação na Língua; por fim, são apresentadas as considerações finais.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

O conceito de leitura vem sofrendo visíveis variações ao longo dos últimos anos. As definições mais antigas, anteriores a 1970, referiam-se à leitura não como um processo, mas como um produto que ocorre a partir da recepção e da decodificação do insumo de linguagem, no caso, o texto.

Essa visão tinha o leitor como um elemento passivo no processo de leitura. Segundo Ferreiro e Palaccio (1990), os pesquisadores que trabalhavam na área dos problemas de aprendizagem costumavam destacar a decodificação como o fator responsável pelas dificuldades de aprendizado.

Entretanto, a simples decifração de palavras isoladas (atividade-fim), segundo Silveira (1985), ainda está muito longe da compreensão, pois tal atividade não atingiu ainda as perspectivas textual, discursiva ou pragmática. A identificação ou a decifração de palavras é, sem dúvida, considerada uma condição necessária, mas não suficiente, para se compreender um texto. Assim, novas pers-

pectivas para a definição de leitura começam a surgir após 1970. Citemos, apenas para ilustrar essa afirmação, três perspectivas teóricas que exploram outros aspectos envolvidos na compreensão de um texto que não apenas a decodificação.

Nos estudos de Halliday e Hasan (1989), por exemplo, é apresentado um novo enfoque da leitura de texto. Nesse novo enfoque, a leitura se apresenta como processo que se constitui no potencial de sentidos do texto, que está a serviço de abordagens diferenciadas, em momentos também distintos, subjacentes às palavras, às sentenças, aos períodos, aos parágrafos.

Já a Teoria da Argumentação na Língua, defendida por Oswald Ducrot (2005), estuda a linguagem através da própria linguagem, valorizando as relações entre os elementos que são responsáveis pela construção do sentido. Nessa perspectiva, linguagem e leitor têm papéis importantes em relação à semântica do texto: é o interlocutor do texto quem refaz o percurso semântico do locutor para a compreensão do sentido expresso pelas palavras e pelos enunciados de um discurso.

Desse modo, na TAL, o foco é o estudo do discurso, a fim de auxiliar a desvendar o sentido contido no linguístico. No entanto, a compreensão do discurso não significa apenas uma decodificação das palavras, e sim uma real compreensão do que essas palavras representam e de quais relações estão estabelecidas por elas discursivamente, incluindo aí sentidos não ditos, como os polifônicos, os pressuposicionais e os subentendidos.

A teoria Psicolinguística vê a leitura como um processo de interação entre leitor e texto. O leitor constrói sentido ao interagir com o texto, integrando as novas informações trazidas pelo texto ao seu conhecimento prévio, que é ativado no momento da leitura. Segundo Poersch e Amaral (1989), para entender esse processo, é preciso aceitar que o significado depende do conhecimento prévio e da experiência do leitor.

Evidentemente, outras tantas concepções de leitura poderiam ser elencadas, as quais são tão variadas quanto as abordagens acerca da linguagem e das figuras que compõem o quebra cabeça da leitura, que são o autor, o texto e o leitor. Entretanto, o objetivo aqui é apenas apontar que não há apenas um modo de conceber a leitura e que essa concepção poderá ser ainda mais particular caso se leve em conta o objeto de ensino: a língua materna ou a língua estrangeira.

CONCEPÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

No caso específico de uma língua estrangeira, também se pode perceber diferentes concepções referentes à compreensão leitora ao longo da história. Inicialmente, a leitura era vista como um adjunto para as habilidades de linguagem oral. Segundo Carrell (1998), o método audiolingual influenciou a concepção da primazia do áudio sobre a leitura e da fala sobre a escrita. Outra influência, segundo a autora, para a promulgação e implementação da perspectiva de decodificação na leitura em língua estrangeira, foi a importância dada por estruturalistas para as relações grafema-fonema.

A compreensão em leitura de língua estrangeira, doravante LE, é, por sua vez, conforme Koda (2005), tradicionalmente vista como um aspecto integrante da proficiência da língua. A autora atenta para o fato de que apenas recentemente o elemento central, na proficiência de LE, mudou de um conhecimento linguístico discreto e descontextualizado para uma competência comunicativa. Mudanças paralelas refletindo essa alternância de perspectiva também ocorreram na avaliação da compreensão leitora em LE, acarretando mudanças na prática pedagógica a partir do efeito Washback.

Conforme destaca Rörig (2008), dentre as dificuldades diretamente relacionadas à leitura em LE, é possível citar o efeito de transferência do conhecimento de língua materna para LE nos níveis ortográfico, fonológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo. Assim, uma importante noção ganha

luz à medida que essas novas perspectivas tomam forma: ler em uma língua estrangeira envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translinguísticas, explorando ambas as características de língua materna (L1) e de LE como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da compreensão leitora em LE (KODA, 2005).

Aebersold e Field (1998), ao investigarem os fatores que influenciam a leitura numa LE a partir de novas teorias da linguagem, apresentam as quatro áreas envolvidas no processo de compreensão: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Com a mudança de percepção acerca do elemento central na proficiência de LE, a atenção volta-se para fatores relativos à intenção comunicativa e à construção de sentido.

Como este trabalho apresenta um paralelo entre diferentes abordagens acerca da leitura, especialmente com foco na Teoria da Argumentação na Língua, apresentaremos, a seguir, como essa vertente teórica concebe essa prática a partir de seus conceitos e princípios.

CONCEPÇÃO DE LEITURA: ENTRE A PSICOLINGUÍSTICA E A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) ainda é recente e vem sendo trabalhada por pesquisadores franceses, primeiramente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe (1983, 1990), e atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel (2005, 2008), em sua fase de pesquisa denominada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

A TAL é definida, de acordo com Flores e Teixeira (2005), como uma teoria integrante do que os autores denominam de *Linguística da Enunciação*, já que suas preocupações não são apenas desenvolver um conceito de enunciação, mas também apresentar uma teoria que investiga o sentido como produto da atividade de fala de um sujeito, este concebido como um ser de linguagem.

Assim, para essa teoria, segundo Ducrot (1987), a enunciação é o aparecimento do enunciado, não importando fatores externos, como o sujeito falante, por exemplo. O enunciado, segundo essa teoria, vem a ser a realização de uma frase, ou seja, o que foi efetivamente pronunciado ou escrito, sendo, por sua vez, diferente da oração, a qual é um objeto puramente sintático. Frase e enunciado distinguem-se metodologicamente pelo fato de a primeira ser um objeto teórico, uma construção do linguista, e a segunda ser um dado empírico, passível de observação e de análise. A distinção entre essas duas instâncias é importante na medida em que a primeira explica teoricamente a segunda – ela representa como, linguisticamente, é possível explicar o sentido dos enunciados.

Assim como o autor diferencia frase e enunciado, o faz também em relação a texto e discurso. O primeiro é tido como um construto teórico, e o segundo como algo observável. Assim, o discurso designará uma sequência de enunciados ligados entre si, sem estar baseado nem nas coisas nem no pensamento, mas sim nas relações estabelecidas, “o discurso será, portanto, uma realização de um texto” (DUCROT, 1984, p. 369).

Segundo Dall Cortivo e Boef (2010), a TAL tem-se preocupado, desde sua origem, em dar conta do estudo semântico da linguagem. Esse enfoque a coloca no quadro da Semântica Linguística, trazendo a ideia de um estudo do sentido contido na língua em uso. Assim sendo, para a TAL, a argumentação está na língua, ou seja, a argumentatividade faz parte da natureza da linguagem.

Pode-se entender que ler, pela TAL, é compreender o sentido que deriva do linguístico, que está inscrito na língua, pensando, assim, a leitura como a compreensão de discursos. Lê-se o discurso produzido. Para que seja possível essa compreensão, é preciso observar as relações entre as palavras e as expressões, entre as frases e entre os discursos. Assim, conforme Rörig (2008), a leitura se dá a partir de um discurso produzido por um locutor para um interlocutor, sendo a língua um lugar de encontro para os indivíduos.

O significado de uma frase é igualmente constituído pelas relações que ele entretém com outras frases da mesma língua. Mas ficam por escolher as relações que se efetivarão no discurso do locutor, pois é muito claro que há sempre alguma relação entre uma frase e qualquer outra. Nessa perspectiva, a relação da frase A com a frase B só será possível pela orientação semântica contida na própria língua. Segundo Ducrot (1989), a TAL busca restringir o tipo de combinações discursivas a serem levadas em conta na descrição linguística, de maneira que se torne possível uma caracterização sintagmática das frases que as distingam umas das outras.

Essa é, portanto, uma das diferenças entre a Teoria da Argumentação e a Teoria Psicolinguística, uma vez que, para a última, o significado depende do conhecimento prévio e da experiência do leitor e é lançando mão desse conhecimento (linguístico e de mundo) que o leitor poderá garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, negociando com o autor os significados plausíveis e permitidos. Nessa visão, conforme Dall´Cortivo e Boeff (2010), o leitor tem uma atuação decisiva no processo da leitura, uma vez que traz para o texto sua própria bagagem cognitiva, ou outro(s) código(s) anteriormente adquiridos no processo de socialização.

Conforme Ferreira e Dias (2004), na teoria Psicolinguística, é o processo inferencial que permite e que garante a organização dos sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto. É a partir dele que o estabelecimento da relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto torna-se possível, fazendo dele uma unidade aberta de sentido.

É por isso que na perspectiva psicolinguística é destacada, em convergência com alguns autores da área da ciência do texto citados por Sperber (1996), tais como Cain, Oakhill, Barnes e Bryant (1998); Johnson e Smith (1981); Marcuschi (1985), (1989); Oakhill e Garnham, (1988); Oakhill, Cain e Yuill, (1997); Yuill e Oakhill, (1991), a atividade inferencial como sendo um ‘fator essencial’ no

processo de compreensão em geral, podendo ser descrita como um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo, e que é levado a efeito através da junção de informações novas e antigas, possibilitando o surgimento de novas intuições ou conclusões.

Segundo Dall' Cortivo e Boeff (2010), nas teorias psicolinguísticas, as atividades do leitor durante a compreensão textual não se restringem apenas à compreensão do enredo. É necessário ao leitor inferir as intenções do autor, que, na maioria das vezes, são manifestadas implicitamente. Para as autoras, a compreensão de informações implícitas ocorre a partir da produção de inferências que são induzidas a partir das informações explícitas associadas aos conhecimentos prévios relevantes ao entendimento do conteúdo linguístico.

Sobre esse conhecimento prévio, há uma observação importante a ser feita: uma condição fundamental para que ocorra a interação leitor-texto é levar em conta os conhecimentos do leitor, “conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21) relativos ao contexto em que o texto se inscreve e como o leitor interage com eles. Isso faz com que se considere, corroborando o posicionamento de Rörig (2008), que, se seu conhecimento prévio falhar, ele poderá gerar inferências elaborativas não correspondentes ao sentido pretendido pelo autor, e também que cada texto vai ser lido diferentemente em função do conhecimento prévio de cada leitor.

Assim, resumidamente, é possível dizer que na teoria psicolinguística fica a importância dada ao conhecimento prévio que o leitor tem daquilo que envolve e compõe com o texto, o com-texto, na realização de inferências bem-sucedidas. Coscarelli (1996) é categórica ao afirmar que os processos inferenciais são a alma da leitura e que quem não faz inferências não lê. Para compreender aquilo que lê, é necessário que o leitor vá além do que está escrito e acesse o seu conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois é o seu conhecimento sobre o assunto que lhe permite fazer as

inferências necessárias para relacionar as partes do texto num todo coerente, uma vez que nem todas as informações estão explícitas no texto e devem ser resgatadas pelo leitor.

Já Ducrot (1999), na Teoria da Argumentação na Língua, não toma por seu objeto de estudo a produção dos enunciados ou seu processamento, uma vez que, como já visto, ela é enunciativa e preconiza que o sentido é fruto da atividade de fala de um locutor, marcado na língua, e que se constrói por meio de encadeamentos argumentativos que, segundo a fase atual de sua pesquisa, formam os blocos semânticos (CAREL, DUCROT, 2008).

Nessa nova etapa, chamada Teoria dos Blocos Semânticos, o bloco semântico vem a ser o sentido do enunciado, resultante do encadeamento de dois segmentos interdependentes, que são o argumento e a conclusão, ligados por um conector - *donc* (portanto) ou *pourtant* (no entanto). As proposições unidas por um conector formam os encadeamentos argumentativos, definidos pela TAL, segundo Rörig (2008), como sendo os conjuntos de discursos doadores de sentido.

Os encadeamentos são, assim, definidos a partir do conector que os une, podendo ser classificados como normativos ou transgressivos. Os encadeamentos normativos contêm o conector do tipo geral de *donc* (DC), e os transgressivos contêm conectores do tipo de *pourtant* (PT). Por exemplo, ao enunciado “I am enjoying the party *but* I have to go now¹” subjaz o encadeamento argumentativo do tipo transgressivo *enjoying the party, however have to go*.

A partir dessa forma de análise, proposta pela Teoria da Argumentação na Língua, os pontos importantes a serem considerados, segundo Dall`Cortivo e Boeff (2010), dizem respeito às relações entre as palavras, em que o sentido do discurso é explicado à luz do material linguístico fornecido pelos enunciados e dos aspectos inerentes à enunciação, ou seja, às marcas deixadas no enunciado pelo processo que o originou.

1 Eu estou curtindo a festa, mas tenho de ir agora

A seguir, apresentamos a análise de uma tirinha apenas como forma de ilustração de como a Teoria da Argumentação na Língua poderia auxiliar na leitura, tendo como ponto de partida o resgate das relações entre palavras e enunciados.

ILUSTRAÇÃO DE UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Garfield by Jim Davis



Figura 1 – Tirinha do personagem Garfield

Fonte: Garfield by Jim Davis for Feb 21, 2018 | GoComics.com.

A tirinha acima, do personagem Garfield, apresenta uma sequência de três quadrinhos nos quais se apresentam duas linguagens: a imagética e a verbal. Como a Teoria da Argumentação na Língua tem como objeto de estudo unicamente a linguagem verbal, não serão analisadas as imagens – o que não significa que não sejam importantes para a construção do sentido global do discurso. Entretanto, orientamos o estudo do discurso em consonância com Graeff e Gomes (2015), para quem a leitura da imagem é dirigida pelo discurso em linguagem verbal, fazendo-se necessário partir dos enunciados para, em seguida, relacioná-los com o conteúdo não verbal.

Tendo em vista esse contexto, elencamos, na tabela 1, os encaixamentos argumentativos subjacentes aos enunciados da tirinha, cujos locutores são, respectivamente, Garfield e John.

Tabela 1 – encadeamentos argumentativos presentes na tirinha

<i>Garfield</i>	<i>John</i>
<i>saber que mulheres se sentem atraídas por chapéu, portanto comprar um chapéu</i>	
<i>ter pouco conhecimento sobre o gosto das mulheres, portanto usar um chapéu com abas</i>	
<i>usar um chapéu com abas, portanto não ficar atraente</i>	
	<i>usar um chapéu com abas, portanto ficar atraente</i>

Fonte: a autora

Os encadeamentos argumentativos elencados acima nos mostram que os personagens John e Garfield apresentam argumentações opostas a respeito do segmento *usar chapéu com abas*: para o primeiro, o uso desse adereço tem uma orientação positiva, já que o torna atraente para as mulheres; entretanto, para o segundo, usar chapéu com abas tem orientação contrária, uma vez que é motivo para não ficar atraente. É importante ressaltar que existe uma única diferença entre as argumentações: a ausência do *não* no ponto de vista defendido por John, e a presença do *não* no ponto de vista defendido por Garfield. Cada locutor defende um bloco semântico distinto em seus enunciados.

A análise da composição dos enunciados e, assim, a explicitação do sentido, nos mostra que são as relações linguísticas as responsáveis pela semântica do discurso e que a leitura, de acordo com essa perspectiva, consiste em resgatar esses sentidos contidos nas palavras da língua. Além dessas diferentes argumentações, o tom humorístico da tirinha é dado pelo último enunciado do locutor Garfield, cujo encadeamento argumentativo que o parafraseia é *ter pouco conhecimento, portanto fazer coisas perigosas*, o que autoriza o leitor a concluir que, para Garfield, a tentativa de John de chamar a atenção das garotas ao usar um chapéu com abas não surtirá efeito. Vale salientar que, nessa tirinha, o sentido de perigoso é derivado da falta de conhecimento, diferente de, por exemplo, *di-*

rigir em alta velocidade, portanto fazer algo perigoso, já que o perigo de que se trata nesse segundo encadeamento é aquele causado pela imprudência. Assim, a leitura de uma tirinha, segundo a Teoria da Argumentação, pode ser feita analisando o texto a partir do material linguístico disponível. A TAL possibilita uma leitura que pode ser justificada e validada nos elementos linguísticos do texto, o que permite compreender o limite da leitura de um texto e recuperar o sentido construído pelo locutor. As ferramentas da TAL mostram-se como uma opção para o trabalho com leitura em sala de aula, desenvolvendo uma miríade de conexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente, não se vê, nas práticas escolares e nos materiais didáticos, de um modo geral, a consideração da relação enunciativa do locutor/alocutário, nem o uso da língua feito pelo locutor para definir o sentido. Conforme Rörig (2008), os exercícios de interpretação não propõem perguntas que levem o aluno a refletir sobre o que o locutor está escrevendo, em que meio está seu discurso e muito menos sobre o conteúdo implícito, visto a partir das marcas linguísticas que o locutor utiliza para construir sentido. Da mesma forma, não se propõe uma reflexão sobre as relações estabelecidas no discurso.

Com base nisso, é possível pensar que o ensino de uma língua estrangeira (e também de língua materna) pela tradução, decodificação, memorização e aprendizado de regras gramaticais isoladamente deixe a desejar. O emprego da língua no dia a dia não é idêntico às regras gramaticais isoladas dessa língua, o que resulta, muitas vezes, em inadequações ou não entendimento por parte do aluno ao utilizar a língua da forma que aprendeu na escola. O aluno sente como se existissem “duas línguas distintas: a verdadeira ou real e a dos livros”. Isso implica, segundo Dall´Cortivo e Boeff (2010), a necessidade de um ensino que leve em conta o funcionamento da linguagem como possibilidade para desenvolver e alcançar uma boa compreensão textual.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ANSCOMBRE, J.C. ; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur, 1983 .
- CAREL, M.; DUCROT, O. *La Semántica Argumentativa*. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- CAREL, M.; DUCROT, O. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.
- CARRELL, P. et al. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge, 1998.
- COSCARRELLI, C. V. (1996) O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, 163-174.
- DALL`CORTIVO, C.; BOEFF, R. J.. Interface semântica linguística e psicolinguística: a construção de sentido do objeto. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição n o 41*, p. 71-91, 2010.
- DUCROT, O. Enunciação. In. *Enciclopédia Enaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa Nacional, 1984.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. Argumentação e “Topoi” Argumentativos. In: GUIMARÃES, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. Os topoi na Teoria da Argumentação na Língua. *Revista Brasileira de Letras*. São Carlos. v. 1, n. 1, inverno, 1999.
- _____. La polifonía en lingüística In: DUCROT, Oswald. *Polifonia Y argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentacion y Analisis del discurso. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1990. p. 15-30.
- _____. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.40, n 1, p. 9-21, março de 2005.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, 2004.
- FERREIRO, E.; PALLACIO, M. G. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- GRAEFF, T.; GOMES, L. A relação semântica entre linguagem verbal e não verbal em tiras, com base na semântica argumentativa. *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, n. 1, p. 47-62, out. 2015.
- HALLIDAY, M. A.K.; HASAN, R. *Language, Context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

- KOCH, I. V., ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KODA, K. *Insights into Second Language Reading: a Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- POERSCH, J. M.; PORTO AMARAL, M. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, Porto Alegre, PUCRS, v.35, p.77-89, 1989.
- RÖRIG, C. *A leitura em língua inglesa pela teoria da argumentação na língua*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- SILVEIRA, M. I. M. Tipologia textual e estratégias de leitura. *Revista do Centro de Educação da UFAL*, v. 8, p. 1-15, 1985.
- SPERBER, D. Entendendo a compreensão verbal. In: KAHLFA, J. (Org.). *A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1996.

PROCESSAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO

Dohane Julliana Roberto

INTRODUÇÃO

Em muitos trabalhos, constantemente é abordada a questão de que o ensino de língua estrangeira (LE) na educação básica sofre com o descrédito de educadores e de aprendizes. A razão pela descrença de que o ensino possa ser efetivado advém dos conhecidos percalços enfrentados pela educação básica no país: salas numerosas, materiais didáticos insuficientes, falta de preparo aos professores, baixo número de aulas, descontextualização, entre outros.

Dentre os problemas citados, ainda se pode destacar a falta de materiais e recursos didáticos. Enquanto o ensino de línguas estrangeiras no Brasil data do período colonial, a inserção e distribuição de forma mais ampla dos livros didáticos de Língua Inglesa na Educação Básica ocorreu recentemente. No histórico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), há menção a livros didáticos para Língua Inglesa somente no ano de 2006.

Com o apoio dos materiais didáticos formais, os alunos puderam ter contato com a modalidade oral da língua-alvo através de mídias como o CD e o CD-Rom, algo que antes era inexistente ou veiculado quase que exclusivamente pela voz do professor. Mesmo que a inserção dos materiais didáticos formais na educação básica tenha sido um ponto positivo, sua utilização exclusiva ainda

restringe às aulas de LE, por não oferecer um repertório amplo de possibilidades em termos metodológicos.

Atualmente, algumas coleções de materiais e livros didáticos de Língua Inglesa apresentam tendências próximas as do ensino de língua materna (LM), ou seja, trabalho com temas transversais e com gêneros textuais. A inserção desses dois elementos no livro didático de LE tem a intenção, segundo os autores do livro didático que será analisado neste artigo (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015), de enriquecer o material em termos discursivos.

Optou-se pela utilização do termo língua estrangeira quando se refere à língua inglesa devido ao contexto na qual ela é ensinada, ou seja, os estudantes têm contato com a referida língua quase que exclusivamente em ambiente escolar, salvo aqueles que, por interesse pessoal, se dedicam ao contato com a língua assistindo a séries televisivas, participando de grupos de conversas internacionais, entre outras interações com a língua.

Considerando-se este contexto, este artigo traz uma discussão teórica relacionada às situações do trabalho em sala de aula de língua inglesa, tendo como intento a análise de um capítulo de um livro didático (*Team Up*, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - 2017/2019), utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma unidade escolar da rede do município de Florianópolis. O foco da análise é o processamento da leitura em LE nos textos trazidos pelo LD (Livro Didático), que propõe o trabalho com a língua inglesa no viés de temas transversais e dos gêneros dos discurso.

O procedimento de análise baseou-se na seguinte metodologia: propor textos complementares em língua materna sobre o *apartheid* a fim de prover conhecimentos necessários para a leitura dos textos em LE apresentados pelo livro didático, dos quais os alunos demonstraram total desconhecimento; também foram realizadas pesquisas sobre o assunto em enciclopédias virtuais como

Wikipedia e Enciclopédia Britânica. Após as leituras e pesquisas sobre o tema, os alunos retomaram a leitura dos textos propostos pelo LD. A análise considerou a compreensão dos textos em LE após a remediação do problema do não conhecimento da temática abordada pelos textos. Finalmente, analisaram-se os resultados à luz da literatura que trata do processamento textual em LE em uma perspectiva psicolinguística; ou seja, uma análise que considera aspectos da articulação entre nível linguístico em LE e a capacidade do processamento em leitura nos níveis micro e macroestrutural.

O artigo será dividido em seções nas quais serão abordadas: tendências pedagógicas e metodológicas no ensino de línguas estrangeiras; características do LD avaliado referentes às concepções metodológicas e de leitura em LE; problemática e intervenção; referencial teórico baseado na perspectiva psicolinguística de processamento da leitura em LE; e considerações finais.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LE

Nesta seção serão brevemente discutidas algumas concepções que permeiam ou permearam o ensino de línguas estrangeiras. Não se tem a intenção de traçar uma linha histórica das abordagens e métodos, mas sim de conhecer algumas concepções que tiveram papel importante na elaboração de materiais didáticos.

Faz-se necessária esta seção para que o leitor possa ter um panorama dos caminhos teóricos-metodológicos que ofereceram e oferecem suporte para a elaboração dos materiais e livros didáticos; partindo de uma concepção de se conceber o ensino de línguas através da adoção de um método, para uma conceito de abolição do método em favor de um ensino de línguas mais holístico, baseado em uma perspectiva da linguagem como prática social.

Sempre que se falava em ensino de línguas, considerava-se, frequentemente, um método a utilizar para amparar o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Leffa (2012), o método

surgiu durante o império romano e ganhou força na idade média; antes disso, as línguas estrangeiras eram aprendidas apenas em contato com os falantes nativos. O método foi criado na necessidade de sistematização do ensino advinda da criação de escolas e universidades.

No entanto, teóricos como Kumaravadivelu (1994) propõem uma condição de ensino livre de método; isto é, sem as prescrições de como ensinar a língua estrangeira ditadas por métodos como o audiolingual, o método direto e até mesmo a abordagem comunicativa. Leffa (2012, p.3) considera o período do pós-método como uma capacidade de subversão do professor quando diz que este "acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer"

A abordagem ou o movimento comunicativo merece destaque, pois, segundo Almeida Filho (1987), tratou-se de uma ideologia nascida da tradição de estudos sobre a significação da linguagem (a semântica) e se estabeleceu mundialmente no ensino das línguas. Assim, esse movimento deu origem à produção de muitos materiais didáticos com o rótulo de comunicativos.

Nos moldes comunicativos mais "radicais" não há previsão de ensino explícito de gramática da língua estrangeira. É esperado que os aprendizes adquiram as formas linguísticas através de massiva exposição à língua-alvo. Uma das metodologias que se encaixa nesses parâmetros – apesar de ter havido mudanças ultimamente – é o Task-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Tarefas), no qual a aprendizagem é conduzida pela execução de tarefas.

Buscava-se, desta forma, romper com o engessamento do ensino praticado por métodos baseados no estudo massivo de regras gramaticais e de repetições de frases, como era o caso dos famosos drills (treinos) praticados no método audiolingual. Para Almeida Filho (1987, p.36), "ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE". O autor também cita as aberturas de

possibilidades ao aluno através do reconhecimento das práticas discursivas que permeia sua existência. Desta forma, considera-se um alargamento no conceito “comunicativo”, apartando-se da noção de método e chegando-se à noção de objetivo, pois o objetivo de se aprender e ensinar línguas é a comunicação.

A premissa do ensino com foco na comunicação – que foge ao conceito de método, se direcionado mais a um objetivo - é a aprendizagem por meio da interação, que pode se efetivar em uma conversa informal, na leitura de um manual ou de um panfleto, entre outras possibilidades. Dessa interação surgem os gêneros textuais. Os gêneros estão estreitamente relacionados às práticas sociais de comunicação, pois são enunciados relativamente estáveis produzidos na interação verbal, (BAKTHIN,1953).

O ensino de LE através dos gêneros textuais ganhou força seguindo uma tendência que vem do ensino da língua materna, a Língua Portuguesa. O trabalho com os gêneros se justifica pelo fato de eles estarem presentes nas diversas interações verbais que compreendem a comunicação humana. Eles são a maneira como os enunciados ganham característica comunicativa. Isso posto, o ensino de línguas através de gêneros textuais/discursivos proporcionaria, na perspectiva desta abordagem, um contato mais fidedigno com a materialização da língua em determinada situação comunicativa.

Entretanto, mesmo diante desse paradigma, que possivelmente favoreça o ensino de LE através de gêneros, muitos materiais didáticos apresentam os gêneros discursivos sem que eles tenham relação com alguma situação comunicativa; em outras palavras, seguem um modismo metodológico sem relação com sua verdadeira função dos gêneros.

Outra tendência da era do pós-método é a do ensino de línguas perpassar o foco no código linguístico. A relação com o objeto de ensino se estabelece na relação com outras disciplinas escolares e com os interesses comunitários onde o aluno vive (LEFFA, 2012).

Dentro dessa perspectiva se insere o trabalho com temas transversais, que na prescrição dos PCN “ são questões sociais consideradas relevantes [...] de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 64). Com esse direcionamento dos PCN, abriram-se portas para novos contornos na confecção dos livros didáticos.

CARACTERÍSTICA DO LIVRO DIDÁTICO AVALIADO

Nesta seção serão apresentadas as características teóricas e metodológicas que embasam o LD avaliado, “Team Up”. O material articula suas unidades através de temas transversais “Nossa coleção organiza sua proposta pedagógica tendo em vista que temas transversais [...] sejam integrados ao processo de desenvolvimento [...] do aluno, como de sua criticidade cidadã para agir e transformar, tornando-o consciente dos problemas do mundo atual que o afligem localmente e em nível global” (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015, p. 186). Os temas propostos, segundo as autoras, se apresentam nos textos do LD como um elemento motivador que visa despertar nos estudantes atitudes relacionadas à solidariedade, à tolerância e à ética.

O material é embasado pelas teorias sociocultural de Lantolf (2000) e sócio-histórica cultural de Vygotsky (1996): “[...] adotamos, ao longo de toda a coleção, a ênfase no uso do inglês em práticas sociais de interações orais ou escritas por meio de textos de gêneros variados, ao longo do processo de aprendizagem.” (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015, p. 181). Aliado ao trabalho com temas transversais está o estudo dos gêneros textuais, que, segundo as autoras, por serem instrumentos da comunicação, fazem com que o ensino de LE perpassse atividades que somente focam na gramática ou no vocabulário.

Na unidade analisada, a primeira unidade do LD, o tema transversal articulador é o racismo de modo geral, tendo como principal foco o *apartheid*. O tema é apresentado através do relato da vida de

várias personalidades negras que foram vítimas do racismo. Dentre elas, o LD apresenta personalidades nacionais como Machado de Assis e Aleijadinho; internacionais e de grande influência como Martin Luther King, Nelson Mandela, Barack Obama; e personalidades um tanto desconhecidas do público geral: Ruby Bridges e Rosa Parks. Por se tratar de uma unidade que faz relatos de vida, o gênero textual trabalhado foi a biografia, também contemplando o gênero biografia em um aspecto híbrido; isto é, uma biografia na forma de um poema.

Na abertura da unidade aparecem como objetivos: “ler e interpretar uma biografia curta e um poema (biográfico); elaborar uma biografia curta; reconhecer e usar o simple past; discutir questões relacionadas ao preconceito racial (tema da unidade)”; entre outros. (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015, p. 16).

Como este trabalho tem foco na parte que subjaz à leitura em LE no livro didático, é necessário abordar as concepções de leitura que as autoras do LD propõem. A concepção de leitura em língua estrangeira é descrita pelas autoras como “uma capacidade muito valorizada na contemporaneidade, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada em que uma das opções para a coconstrução de conhecimento pode ser a leitura de textos de gêneros diversos que circulam em vários suportes, impressos ou digitais.” (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015, p. 183).

O acesso ao significado do texto, segundo as autoras, “é socialmente construído e envolve um processo contínuo de predizer, antecipar, formar e testar hipóteses; avaliar, concordar, discordar, inferir e ler nas entrelinhas com base em pistas textuais e contextuais”. (DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015, p. 183).

Percebe-se, pela proposta do LD, que a leitura em LE é considerada não somente nos níveis inferiores; isto é, no nível da palavra e da sentença, mas também nos níveis superiores: inferir, ler nas entrelinhas e reconhecer pistas textuais. Com base nesses pressupostos, assume-se que o aluno-leitor domine o código linguístico

de maneira que sua habilidade leitora em LM se transfira para a LE e que esta abarque tanto os níveis inferiores quanto os níveis superiores de leitura em LE.

CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE ALUNOS, PROBLEMÁTICA E INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O grupo de alunos considerado nesta pesquisa frequenta o oitavo ano do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Florianópolis. A classe pode ser considerada heterogênea em relação ao conhecimento da língua inglesa. Alguns alunos têm contato frequente com a língua através de séries televisivas, músicas, comunidades de chats internacionais, enquanto outros se caracterizam por ter contato bem restrito com a língua, ou seja, somente através das aulas de inglês que acontecem apenas uma vez na semana, com uma carga horária de uma hora e trinta minutos semanal. Essa discrepância de contato com a LE faz com que o desnível na proficiência dos alunos seja bem considerável, diferenças estas que peculiarizam o modo como eles abordam e apreendem o material de ensino nas aulas.

Em relação ao presente estudo, nos primeiros contatos com os textos apresentados na unidade do LD, perceberam-se dificuldades no entendimento dos alunos – no grupo entendido como mais proficiente, característica demonstrada através da verbalização de conhecimento sobre a língua e melhor performance nas tarefas de sala de aula; e no grupo menos proficiente, característica baseada em observações sobre baixo conhecimento da língua e baixa performance nas tarefas. Através da checagem, observaram-se dois possíveis gargalos na compreensão: o domínio da língua estrangeira e a temática abordada. Apesar de o racismo ser um tema recorrente na vida social dos alunos, a maioria tinha total desconhecimento do que fora o *apartheid*. Sem esse conhecimento histórico, os alunos não conseguiram compreender textos biográficos como o de Ruby Bridges e de

Rosa Parks, os quais apresentam fatos como não poder frequentar escola e ônibus públicos.

Para que fosse mitigada a barreira em relação à temática, foram realizadas atividades paralelas de pesquisas sobre o tema abordado pelo livro, com leitura de textos e pesquisas no ambiente virtual, ambas as intervenções utilizando a língua materna, pois não foi possível fazer o mesmo em língua estrangeira, dada a baixa experiência da maioria dos alunos com a língua em questão. O objetivo do procedimento adotado foi melhorar a compreensão textual dos alunos em LE complementando o trabalho com a microestrutura, através da apresentação prévia do tema a ser abordado nos textos. Considerou-se o objetivo de favorecer o monitoramento cognitivo através da checagem, da avaliação, da revisão e da remediação da hipótese inicial (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Também, o procedimento visou à facilitação de processos como reconhecimento de palavras-chave e cognatos.

Após as pesquisas online e as leituras sobre a temática, procedeu-se novamente com a leitura dos textos providos pelo LD. Com o apoio das atividades descritas, verificou-se uma melhora no rendimento das atividades de leitura em relação à compreensão textual; porém, somente em alunos de proficiência linguística mais elevada. Os alunos de baixa proficiência linguística continuaram tendo problemas na compreensão dos textos.

Após essa constatação, buscaram-se na literatura possíveis esclarecimentos sobre como ocorre o processamento textual em LE e sua relação com a proficiência linguística, cujo objetivo era buscar possíveis intervenções para as aulas de LE. A seguir, será apresentado o referencial teórico deste trabalho, que consiste nos esclarecimentos sobre processamento textual e sua relação com a proficiência linguística em LE.

A relação entre proficiência linguística e habilidade leitora tem sido investigada em muitos trabalhos acadêmicos. Essa relação é particularmente importante, pois a leitura é considerada uma ha-

bilidade receptora, que junto com a habilidade de ouvir difere das habilidades produtoras: falar e escrever. Assim, tem-se a crença de que ler é mais fácil que falar, pois não implica produção, ou seja, o indivíduo não tem um papel ativo no processo.

Outra crença bastante comum é a de que ler também é mais fácil do que ouvir, que com ajuda de um dicionário e muita paciência pode-se chegar ao significado de um texto em inglês, pois a mensagem continua ali na página, enquanto o som se esvai e não deixa rastro. Para alguns autores, ler pode significar o encontro da mensagem do texto com os conhecimentos do leitor (LEFFA, 1996); construção de sentido através da interação do leitor com o texto (KOCH; ELIAS, 2006); construção do sentido através dos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo do leitor com base nas informações trazidas pelo texto (KLEIMAN, 2004); também pode significar “um jogo psicolinguístico de adivinhações” (GOODMAN, 1967); entre outras. Com base nessas concepções, pode-se supor que atividade de leitura não consiste em uma atividade passiva.

Na perspectiva psicolinguística, ler significa integrar em uma mesma ação cognitiva a micro e a macroestrutura textual para se formar a base textual; e se essa integração for bem sucedida, forma-se o modelo situacional do texto. Essas etapas compreendem os níveis inferiores e superiores de leitura (KINTSCH; RAWSON, 2013). Inerentes às etapas estão contemplados o nível da palavra e da sentença (microestrutura); proposições textuais, que são produto da relação entre palavra e sentença (macroestrutura).

Através da apreensão da microestrutura e da macroestrutura, tem-se acesso ao significado do texto explícito (base textual); isto é, aquilo que o texto traz de informações; porém, somente acessando a base textual não é possível compreender a mensagem integralmente, o leitor deve formar o modelo situacional. É na formação do modelo situacional que o conhecimento de mundo do sujeito entra em cena. Sem a formação do modelo situacional, o leitor acessa somente aquilo que é trazido pelo texto, em outras

palavras, ele não é capaz de inferir, ler nas entrelinhas, pois nem tudo o que é para ser compreendido está expresso no texto.

Para se chegar à formação do modelo situacional, todos os níveis inferiores devem estar automatizados. Esse é o primeiro entrave ao leitor em língua estrangeira: a barreira linguística. Na proposta de leitura em LE apresentada pelas autoras do LD analisado aparecem como objetivos de leitura inferir e ler nas entrelinhas. Para que o aluno chegue nesse nível de processamento, é necessário domínio linguístico e competência leitora. Em uma turma de natureza heterogênea, tanto em relação ao nível de proficiência em LE, quanto em relação à competência em leitura geral (o que inclui a LM), é natural que as atividades propostas não tenham sido bem recebidas e desempenhadas pela maioria dos alunos.

Por outro lado, mesmo o grupo de alunos que tinham um nível linguístico em LE razoável teve problemas de compreensão. A causa do gargalo, neste caso, poderia ser o desconhecimento da temática: o que impedia que o leitor trouxesse um conhecimento de mundo relevante para abordar o texto. Em Randall (2007) afirma-se que a falta de ‘schema’ cultural prejudica o entendimento do texto em razão do não conhecimento de normas sociais que regem o contexto de produção, conhecimento esse provido pela memória de longo prazo do indivíduo. Neste caso, a intervenção didática através das atividades de pesquisa e leitura sobre o tema surtiu efeito, pois supriu a necessidade do leitor em relação à formação da ideia geral do texto em seu aspecto mais global, o que pôde, possivelmente, facilitar sua abordagem de leitura em LE.

A não ocorrência do mesmo com o grupo de alunos menos proficientes pode ter sido pela razão de que supriu-se somente uma parte de suas dificuldades: o ‘schema’, mas não foram supridas suas outras deficiências, a proficiência linguística em LE e habilidade leitora em LE. A habilidade leitora que o aluno tem em LM não está estreitamente relacionada com a habilidade leitora em LE, para que essa transferência aconteça é necessário o suporte

advindo da proficiência linguística (YAMASHITA, 1999). Isso ocorre devido à massiva devoção a aspectos formais do texto, barrando assim a capacidade de processamento de aspectos do tópico e do contexto (RADALL, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades paralelas de pesquisa relacionadas à temática abordada nos textos da unidade trabalhada no LD, realizadas para suprir as necessidades dos alunos em relação à formação de 'schema', foi onerosa às aulas de LE, por terem tomado muito do escasso tempo dedicado à essa disciplina na escola. Outro fator negativo foi o desvio do foco no trabalho com a língua, pois quando se trabalhou com a temática, aquela ficou negligenciada.

Esta análise, com o respaldo da literatura sobre processamento textual em LE, demonstra que ao se tentar enriquecer um material de ensino muitas vezes se negligencia a condição cognitiva dos alunos para execução das tarefas. Isso não significa 'nivelar tudo por baixo', mas sim analisar com mais acuidade aquilo que é possível de ser proposto pelo professor e acolhido pelos alunos, tendo sempre um senso de plausibilidade. Nesse aspecto, a escolha do livro didático, assim como das atividades por ele propostas, é fundamental para tentar atender as necessidades dos alunos

A superação de todos os percalços existentes na educação básica para o ensino de línguas estrangeiras pode ainda estar distante, mas tornar-se um professor reflexivo pode amenizar algumas dessas dificuldades. Esse contexto, que articula trabalho em sala de aula com pesquisa científica, buscou, de forma mesmo que sucinta, entender um dos problemas relacionados à difícil adequação dos livros didáticos à proficiência dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. Perspectiva*, v. 4, n. 8, p. 33-39, 1987.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 29/07/2017.
- DIAS, R.; HODGSON, E.; SANTOS, D.; MOTT-FERNANDEZ, C. *Team Up: anos finais: ensino fundamental – 1. ed.* Cotia, SP: Macmillan, 2015.
- KINSTCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME, C. *A Ciência da Leitura*, v. 80, n. 1, p. 227-244. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- PERFETTI, C.; LANDI, N.; OAKHILL, L. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.; HULME, C. *A Ciência da Leitura*, v. 80, n. 1, p. 245-265. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RANDALL, M. *Memory Psychology and Second Language Learning*. John Benjamins B. V. Philadelphia, 2005.
- YAMASHITA, J. *Influence of L1 Reading on L2 Reading: Different Perspectives from the Process and Product of Reading*. Disponível em <http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/23-2/yamashita.pdf> Acesso em 02/02/2016.

CRUZANDO MÍDIAS: PERSPECTIVA INTERMIDIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Paula Elsner
Ana Cláudia Munari Domingos

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetiva-se a reflexão a respeito do cruzamento entre os livros didáticos de Língua Portuguesa trienais, anos 2017, 2018, 2019, ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e sua “imitação do digital”. O PNLD é responsável pela distribuição dos livros didáticos nas escolas da rede pública brasileira, em que cabe a cada escola, especificamente, entre professores e diretores, a escolha do livro didático (LD) mais adequado para seus processos.

Os Livros Didáticos (LDs) contemplados serão o LD do 7º Ano Universos: Língua Portuguesa, da Editora SM; e o LD do 9º Ano, Português: Linguagens, da Editora Saraiva. Para tanto, será considerado o modo como o projeto gráfico desses livros didáticos está apresentado atualmente, considerando a influência dos meios digitais. Com isso, a problemática está em: como é a apresentação gráfica do livro? Essa apresentação pode ser comparada com outra mídia, como a internet, evidenciando uma “imitação do digital” no LD? Essa ocorrência é possível partindo do conceito de intermidialidade?

Entretanto, por haver poucas pesquisas que consideram esse gênero, enquanto forma e modalidades de escrita, em diálogo com

as mídias digitais, justifica-se a realização da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa atuais. Além disso, uma questão pessoal também está engajada, a preocupação com a qualidade das mudanças que vêm sendo visíveis nos modos como são apresentadas essas estruturas gráficas no papel, em consideração aos meios digitais.

Por fim, a perspectiva teórico-metodológica será principiada por um breve exposto de caráter histórico referente ao livro didático. Em seguida, parte-se para o ponto principal da pesquisa, que é a “imitação do digital” pelo papel, juntamente com a análise dos LDs escolhidos. Para isso, a pesquisa será baseada em Silva (2015), Ribeiro (2008; 2009), Novais (2008; 2009) e Elleström (no prelo).

LIVRO DIDÁTICO: BREVE EXPOSIÇÃO

Inicialmente, cabe destacar a definição de “didático”, que, conforme o dicionário “Houaiss” (2009), significa “destinado a instruir [livro d.], que facilita a aprendizagem [recursos d.]”. Contudo, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático apresenta caráter pedagógico.

O LD serve para orientar o professor a ensinar seus alunos, de maneira objetiva, os conhecimentos contidos nele, direcionando os conteúdos diretamente ao aluno. Com isso, parte-se para o “mais antigo dos programas voltados a distribuição de obras didáticas aos estudantes de rede pública de ensino brasileiro” (FNDE, 2017, s. p) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva prover as escolas públicas que aderiram ao Programa.

O PNLD, a grosso modo, apresenta um edital que pode ser acessado no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em que especifica os critérios e princípios para que as editoras inscrevam suas obras. A partir daí, elas são avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC), sendo aceitas ou não. Em

seguida, os professores e diretores das escolas participantes do FNDE escolhem os livros mais pertinentes para a sua instituição, preenchendo um guia com apreciações negativas ou positivas (FNDE, 2017).

Esse guia que está disponível para o professor traz as descrições e avaliações das obras e, como referido anteriormente, apreciações de aspectos que podem ser negativos ou positivos. No entanto, o professor deve considerar, assinalando no guia, os conteúdos (todos ou alguns) aos quais vai aderir da obra escolhida para usar em sala de aula (SILVA et al., 2015).

O livro didático é sempre muito discutido, principalmente em relação aos aspectos metodológico, linguístico ou ideológico. Conforme Coracini (1999), os LDs, com o “advento da abordagem comunicativa” (p. 34), ficaram ausentes, já que os professores os evitavam, os substituíam ou os complementavam com materiais avulsos, como artigos e reportagens de jornais e revistas, bulas de remédio, enfim, escolhiam outros gêneros externos para integrar aos livros. Embora alguns educadores reconhecessem as falhas dos livros, muitos deles preferiam aderir, pelo fato de que, sem ele, os alunos ficariam dispersos. Existe, assim, um pensamento de que o LD, apesar de suas falhas, resguarda um conteúdo que fica disponível ao aluno.

No entanto, já era considerada a questão da apresentação visual: “o livro é atraente” (CORACINI, 1999, p. 35). Nesse sentido, nota-se que esse pode ser um aspecto ligado às novas formas de projeto gráfico dos livros didáticos disponíveis para as escolas dos tempos atuais, pois eles são compostos por uma grade de cores, fontes e imagens diversas que despertam a atenção do aluno, tornando-se, assim, “atrativos”. Com isso, acabam por “conversar” com outras mídias, que estão presentes no cotidiano de muitos indivíduos, principalmente dos jovens estudantes, que são as digitais.

DIÁLOGO ENTRE O PAPEL E O DIGITAL

Nos últimos anos, nota-se que o acesso aos meios digitais cresceu. Consequentemente, a internet expandiu, deixando de ser um meio de comunicação de elite, e, com isso, desmoronando fronteiras (BUCKINGHAM, 2007). Pelo fato de terem se tornado mais acessíveis à população, os meios digitais têm sido adotados pelos órgãos governamentais.

Todavia, com a forte presença comunicativa e informativa desse suporte na nossa cultura, os livros didáticos, em especial os de Língua Portuguesa, pois serão os considerados neste artigo, vêm apresentando marcas que demonstram a presença de mídias, em grande parte, hipermediáticas, como plataformas, websites, redes sociais e outros aplicativos em rede. Esses são gêneros do espaço cibernético, que se compõem de hipertextos, o que, segundo Rojo (2013, p. 21), “permite que saltemos de um texto para outro e de um ponto de saída a múltiplos portos de ancoragem”.

Esse diálogo entre o material impresso e o digital já vem ocorrendo desde muito tempo. Iniciou-se no Brasil pelo viés jornalístico, em que os jornais poderiam ser lidos na rede. O acesso às notícias em tempo real, através dessas novas fontes, tornava o jornal impresso mais restrito às pessoas que não utilizavam a internet e, como consequência, trazia as notícias do dia anterior.

Esse processo de remediação, que acaba por acrescentar mais um suporte, traz a característica de se poder interferir no texto no meio digital, por exemplo, através de comentários. Essas interferências, nos dias atuais, estão cada vez mais presentes no cotidiano, principalmente por meio de redes sociais (ROJO, 2013).

Nos últimos 40 anos, a tecnologia vem avançando muito rapidamente. Porém, no Brasil, a porcentagem de casas que possuem acesso apresenta um pouco mais de 50%, segundo amostra do IBGE em 2014. Já nas escolas públicas brasileiras, de acordo com o Portal Brasil (2017), cerca de 22,4 mil delas receberá o acesso gratuito à

internet banda larga de qualidade até 2018, sendo que a meta de universalização é para 2022.

Segundo Buckingham (2007), a distinção absoluta entre mídia impressa e televisão ou entre televisão e internet não é mais sustentável, pois as novas tecnologias não substituem as velhas. Com isso, considerando o impresso e o digital, concorda-se que as mídias são distintas e insubstituíveis.

Considerando o objeto Livro Didático, o modo como esses vêm se refazendo, fazendo alusões a outras mídias, especificamente às digitais, dialogam com a exposição de Lévy (2000). O rompimento do livro impresso está presente nele mesmo, se tratando dos LDs de Língua Portuguesa considerados neste estudo. Isto é, a aparente “imitação do digital” presente nesses livros é notável, pois, através de cores chamativas, imagens e referências a outras linguagens, faz despertar o interesse do aluno em acessar a outra mídia presente, a digital, criando uma relação entre elas.

Partimos, então, para a intermedialidade, definida por Elleström (2010 apud FERNANDES et al., 2015) como mídias que apresentam relações intermodais. Ou seja, um dos aspectos do conceito é que “toda relação intermediática parece ser mais ou menos uma anomalia onde se presume que as diferenças essenciais que caracterizam determinada mídia são transformadas, combinadas ou misturadas de maneira particular” (ELLESTRÖM, 2010, p. 14 apud FERNANDES et al., 2015). Assim, a partir dos expostos teóricos considerados nesta seção do artigo, seguimos para a análise dos livros didáticos contemplados.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Inicialmente, salienta-se que livros em papel apresentam uma linguagem diferente da escrita digital. A hipermídia é, na forma básica, a junção ou a fusão de várias mídias, como som, imagem, texto, em um ambiente computacional, não obrigatoriamente de

forma linear, em que o usuário pode escolher a forma de ler, isto é, escolhe entre início, meio e fim. A estrutura de hipermídia é hipertextual.

Em se tratando das diferenças de suporte impresso e digital, pensa-se nas redes sociais, as quais são as mais usadas pelos jovens, como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *Whatsapp*, Blogs, entre uma infinidade de redes que estão disponíveis na Internet. A partir desse exposto, caminha-se para o âmbito de análise do projeto gráfico que os Livros Didáticos vêm apresentando nos dias atuais. Ele é muito importante, pois, se é mal elaborado, pode interferir na qualidade de leitura. Isto é, o conjunto que envolve imagens, tamanho das fontes, posições de títulos, textos, enfim, os elementos visuais, deve estar configurado de forma adequada para cada intenção de projeto, neste caso, o LD.

A análise será a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa trienais, anos 2017, 2018, 2019, ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Observa-se neles o cruzamento com as mídias digitais, aludindo a uma suposta “imitação do digital”, em que alguns aspectos de intermedialidade serão considerados.

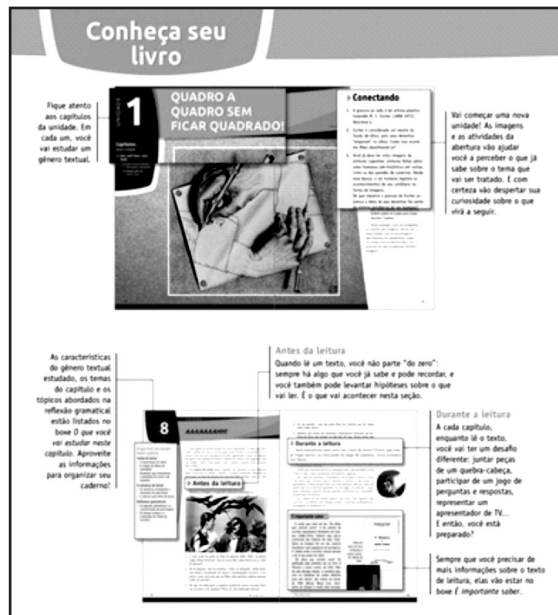
Conforme Ribeiro (2009), vivemos em um complexo de mídias, desde a caneta e o papel até as mídias mais sofisticadas. Nesse entrelaçado, uma mídia influencia a outra, sendo este um fato notável nos materiais impressos que aparecem com muitas especialidades vindas da Internet e da televisão. Em se tratando do impresso, de acordo com Ribeiro (2009, p. 23),

O objeto impresso também não fica de fora disso só porque é um dos mais antigos do mundo. Revistas, jornais e livros “brincam” de se parecer com a televisão, o videoclipe, a Internet. Não apenas na linguagem que utilizam, mas também na aparência. Revistas que trazem fios que imitam links, cores e sublinhados, ícones e caixas. Sites que imitam páginas de livros, programas de tevê que “rodam” na rede. O contrário

também acontece e, aliás, a rede foi prioritariamente feita de **transposições e imitações** (RIBEIRO, 2009, p. 23) (grifo meu).

A autora traz, nessa citação, justamente a questão da transposição e da imitação. Entretanto, pensando no objeto Livro Didático e na questão da “imitação do digital”, os LDs vêm representando a dinamicidade do mundo em relação a essas novas linguagens das redes, que tem tomado muito de nossas práticas comunicativas e sociais (MARCUSCHI, 2005). Contudo, observa-se, na figura 1, esta intermedialidade presente no Livro Didático trienal “Universos: Língua Portuguesa¹” do 7º ano do Ensino Fundamental:

Figura 1 - Sumário do Livro Didático do 7º ano Universos – Língua Portuguesa.



Fonte: PAIVA, Andressa Munique; PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos – Língua Portuguesa. 3 ed. São Paulo: SM, 2015.

1 A coleção "Universos - Língua Portuguesa" do 6º ao 9º ano pode ser acessada na página disponível em: <<http://pnld.edicoessm.com.br/universos-portugues/>>. Acesso em: 01 de jun. 2017.

Na figura 1, talvez se a imagem não fosse retirada do Livro Didático, à primeira vista, pareceria uma imagem de uma página da internet. É possível notar claramente a presença de recursos que são característicos das mídias digitais. Por exemplo, o uso da ferramenta computacional “Zoom”, que, no caso da imagem, é usada para aproximação a recortes do texto. Além disso, esses “zooms” fazem ligações com um comentário, ou explicação do que está sendo demarcado, como sinalizando para um hiperlink. Há a presença significativa de palavras que relacionam outras mídias, como “conectando”, “telona”, “web”, “músicas”, “filmes”, “sites” (vide livro didático).

Patriota (2015), ao falar dos LDs contemporâneos, também aborda a questão da sua evolução. Os LDs recentes não parecem somente um livro que objetiva conter conteúdos de uma grade curricular específica, mas sim apresentar uma gama de acessos a outras informações que são externas a ele (PATRIOTA, 2015). Concomitante ao exposto, essas mudanças visuais estão na disposição dos conteúdos, nas cores, que estão cada vez mais chamativas, no aumento das imagens, no uso de fontes diversas, além da presença de indicações de filmes, livros, músicas, vídeos, blogs, homepages e sites.

Em relação à disposição dos conteúdos e imagens, além de fontes e cores, percebe-se uma grande mudança nesses livros. Como se sabe, é impossível uma imagem presente em um impresso mover-se. Apesar disso, na figura 2, é possível notar a representatividade de cores vivas e formas abstratas, mas, principalmente, a intenção de movimento das imagens que ao fixar em uma delas parecem se mover.

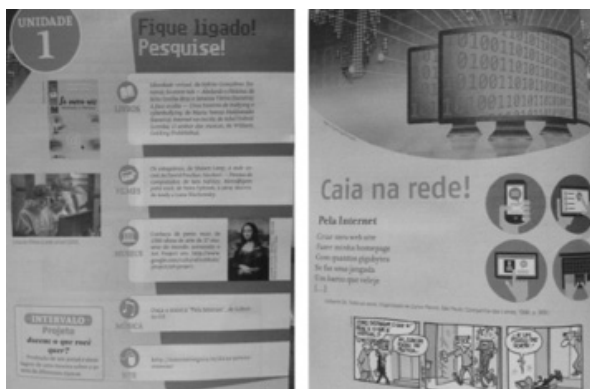
Figura 2 – Unidade 2 do Livro Didático do 7º ano Universos – Língua Portuguesa.



Fonte: PAIVA, Andressa Munique; PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos – Língua Portuguesa. 3 ed. São Paulo: SM, 2015.

As mudanças ocorridas nos livros didáticos contemporâneos em vista dos primeiros livros é visível, e isso deve-se claramente à influência dos meios digitais. Os LDs trazem tópicos para que os usuários pesquisem em outros meios, principalmente no digital. Na figura 3, é possível notar alguns desses elementos:

Figura 3 - Livro Didático Português: Linguagens, do 9º Ano.



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens. 9 ed. Reformada, São Paulo: Saraiva, 2015.

Na figura 3, percebe-se que a referência à comunicação em rede é um aspecto presente mais perceptível. Nota-se pela imagem do celular, do tablet e do computador e pelas expressões: “Fique ligado! Pesquise!”, “Caia na rede”, “Pela Internet”; e por palavras como: “web site”, “homepage”, “gigabytes”. Na página da “Unidade 1”, há a indicação de pesquisas externas ao livro, para que o aluno explore em outras mídias. Quando se refere aos “Museus”, insere um hiperlink para consulta, o qual foi testado e redirecionado para: <<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>>. Porém, quando o hiperlink <<http://internetsegura.br/dicas-jovens-criancas>> é inserido em um navegador, o seu acesso não se apresenta disponível. Além dessas intermedialidades, há também a presença dos quadrinhos, que aludem aos livros, ou às revistas de história em quadrinhos.

As figuras 1 e 2 foram retiradas do LD Universos – Língua Portuguesa e a figura 3 do LD Português Linguagens. Observa-se, assim, que elas apresentam a mesma perspectiva. A alusão a mídias digitais está presente pela apresentação do projeto gráfico, que se constitui de plataformas que formam seu aspecto visual, incluindo o *layout*, que é responsável pelas cores, tipografia, design, entre outras. Além do gráfico, elas propõem indicações de pesquisa relacionadas ao tema do capítulo que também se relacionam diretamente às mídias digitais.

Dialogando com Sousa (2006), considerando os LDs do triênio 2017, 2018, 2019, essa movimentação, que contempla as várias mídias e que está internalizada nos conteúdos dos livros, é um reflexo da dinamicidade do mundo em que vivemos, isto é, hoje, o espaço cibernético faz com que as pessoas, principalmente os jovens, frequentemente, por um meio digital, vários ambientes, referências, em uma mesma página, em pouquíssimo tempo. Contudo, há a intenção de remeter a outras mídias, mas principalmente às digitais, por ser esta a era da tecnologia, que se desenvolve a cada momento.

A intermedialidade, conforme Clüver (2007, p. 9), “implica todos os tipos de inter-relação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de ‘cruzar as fronteiras’ que separam as mídias”. Isso pôde ser evidenciado pela análise das figuras 1, 2 e 3. Em outras palavras, as referências às mídias digitais, como a apresentação do layout do sumário da figura 1, a intenção de movimento e as cores atraentes da figura 2 e as sugestões de pesquisa “na rede” da figura 3, caracterizam a presença de uma mídia dentro de outra: digital imbricado no impresso.

Com o estudo das figuras contempladas, percebe-se a presença de referências intermediáticas nos LDs. Isto é, segundo Clüver (2011), se trata de textos de uma mídia específica (impresso) que mencionam de diversas e variadas formas textos característicos de outra mídia (digital); isto acontece por algum motivo peculiar. Esse fato também pode ser significado como intertextualidade (CLÜVER, 2011).

Ademais, objetivando a reflexão desse suposto cruzamento entre os LDs e a “imitação do digital”, nota-se que há intenção, por parte dos autores e editores dos livros didáticos contemplados, em conversar com as mídias “do momento”. Isso faz com que haja o direcionamento do consumidor do Livro, o aluno e/ou professor, para “sair” do papel e pesquisar elementos externos, sobretudo em suportes eletrônicos. Além disso, o projeto gráfico dos LDs faz com que os jovens, também usuários do meio digital, tenham a sensação de estarem “navegando” na web, principalmente por meio das referências com hiperlinks, e, com isso, o LD pode ser mais bem quisto por eles, por se apresentar como sendo “imaginarariamente” um digital, mas que é na realidade um meio estático.

CONCLUSÕES INICIAIS

Com o decorrer desta pesquisa, foi possível, mesmo que não de modo extenso, levantar pontos essenciais da análise acerca dos

Livros Didáticos do triênio 2017, 2018, 2019, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e seu cruzamento com o meio digital.

Contemplando as figuras 1, 2 e 3, a partir do conceito chave de intermedialidade, conforme Ellestrom (no prelo) e Clüver (2011), conclui-se que a intenção de “imitar”, “aludir” ou ainda “citar” mídias digitais nos Livros Didáticos contemporâneos não representa sentido de totalidade. Isto é, os LDs apresentam características que são correspondentes à mídia do papel, aferrando o não uso de ferramentas que são do digital. Como, por exemplo, a presença de hiperlinks contidos no impresso, pois o aluno e/ou professor não terão o recurso do “click” com o “mouse” dentro do livro impresso, os levando para outra “página”, como acontece no sistema computacional, em específico na Internet. Além disso, nota-se que os hiperlinks testados, ou não podem mais ser acessados ou são redirecionados para outra página.

No entanto, a aparência de opções de pesquisa externas ao livro pode e deve ocorrer para complementar o ensino e a aprendizagem de quem faz uso do LD. Porém, o que se defende aqui é que se trata de mídias distintas, em suportes distintos; essas mídias devem se complementar, e não, no caso do projeto gráfico do LD, “imitar” o digital. Os recursos do papel somente permitem imagens estáticas e escritas, mas não sons ou imagens em movimentos, por exemplo (ROJO, 2013).

Constata-se, através desta análise, que a intermedialidade existe, mas em parte se torna falha, pois a alusão ao digital que está imbricada no impresso não pode ser continuada por se tratar de um suporte estático, diferentemente do digital, que, no mesmo suporte, podem-se fazer infinitas ligações e acessos.

REFERENCIAS

- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 9 ed. Reformada, São Paulo: Saraiva, 2015.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de Legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 33-43.
- CLÜVER, Claus. Intermedialidade. *Pós: Belo Horizonte*, v. 1, n. 2, p. 8 - 23, nov. 2011.
- ELLESTRÖM, Lars. The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations. In: ELLESTRÖM, Lars. *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010. p.11-48.
- FERNANDES, Ana Luiza; QUEIROZ, João. *Quarenta Clics em Curitiba Intermedialidade No Foto livro De Literatura De Leminski & Pires*. XV abralic: experiências literárias e textualidades contemporâneas. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491505643.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2017.
- HOUAISS. Antônio. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: 2009.
- IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 25 de mai. 2017.
- LÉVY, P. A emergência do Cyberspace e as mudanças culturais. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (orgs.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p.13-19.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 13-67p.
- NOVAIS, Ana Elisa. *Lidando com experiências genuinamente digitais: leitura, Textualidade e design de interação na leitura da interface Gráfica de usuário*. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.
- PAIVA, Andressa Munique; PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. *Universos – Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: SM, 2015.
- PATRIOTA, Luciene Maria. *Aspectos estruturais dos Livros Didáticos de Português: Um olhar ao longo do tempo*. Leia Escola, Campina Grande, v. 15, n. 1, 2015.

- PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/03/cerca-de-22-mil-escolas-vaio-receber-acesso-a-internet-banda-larga-ate-2018>>. Acesso em: 24 mai. 2017.
- PORTAL DO FNDE. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/> <http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 16 de mai. 2017.
- PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos ensino fundamental anos finais*. 2016.
- RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Ana Maria Naápoles; NOVAIS, Ana Elisa Costa; DINIZ, Bernardo. *Folheando de mentira: leituras de jornais impressos na web*. Contemporanea, vol. 7, nº 1. Jun. 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- _____. *Notas sobre o conceito de “transposição” e suas implicações para os estudos da leitura de jornais on-line*. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 15-30, jul./dez. 2009.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bachtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Renato Caixeta da. *A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas*. Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan./jun. 2015.
- SILVA, Renato Caixeta da; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. *Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.
- SOUSA, M. E. V. de. *Política de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LD*. Anais do CIPLA, 2006, p. 224-230.

MATERIAIS DE PSICOLINGUÍSTICA PARA OUVIR E LER: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO NO 3º GRAU

Vera Wannmacher Pereira
Caroline Bernardes Borges

INTRODUÇÃO

A necessidade de novos suportes textuais, que surgiu com o advento das tecnologias, tem resultado no planejamento e na elaboração de diferentes materiais para divulgação de textos de diversas áreas. Esses textos são publicados em diferentes formatos, com vistas a atender os objetivos contemporâneos, os quais exigem que os conteúdos sejam apresentados de forma acessível, podendo ser transportados e acessados facilmente.

Além disso – da importância da acessibilidade a esse material através dos meios eletrônicos –, há também a necessidade de que esses materiais sejam cada vez mais interativos, tendo em vista o tempo reduzido que a maioria das pessoas têm atualmente para diversas tarefas. Dessa forma, a tecnologia vem possibilitando a criação e a geração de instrumentos cada vez mais elaborados, utilizando recursos de áudio e imagem, além dos textos escritos já publicados em meio eletrônico há um tempo.

Tais materiais têm sido cada vez mais utilizados em sala de aula, com o objetivo de possibilitar que o aluno tenha amplo acesso aos conteúdos das aulas, além de auxiliar na compreensão desses, garantindo que o processo de aprendizagem seja efetivo. Estudos realizados – entre eles a pesquisa de Pereira (2012) – confirmam

a relação entre compreensão leitora e compreensão auditiva, explicitando que os textos nessas duas direções contribuem para o desenvolvimento da compreensão por parte dos indivíduos.

Frente a essas considerações, o objetivo deste artigo, então, é apresentar um livro eletrônico de cunho científico-pedagógico em áudio (*audiobook*), que aborda tópicos de Psicolinguística, intitulado “Compreensão e Processamento da Leitura: uma visão psicolinguística”, que foi elaborado a partir do projeto de pesquisa “Audiobook em MP3: estudo psicolinguístico de um formato de livro digital móvel para acadêmicos de Letras”, realizado entre abril de 2013 e dezembro de 2014, coordenado pela Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira. O *a-book*, organizado pela coordenadora do projeto juntamente com os professores Jorge Campos da Costa, Ticiano Paludo, Gilberto Keller de Andrade e Jonas Saraiva, está disponível no *site* da EDIPUCRS¹.

Também é objetivo deste artigo evidenciar como esse material é utilizado em sala de aula de um curso de Letras com o apoio de textos teóricos escritos, descrevendo a metodologia utilizada pela professora da turma. Procura-se, dessa forma, incentivar que trabalhos semelhantes sejam desenvolvidos em sala de aula, a fim de que as aulas tornem-se mais interessantes e motivadoras, assim como facilitem o acesso dos alunos ao conteúdo da disciplina.

Para atingir os objetivos citados, primeiramente será exposta a fundamentação teórica que embasou o trabalho de elaboração do audiolivro, especialmente no que se refere à compreensão leitora e à compreensão auditiva, explicitando suas relações e benefícios. Logo após, o audiolivro será descrito, para que se entenda como ele é formado e por quais conteúdos é composto. Por fim, o uso do audiolivro em sala de aula será explicado, evidenciando como o trabalho integrando textos disponíveis em diferentes suportes pode contribuir para o acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento da compreensão de textos por parte dos alunos.

1 O audiolivro está disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/audio/cpl/>.

COMPREENSÃO LEITORA E COMPREENSÃO AUDITIVA

Pelo viés da Psicolinguística, a compreensão leitora, por onde o tópico está sendo iniciado, não envolve somente a decodificação relacionada ao sentido do que está escrito, mas também o processo realizado durante essas atividades. Assim, os estudos psicolinguísticos sobre compreensão leitora não analisam apenas o que ocorre, mas também como ocorre, descrevendo os processos cognitivos envolvidos nessa atividade (PEREIRA, 2012).

Como os problemas de compreensão leitora são bastante complexos e existem em número significativo atualmente, é importante entender as variáveis desse processo, bem como ele ocorre para que talvez esses problemas possam ser solucionados. De acordo com Solé (1998), o processo de leitura possui algumas variáveis intervenientes, entre elas o próprio texto, o leitor/ouvinte e os objetivos de compreensão.

O texto pode influenciar a compreensão em virtude de suas diferentes estruturas, marcas linguísticas, tipos, gêneros, etc. Cada texto possui suas especificidades, e essas farão com que o leitor examine de modos diferentes cada um deles. O próprio leitor pode influenciar nesse processo também, já que cada indivíduo possui diferentes conhecimentos prévios de mundo, de língua e de cultura. Isso fará com que cada sujeito acione esquemas diferentes para percorrer cada texto, em virtude do que é necessário para compreendê-lo. Além disso, cada um deles possui estilos cognitivos próprios (KATO, 1999), diferenciando cada processo de compreensão. Os objetivos de ler, por sua vez, definem o trajeto que o leitor realizará durante o processo para chegar onde pretende. É a partir de seu objetivo que são observadas determinadas partes do texto e não outras, assim como é determinado o modo que realizará para atingir esse objetivo.

O processamento cognitivo de ler pode ocorrer a partir de dois procedimentos – o *bottom-up* e o *top-down*. Tais procedimentos

ocorrem de forma interligada e interativa, dependendo da situação de compreensão em que o sujeito se encontra. Isso significa que, se proficiente, o leitor alterna os tipos de processamento a partir do que é necessário para compreender determinado texto. O *bottom-up* caracteriza a leitura com movimento ascendente, em que o leitor parte das menores unidades linguísticas do texto para as maiores, partindo das partes para chegar ao todo (SCLIAR-CABRAL, 2008). Esse procedimento ocorre comumente quando o leitor compreende um texto com base nas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto e nas informações nele contidas. Geralmente, acontece mais com textos técnicos ou textos com conteúdo sobre os quais o leitor não tenha muito conhecimento. O *top-down* refere-se ao movimento descendente de leitura, em que o leitor parte do todo do texto para chegar às partes, realizando o movimento inverso ao *bottom-up*. No *top-down*, o leitor compreende o texto predominantemente a partir de seus conhecimentos prévios, relacionando-os com o todo que leu.

Esses movimentos são utilizados a partir do uso de estratégias de leitura (SOLE, 1998). Trata-se de procedimentos adotados pelo leitor para realizar a leitura, selecionando, avaliando, persistindo ou abandonando determinadas ações para atingir seus objetivos de leitura. Tais estratégias podem ser cognitivas – utilizadas inconscientemente, sendo automatizadas – ou metacognitivas – caracterizadas pelo uso consciente e monitorado desses procedimentos.

São várias as estratégias que são utilizadas para a realização da leitura. A categorização apresentada por Pereira (2009) envolve as mais utilizadas: *scanning* – o leitor percorre o texto todo em busca de uma informação específica; compreensão detalhada – o leitor identifica todas as informações do texto através de uma leitura linear; automonitoramento – o leitor observa o próprio processo que está realizando, monitorando seus movimentos; autoavaliação – o leitor avalia os processos que está realizando, verificando se estão sendo produtivos; autocorreção – o leitor corrige suas rotas de compreensão caso as rotas percorridas não estejam sendo

produtivas; a predição, em que o leitor antecipa o que está por vir na sequência do texto, baseado em seus conhecimentos prévios e nas pistas linguísticas do texto; e a inferência – o leitor realiza deduções através da associação de proposições e de elementos do texto.

Quanto ao processo de compreensão auditiva, esses fundamentos da leitura se encontram também na audição, como mostram estudos realizados por Costa (2003), embora existam diferenças biofísicas entre ouvir e ler, por envolverem, sobretudo, meios diferentes de envio da informação ao cérebro – através da visão (olhos) no processo de compreensão leitora e através da audição (ouvidos) no processo de compreensão auditiva.

Iniciando pelas dificuldades de compreensão textual, cabe salientar que são encontradas tanto na compreensão leitora como na compreensão auditiva, embora ouvir esteja vinculado ao falar, ocorrendo, portanto, em situações de aquisição natural e anteriores às de aprendizado da leitura. Nessa condição, tanto a compreensão leitora como a compreensão auditiva preocupam professores e pesquisadores. Têm, assim, lugar para pesquisa e ensino, constituindo-se as tecnologias em importante contribuição.

Podem-se identificar convergências nos movimentos descendente e ascendente, embora as diferenças de suporte. Quando o ouvinte compreende predominantemente com base nas informações acústicas recebidas, aí está o processamento *bottom-up*, enquanto quando o ouvinte compreende o texto predominantemente em função de seus conhecimentos prévios, o processo é o *top-down*. Desse modo, esses dois tipos de processamento estão presentes tanto na compreensão leitora como na compreensão auditiva. Por decorrência, as estratégias de leitura são também pontos convergentes.

A definição, pelo sujeito, do processamento e da estratégia a utilizar na compreensão auditiva é influenciada pelas mesmas vari-

áveis que influenciam a compreensão leitora – objetivo de leitura, gênero/tipo textual e conhecimentos prévios do leitor.

As pesquisas já referidas, como a de Pereira, Costa e Saraiva (2016), evidenciam essas convergências, que, ao serem observadas com precisão, apresentam especificidades na frequência e no tempo de uso. Entre elas está o uso mais frequente e por maior tempo do processamento *bottom-up*, em comparação com a compreensão leitora, numa mesma situação. Essa tendência pode estar associada ao fato de o texto em áudio dificultar as retomadas e, conseqüentemente, exigir do ouvinte uma atenção continuada.

Desse modo, os textos em áudio podem auxiliar o desenvolvimento da compreensão e da atenção dos ouvintes, conforme é destacado no estudo de Pereira, Costa e Saraiva (2016). Essa constatação é de grande valia, já que indica um meio possível de amenizar as conseqüências dos problemas de compreensão.

Perissinoto et al. (1997) declaram que a percepção auditiva encontra-se na base das nossas ações cotidianas, que nos permite acessar informações, guia nossas atividades e práticas, constitui um meio de estímulo e permite que aprendamos de forma direta. Partindo de uma definição cognitiva, Pereira (1997) refere que o processamento auditivo relaciona-se à capacidade de organizar e compreender os estímulos sonoros que recebemos, partindo das habilidades necessárias para discriminar, armazenar e compreender a informação auditiva.

Assim, o material teórico em áudio constitui um importante e inovador suporte textual, já que além de auxiliar no processo de compreensão, facilita o acesso do ouvinte ao texto, contribuindo de modo prático para o andamento das atividades diárias dos indivíduos. O aluno pode ouvir o texto em qualquer lugar, quando tiver tempo disponível, podendo ser este até mesmo o caminho até à universidade. Como meio facilitador do acesso do aluno ao conteúdo da aula, o material pode ser fundamental para determinados indivíduos.

Tendo em vista essas análises, evidenciam-se os benefícios do uso de audiolivros, seja lá o conteúdo teórico que abordem. Nesse caso, especificamente, auxilia os alunos e pesquisadores a entender tópicos de Psicolinguística que talvez fossem mais distantes do entendimento através apenas de textos teóricos escritos. Assim, acredita-se que o trabalho integrando texto em áudio e texto escrito seja positivo para a compreensão, já que a praticidade e a acessibilidade características desse tipo de material podem ser bastante benéficas para o entendimento dos conteúdos.

Para que se entenda como esses materiais são constituídos, seus conteúdos e formatos são expostos a seguir.

O AUDIOBOOK

Intitulado “Compreensão e Processamento da Leitura, uma visão psicolinguística”, o *a-book* é constituído por nove capítulos: um capítulo introdutório, sete capítulos com conteúdo teórico – abordando tópicos de Psicolinguística – e um capítulo de fechamento, que encerra o livro. Todas as faixas, previamente planejadas, foram gravadas somente em áudio por diferentes autores. Os formatos também variam: mesa-redonda, conferência, relato, entrevista, etc.

Para abrir o livro, na primeira faixa, referente ao capítulo introdutório, os professores Gilberto Keller de Andrade, Jorge Campos da Costa e Ticiano Paludo, também organizadores do audiolivro, falam sobre o formato, a temática e a funcionalidade do material. Em formato de exposição oral descritiva, os autores discorrem sobre o histórico do formato, sua acessibilidade, já que ocupa bem menos espaço virtual que um formato escrito, por exemplo, bem como suas características gerais, a fim de que o leitor, ao travar o primeiro contato com esse tipo de material, consiga entendê-lo da melhor forma para usufruir de seus benefícios plenamente desde o início do processo.

No capítulo 1, segunda faixa gravada, a professora e pesquisadora Leonor Scliar-Cabral responde a perguntas, em formato de entrevista, sobre antecedentes e fatos históricos e científicos que culminaram na criação da disciplina de Psicolinguística. Sob o título “Histórico da Psicolinguística”, este só poderia ser o primeiro capítulo daqueles referentes à teoria, pois é fundamental para entendermos todos os outros conceitos abordados na e pela área.

No capítulo 2, terceira faixa gravada, o professor e pesquisador Augusto Buchweitz discorre sobre conceitos basilares relacionados aos componentes e atividades cerebrais responsáveis pela linguagem e pela aprendizagem da leitura, a partir de depoimentos e questionamentos de professores de anos iniciais. Ele esclarece os pontos levantados, estabelecendo uma conversa interativa. O capítulo tem o título de “Aprendizado da leitura”.

Em “Processamento da leitura”, capítulo 3, quarta faixa, a professora Leonor Scliar-Cabral apresenta mais uma fala, agora em formato de conferência. No capítulo, a autora desenvolve conceitos referentes aos componentes da base biopsicológica da linguagem, explicitando como a leitura é processada no cérebro, facilitando o entendimento do leitor quanto a esses aspectos mais complexos do sistema cognitivo do ser humano.

“Leitura, compreensão e metacognição”, capítulo 4, quinta faixa, traz o professor e pesquisador Vilson Leffa, que, também em formato de entrevista, responde a perguntas sobre leitura. O autor aborda no capítulo conceitos relacionados à metacognição, à compreensão e à consciência linguística, discorrendo sobre a desautomatização dos procedimentos que ocorrem durante a atividade da leitura e sobre a reflexão acerca dos mesmos por parte do leitor.

No capítulo 5, referente à sexta faixa gravada, sob o título “Leitura e consciência”, em formato de mesa-redonda, as pesquisadoras Ana Paula Rigatti Scherer, Clarice Lehnem Wolff e Thaís Vargas dos Santos falam sobre conceitos acerca da consciência linguística dos indivíduos, explicando a capacidade que os seres humanos pos-

suem de direcionar sua atenção para o próprio processamento da linguagem, monitorando e descrevendo os movimentos que fazem durante o ato da leitura. Através desse diálogo, as pesquisadoras esclarecem a importância do entendimento dos fenômenos que podem ocorrer em todos os planos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual), que são explicitados a partir da consciência linguística.

O capítulo 6, sétima faixa do audiolivro, denominado “Leitura e pesquisa” é de autoria dos pesquisadores Clarice Söhgen, Ronei Guaresi e Cláudia Rahal. Em formato de relato pessoal oral, cada um dos pesquisadores apresenta pesquisas desenvolvidas por eles na área da leitura. Assim, através da exposição de seus estudos, foram abordados tópicos referentes à metacognição, à qualidade da leitura em relação ao meio em que o leitor se encontra, à capacidade da escrita e à importância das marcas que caracterizam as superestruturas dos textos e da consciência sobre elas.

O capítulo 7, referente à oitava e penúltima faixa, intitulado “Leitura, escrita e ensino”, é de autoria da professora e pesquisadora Vera Wannmacher Pereira. Em formato de conferência, a autora fala sobre os processos de leitura e escrita, evidenciando as relações existentes entre eles sob a perspectiva psicolinguística. Além disso, a pesquisadora expõe as características pedagógicas teóricas e práticas que envolvem ambos os processos, a fim de que sejam estabelecidas reflexões sobre a transposição didática dos conteúdos teóricos em prol do desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita no ensino.

No capítulo 8, nona e última faixa (encerramento do livro), Arthur Menezes, Jonas Saraiva e Giovanna Tedesco, estudantes integrantes da equipe responsável pela geração do *a-book*, propõem uma reflexão sobre a própria obra, descrevendo, através do mesmo formato utilizado na introdução, aspectos relevantes sobre a produção e o uso do audiolivro. Tais aspectos foram descritos com base na abordagem teórica característica do livro, bem como

na sua contribuição para a pesquisa e para o ensino, já que evidentemente contempla ambas as áreas envolvendo a Psicolinguística.

Com a descrição dos capítulos do audiolivro, espera-se que sua composição possa servir de base para o desenvolvimento de novos materiais semelhantes, com vistas ao desenvolvimento da compreensão e à acessibilidade a materiais de relevância teórica. Entendendo os tópicos específicos abordados no audiolivro, entende-se também o tamanho de sua contribuição para o ensino introdutório de Psicolinguística. A seguir, será descrito e explicado como esse material é utilizado em sala de aula de um curso de Letras, propósito maior do presente estudo.

OS MATERIAIS PARA OUVIR E LER NA SALA DE AULA

Como foi exposto anteriormente, o *a-book* é caracterizado por seu caráter facilitador no que diz respeito à compreensão do conteúdo, bem como à acessibilidade ao mesmo. Dessa forma, será explicitado como o material é utilizado em sala de aula de um curso de Letras. A ementa da disciplina prioriza os processos de compreensão leitora, o que justifica a importância do uso de um material psicolinguístico nas aulas.

Como trata-se de uma disciplina semipresencial, sendo ministrada 50% da carga horária presencialmente e 50% através da modalidade à distância, a professora da turma utiliza a *Plataforma Moodle* para disponibilizar o material e realizar as atividades à distância. Quanto à avaliação, 50% da nota é referente à prova, realizada ao final da disciplina, e os outros 50% referem-se às atividades realizadas ao longo do semestre através do *Moodle*.

Sendo assim, as atividades a distância propõem que os alunos leiam o texto escrito e ouçam o texto em áudio propostos para cada semana, que estão indicados no cronograma da disciplina, para então realizar uma atividade referente aos textos lidos e ouvidos. Essa atividade é enviada individualmente por cada aluno

via *Plataforma Moodle* para a professora, que controla a presença referente à parte a distância, bem como avalia o desempenho dos alunos a partir dessa atividade.

A parte presencial da disciplina, então, envolve a discussão dos textos teóricos (impressos e em áudio), a apresentação das reflexões desenvolvidas a partir da atividade realizada na semana e a preparação da atividade a distância da semana seguinte. Neste momento presencial, a professora se reúne com a turma, tendo a oportunidade de explicar os tópicos desenvolvidos nos textos teóricos que eles leram e ouviram durante a semana, propondo que se ponham em discussão os aspectos destacados por cada um deles na atividade da semana.

É importante destacar que os textos escritos e em áudio não são os mesmos. O texto escrito sempre complementa o texto teórico em áudio, que é de outro autor e aborda assuntos relacionados ao tema do capítulo impresso. Dessa forma, o aluno é capaz de estabelecer relações entre os dois textos, tendo a oportunidade de entender os conceitos da disciplina de forma mais clara.

Para que essa relação estabelecida entre os textos possa ser entendida, serão explicitados quais textos são utilizados em cada aula. Em algumas delas, apenas o formato em áudio ou o formato escrito são utilizados, por critérios metodológicos da professora da turma, mas em grande parte delas, há o uso dos dois formatos de texto.

Para a aula 1, os alunos precisam ouvir o Capítulo 1 do audiolivro (“Histórico da Psicolinguística”) e ler o texto “Introdução à Psicolinguística”, de Leonor Sciliar-Cabral (1991). Para aula 2, os alunos precisam ler dois textos escritos apenas, sem escutar nenhum capítulo do audiolivro, sendo esses textos “Os tipos e as formas de memória”, de Ivan Izquierdo (2002), e “Emoção e memória – Reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura”, de Joselaine Sebem de Castro (2002). Para a aula 3, os alunos precisam ler o texto escrito “O Paradigma Conexionalista”, de

Carlos Ricardo Rossa (2004), também sem ouvir nenhum capítulo do audiolivro.

Quanto à aula 4, os alunos escutam o capítulo 4 do audiolivro, intitulado “Leitura, compreensão e metacognição”, e leem o texto escrito “Aspectos da Leitura”, de Vilson J. Leffa (1996). Para a aula 5, é proposto que os alunos escutem o capítulo 3 do audiolivro (“Processamento da leitura”), sem ler nenhum texto escrito. Para a aula 6, os alunos precisam ler os textos “O aprendizado da leitura”, de Mary Kato (1999), e “Arrisque-se... faça seu jogo”, de Vera Wannmacher Pereira (2002), sem escutar nenhum texto em áudio.

Em preparação para a aula 7, os alunos precisam escutar o capítulo 5, intitulado “Leitura e consciência”, sem ler texto escrito. Para a aula 8, novamente os dois tipos de textos são utilizados: os alunos precisam ler o texto “Uma abordagem cognitiva do aprendizado da leitura”, de Adriana Rossa (2002), e ouvir o texto em áudio “Aprendizado da leitura”, capítulo 2 do audiolivro. Para a aula 9, penúltima das aulas teóricas, os alunos precisam ler o texto “Ler como escritor”, de Frank Smith (1983), e escutar o capítulo 7 do audiolivro (“Leitura, escrita e ensino”). Para a aula 10, última aula envolvendo os textos teóricos, é proposto que os alunos leiam o texto “O procedimento Cloze”, de Clarice Söhngen (2002), e ouçam o capítulo 6 do *a-book*, intitulado “Leitura e pesquisa”.

Acima foram descritas apenas as aulas referentes aos textos teóricos. Há mais algumas ao longo do semestre destinadas a atividades práticas e à prova. Como pode-se notar, o material escrito é utilizado juntamente com o material em áudio. Assim, de forma integrada, ambos os tipos de materiais se complementam e propiciam melhor desenvolvimento da disciplina, culminando também no desenvolvimento teórico dos alunos de graduação em Letras no que se refere a conceitos de Psicolinguística.

Ressalta-se, ainda, que a professora da turma percebe que os materiais para ouvir e ler são bem aceitos pelos alunos. Inclusive, os próprios alunos comentam quanto à sua acessibilidade,

garantindo que o a-book contribui para o processo de formação, tendo em vista que os textos teóricos escritos, muitas vezes, são muito complexos para serem compreendidos por alunos de nível de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora já estejam sendo utilizados há algum tempo, os textos em áudio ainda são vistos como distantes do meio acadêmico. Devido à predominância de conteúdo teórico na academia, tem-se a falsa ideia de que teoria somente pode ser encontrada em material escrito. Embora os escritos sejam essenciais, a revolução tecnológica implora por novos suportes que sejam capazes de suprir as necessidades impostas pela era digital.

Além disso, no tocante ao desenvolvimento da compreensão, o material em áudio mostra-se bastante eficaz também. Como forma de complementar o conteúdo do material escrito, os materiais em áudio constituem um importante meio de levar aos graduandos – e também demais alunos, professores e pesquisadores da área – os esclarecimentos de que necessitam.

Considerando essas constatações, espera-se que novos *a-books* sejam gerados e implementados como parte integrante das bibliografias das disciplinas de graduação das universidades. A partir da experiência positiva vivenciada pela professora e pelos alunos da disciplina descrita neste artigo, entende-se que se trata de um suporte eficaz. Além disso, recomenda-se, ainda, a geração de outros materiais interativos que utilizem novas tecnologias para expandir conhecimentos teóricos, que recorram a vídeos, textos escritos, áudios, imagens, etc.

Recomenda-se, assim, o uso de *a-books* em sala de aula, em interação com materiais para ler, bem como o uso de outros materiais elaborados a partir de suportes tecnológicos. Visto que se trata de um meio eficaz para desenvolver a compreensão e garantir

o acesso do aluno ao conhecimento teórico, considera-se que o material se caracteriza pela contribuição que pode possibilitar ao meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BERGES, M. La comprensión auditiva. In.: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (org.) *Vademécum: para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL, p. 899-913, 2004.
- CASTRO, J. S. de. Emoção e memória – Reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, nº 2, p. 25–36. Jun. 2002.
- COSTA, M. I. D. da. Processamento auditivo central e compreensão leitora. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.38, n.3, p.179-197, set. 2003.
- IZQUIERDO, I. *Os tipos e as formas de memória*. Porto Alegre: Artimed, 2002.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.
- PERISSINOTO, J. et al. Processamento auditivo: sensibilizando professores que atuam em alfabetização. In.: LAGROTTA, M. G.; CÉSAR, C. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, p. 111-121, 1997.
- PEREIRA, V. W. Arrisque-se...faça seu jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, nº 2. p. 47-63. Jun. 2002.
- PEREIRA, L. D. Avaliação do processamento auditivo central. In: FILHO, O.L. (Ed.) *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, p. 109-126, 1997.
- PEREIRA, V. W. *Audiobook em MP3: estudo psicolinguístico de um formato de livro digital móvel para acadêmicos de Letras*. Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa, 2015.
- PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. da.; ANDRADE, G. K.; PALUDO, T. R.; SARAIVA, J. R. *Compreensão e processamento da leitura: uma visão psicolinguística [gravação de som]*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1.
- PEREIRA, V. W. *E-book e a-book: compreensão, processamento e aprendizagem por alunos do ensino fundamental*. Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa, 2012.
- PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura de e-book. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.34, n.56, p. 80-89, jan./jun. 2009.
- PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. da.; ANDRADE, G. K.; SARAIVA, J. R.; FORNECK, K. L. *Gate t opragmatics [recurso eletrônico]: uma introdução a abordagens, conceitos e teorias da Pragmática*. 1. ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2017. v. 1.

- PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C.da; SARAIVA, J. R. Livro eletrônico em formato auditivo sobre Psicolinguística: um estudo com acadêmicos de Letras sobre processamento e estratégias de compreensão. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 152-167, 2016/1.
- ROSSA, C. R. O Paradigma Conexcionista. In: ROSSA, Carlos; ROSSA, Adriana (orgs.). *Rumo à Psicolinguística Conexcionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 15-30.
- ROSSA, A. Uma abordagem cognitiva do aprendizado da leitura. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.129-140.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v.12, n.2, p. 24-33, 2008.
- SMITH, F. *Ler como escritor*. Language Arts. Maio 1983.
- SÖHNGEN, C. O procedimento Cloze. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.2, p. 65-74, jun. 2002.
- SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITURA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA

Vanderléia Müller Schons
Lovani Volmer

INTRODUÇÃO

O termo leitura gera, dependendo do ouvinte, diferentes significados que vão da mais óbvia decodificação à mais complexa interação. Sua definição, e consequente prática, está intrínseca à concepção da mesma. Dessa forma, surgem crenças e práticas adjacentes às definições.

Percebe-se isso no livro *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*, em que Ezequiel Theodoro da Silva aborda o assunto:

A visão do professor sobre um determinado processo influi diretamente na sua forma de ensiná-lo. Assim, se para um docente leitura significar "tradução do símbolo escrito em símbolo oral", então ele dará ênfase à leitura oral em sala de aula; se, para outro, leitura significar "apreciação dos clássicos", então, em suas aulas, ele vai enfatizar a leitura dos clássicos da literatura; se, para outro, leitura significar "reprodução da idéias do texto", então ele vai exigir o levantamento e a devolução de idéias inscritas ou indiciadas pelo escritor etc, etc." (SILVA, 1999, p. 78-79)

Com base nisso, o trabalho com leitura em nossas escolas é difundido das mais variadas formas e, como apontam diferentes

testagens de âmbito nacional, estamos muito aquém do esperado. O problema dessa forma liberada de interpretar e praticar leitura é que abre espaço para muitos tipos de ação sem embasamento teórico suficiente.

Conforme Ana Maria Lisboa de Mello, no livro *Poesia e imaginário*:

Ler é antes de mais nada compreender, e compreender é ser. A linguagem revela a experiência da vida, registra os sentidos simbólicos de que está impregnado o real. Diante de um texto, o leitor não apenas decodifica signos: ao compreendê-lo, transforma-o e transforma-se também. Por esse motivo a leitura é uma atividade fundamental à formação do indivíduo. (MELLO, 2002, p. 170)

Partindo da definição de leitura apresentada pela autora, percebe-se que ler vai muito além de decodificar, ou seja, começa numa simples identificação de palavras que, agrupadas de determinada maneira, fornecem sentido a quem está lendo, permitindo, assim, participar da formação de um ser humano.

Como questão primordial, o artigo apresenta um questionamento no que se refere à postura leitora de crianças de 1º ano de uma escola particular, de classe média/alta, da cidade de Novo Hamburgo. Considerando que, no mês de outubro, praticamente a turma toda encontra-se numa postura positiva frente à decodificação e à compreensão, envolvidos em práticas de letramento de forma entusiasta, provoca reflexões sobre o que interfere nessa conduta pró ativa. Será o contexto sócio/econômico favorável? Terão pais ou familiares leitores? O trabalho efetivo do professor estimulará o contexto leitor? Ou, talvez, um misto desses apontamentos?

Nesse intuito, foi enviado um questionário aos pais dos alunos, com o objetivo de investigar o papel e a importância da leitura em suas vidas, bem como a prática efetiva da mesma em seu dia

a dia. Em outro momento, outro questionário foi aplicado pela professora aos alunos em sala de aula com questões similares. Os dados pesquisados foram tabulados, gerando gráficos passíveis de análise, reflexões e possíveis conclusões, com referencial teórico.

Com a análise dos dados serão apresentadas reflexões que embasam as constatações da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A FUNÇÃO DA ESCOLA

Diante de seus alunos, o professor, principalmente do 1º ano do Ensino Fundamental - Séries Iniciais -, tem um papel primordial no que tange ao ensino da leitura. É nesse ano que ocorre de maneira oficial o “ensino” da leitura, que pode ser vista como mera decifração ou, para além disso, parte inerente da formação do ser humano, considerando sua constituição como sujeito que se refaz a cada experiência estética vivida.

Sendo a leitura um fenômeno social, é inadmissível que seja tratada de forma unilateral, uma vez que o ato de ler envolve diálogo entre leitor e texto, e traz consigo vários leitores e vários escritores. Conforme Ezequiel T. da Silva, no livro *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*,

O ato de ler, como tematizado neste trabalho, sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico. Será que as escolas brasileiras propõem leituras que levam à compreensão e re-criação? (SILVA, 2002, p.96)

Leitura como evento de letramento significa leitura para além do código, como prática efetiva e social, recriando sentidos. Nessa perspectiva, cabe mencionar que há diferentes práticas de

letramento, que iniciam ao nascer (ou antes). Sob essa ótica, a família participa efetivamente de situações de letramento prévias e necessárias ao letramento escolarizado, quando, por exemplo, tem como prática a contação de histórias. À escola, ao professor em especial, cabe a tarefa de dar continuidade ao processo natural no qual os pequenos estão envolvidos, fazendo de sua prática uma continuidade do processo até então natural.

Ao adentrar o primeiro ano, cabe sim à escola ensinar formalmente a leitura e a escrita, sem, contudo, considerar que o código é importante e que sem sua aquisição não é possível a leitura acontecer. Conforme consta em *A ciência da leitura*

Para aprender as palavras automáticas tão bem, os leitores precisam de um conhecimento mais completo das relações entre grafemas e fonemas, principalmente de vogais, e de como usar essas relações para decodificar palavras. Eles também precisam de habilidades de segmentação fonêmica para detectar a ampla variedade de conexões entre grafemas e fonemas que fixam a ortografia na memória. (MARGARET J. SNOWLING & CHARLES HULME (ORGS.) 2013, p. 166)

Após esse processo de decodificação, a leitura torna-se processo automatizado e a criança passa a voltar seus esforços para a compreensão. Ainda no livro citado anteriormente,

De maneira óbvia, a compreensão principiante não pode se basear em habilidades automatizadas. Ao contrário, processos ativos estratégicos devem compensar a falta de estruturas de recuperação que tornam a compreensão fácil para o especialista. O principiante na compreensão que lê material desconhecido deve fazer esforços consideráveis, e da maneira certa, para obter resultados adequados. ((MARGARET J. SNOWLING & CHARLES HULME (ORGS.) 2013, p. 243)

A FAMÍLIA E A LEITURA

Ter alunos leitores competentes e assíduos, encantados por livros é papel da escola? Da família? Das editoras ao disponibilizarem um vasto e rico material? Acredita-se que não seja o caso escolher um ou mais responsáveis pelo engajamento na leitura, mas, sim, uma parceria entre todos os que se envolvem nesse processo. Dessa forma, o papel dos pais é de fundamental relevância. Para Margaret J. Snowling e Charles Hulme (2013), a alfabetização doméstica tem diversos significados. Crianças de lares letrados tendem a ter bom conhecimento linguístico, além de um bom conhecimento da escrita, e esse é um preditor importante da sua compreensão na leitura.

A própria exposição das crianças a uma variedade de experiências letradas no início da vida, como histórias, rodas cantadas, a própria oralidade já constrói uma perspectiva sobre aquisição de leitura não didatizada.

METODOLOGIA

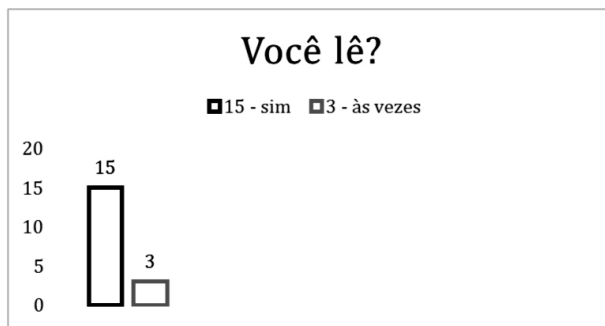
Esta pesquisa teve como alvo 19 estudantes do primeiro ano e seus pais de uma escola privada da cidade de Novo Hamburgo - RS. O retorno da pesquisa aplicada aos pais foi de 18, sendo que todos os dados tabulados consideraram 18 estudantes e 18 pais a fim de fazer os comparativos. Sendo aplicada durante a aula para as crianças e para os pais foi dado o prazo de uma semana para a devolução, no mês de setembro de 2016. A análise dos dados foi feita conforme nove questões comuns nos dois questionários a fim de fazer um comparativo. A segunda etapa consistiu da tabulação e posterior análise dos dados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

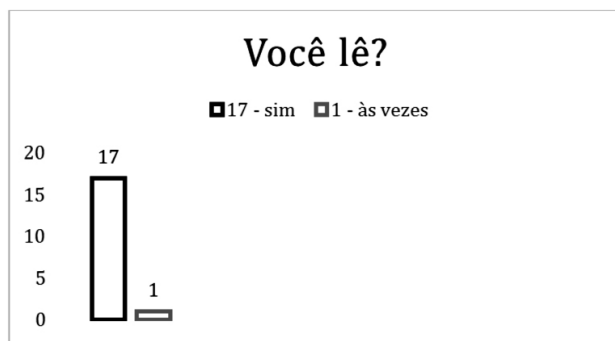
Os dados foram analisados através da comparação entre os resultados obtidos na aplicação e serão apresentados na sequência.

QUESTÃO 1: VOCÊ LÊ?

Crianças



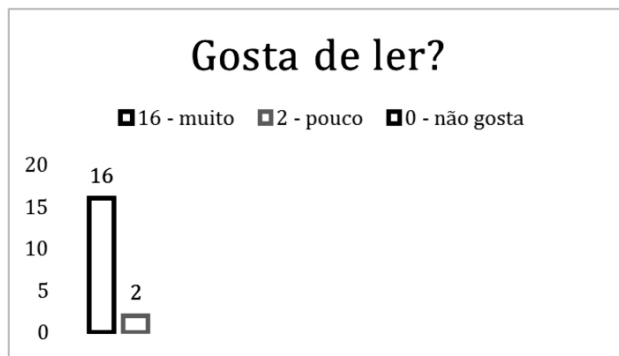
Pais



Observando a primeira questão, nota-se que o perfil leitor da turma é o mesmo perfil dos pais, sendo que nenhum respondeu que não lê. Pode-se considerar que o exemplo vem de casa e, dessa forma, a leitura feita pelos pais serve de modelo aos filhos que a trazem como prática para a escola.

QUESTÃO 2: GOSTA DE LER?

Crianças:



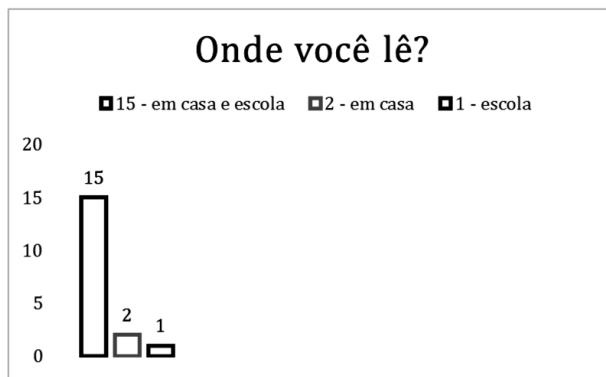
Pais:



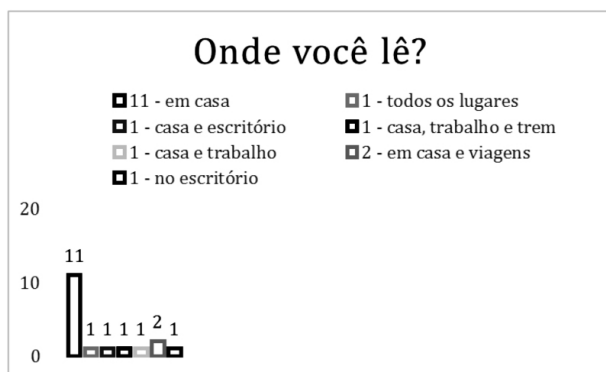
Destaca-se que da mesma forma que a postura de leitores é positiva, também é o gosto pela leitura, pois gostam de ler quase em sua totalidade, e nenhum dos pais ou das crianças colocou que não gosta de ler. Conforme Margaret J. Snowling, Charles Hulme (2013), uma quantidade substancial de pesquisas concentra-se na relação entre o ambiente letrado e o desempenho em leitura, enfatizando particularmente a leitura compartilhada.

QUESTÃO 3: ONDE VOCÊ LÊ?

Crianças:



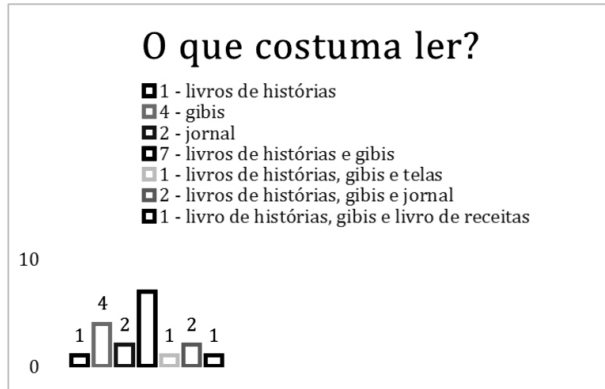
Pais:



Novamente, reforço as observações anteriores, pois as crianças afirmam ler em casa e na escola quase em sua totalidade e os pais também. Segue-se o raciocínio do exemplo, do ambiente letrado, onde a leitura é considerada um valor.

QUESTÃO 4: O QUE COSTUMA LER?

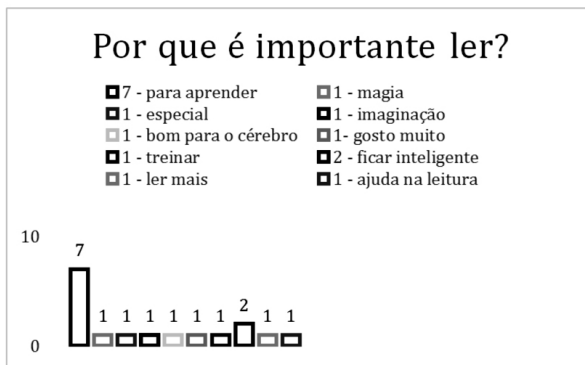
Crianças:



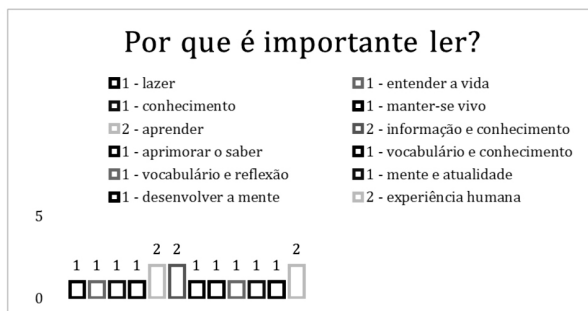
Na questão 4, serão apresentadas apenas as respostas das crianças que tinham a questão como múltipla escolha. Os pais registraram livremente os materiais de leitura, o que diversificou muito as respostas, não as tornando relevantes para análise. Nas opções das crianças, merece destaque que sete escolheram livros infantis e gibis, o que é comum a essa faixa etária de 6-7 anos, por ser leitura de fácil compreensão, com muitas imagens, já que o esforço da decodificação ainda é um entrave na compreensão. Um dado importante é o fato de 15 das 17 crianças escolherem gibis junto com outros materiais de leitura. Geralmente, os gibis não são difundidos entre as famílias como material de leitura. Um dos motivos seja talvez por não estarem na lista de obras renomadas e de escritores consagrados. Contudo, para turmas na fase inicial de leitura, a composição texto e imagem é muito atraente e facilita a compreensão.

QUESTÃO 5: POR QUE É IMPORTANTE LER?

Crianças:



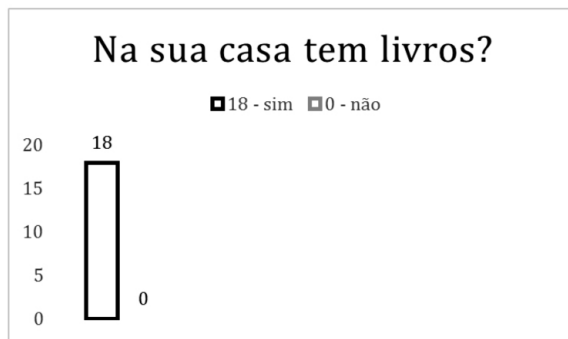
Pais:



A questão de número 5 ressalta que os objetivos de leitura diferem bastante entre si, porém, pais e filhos concordam em sua maioria que a leitura é fonte de conhecimento, e, de alguma forma, estimula a inteligência e o aprender. Preocupa o fato de o prazer estético ser opção de 4 crianças entre as 18 e de 5 pais entre 18. Isso demonstra que se tem muito a caminhar nesse sentido, pois a leitura como experiência estética forma o ser humano, recriando o mundo interno e externo a fim de proporcionar seu crescimento e envolvimento na realidade que o cerca. Segundo Alba Olmi (2005, p.?), “[...] a maneira pela qual os leitores respondem a certas leituras e como cada leitor modela e transforma os mundos ficcionais para adaptá-los a seus modelos característicos de fantasia e de defesa.”

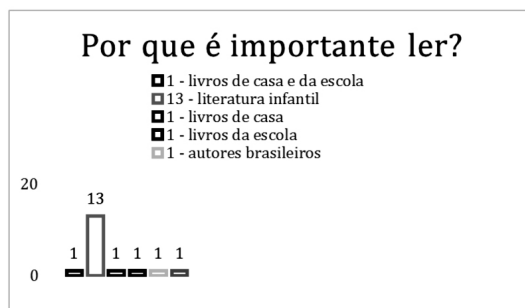
QUESTÃO 6: NA SUA CASA HÁ LIVROS?

Crianças:



Aqui apresenta-se somente o gráfico das crianças, pois aos pais foi permitido citar quais materiais de leitura possuem. Cita-se que foram mencionados diversos materiais, entre livros, jornais, revistas. Vale destacar que um ambiente com materiais de leitura possui vantagem em relação a outros menos abastados.

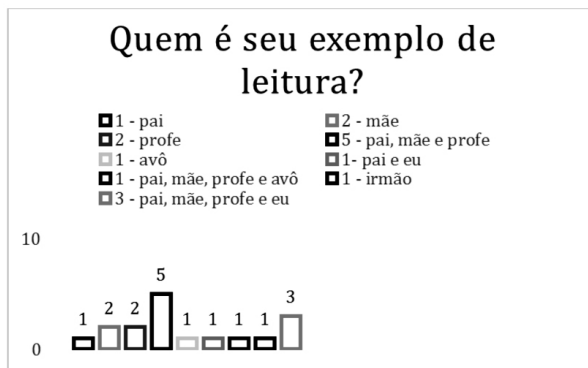
QUESTÃO 7 O QUE COSTUMA LER PARA SEU FILHO?



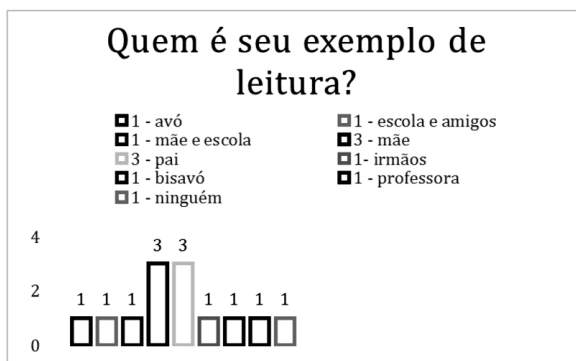
Nessa questão feita somente aos pais, vale destacar que eles leem livros de literatura infantil em sua maioria, ou de casa ou da escola, que seguem semanalmente para as famílias. No entanto, nenhuma família citou gibis, o que torna a reflexão feita anteriormente pertinente.

QUESTÃO 8: QUEM É SEU EXEMPLO DE LEITURA?

Crianças:



Pais:



Essa questão traz um panorama reconfigurado no que tange à responsabilidade do professor em relação ao exemplo de leitura. Entre as crianças, é notória a função de modelo de leitor do professor, pois dos 18 sujeitos entrevistados, 13 citaram-no como exemplo. Nos tempos de criança dos pais, o exemplo de leitura vinha de familiares. Pode-se destacar alguns pontos acerca dessas constatações. Um fator talvez seja que, nos tempos antigos, a família tinha menos membros trabalhando fora, o que facilitava reuniões para contação de histórias e leituras. Atualmente, os familiares ainda são citados, porém, o professor entra com mais força. Esse fato acarreta mais responsabilidade

em desenvolver um trabalho efetivo de leitura. Segundo Silva (2002), mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha de significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe dados sobre leitura, coletados com as crianças e suas famílias. A análise desses dados aponta para algumas reflexões pertinentes ao desenvolvimento de um ambiente letrado também na sala de aula. Nessa ótica, o professor é um ser sensível, capaz de considerar os indícios que aparecem em seu cotidiano da sala de aula a fim de poder aproveitar tudo em prol do desenvolvimento da leitura de forma significativa e prazerosa.

Frank Smith, no livro *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística*, reforça a função do professor:

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usadas para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. (SMITH, 1989, p. 247).

A formação do leitor vai depender do que acontecer na experiência de leitura deste aluno. É muito fácil formar leitores, mas também é fácil formar não-leitores, mesmo quando forem capazes de ler. Nas histórias lidas, é possível vivenciar situações imaginárias que o real não permite. Como diz Juracy Assmann Saraiva, no capítulo *Por que e como ler textos literários*: “Isso ocorre porque a literatura, assim como outras artes, dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação”. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.

29). Na turma analisada neste artigo, a faixa etária corrobora com essa mistura entre real e imaginário, pois poderão agir conforme os personagens sem medo de serem julgados pelos colegas ou adultos. Essa experimentação de papéis é saudável e necessária, pois ajudará a criança a encontrar-se e ir se compondo à medida que passa pelas experiências estéticas.

Também cabe mencionar que o papel da família como primeiro ambiente letrado é de suma importância para a criança. Quando a escola consegue dar continuidade e ampliar a inserção primeira feita pela família, os resultados serão positivos, podendo mudar os dados alarmantes das avaliações da leitura no Brasil.

REFERÊNCIAS

- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. São Paulo. Pontes, 2001.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUC, 2002.
- OLMI, Alba. *Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil mas necessária* in: OLMI, Alba, PERKOSKI, Norberto. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo. Cortez, 2002.
- _____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo. Ática. 2002.
- _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- SNOWLING, Margaret J. HULME, Charles.(orgs) *A ciência da leitura*. Porto Alegre. Penso, 2013.
- WOLFGANG, Iser. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. São Paulo: 1999.

PRÁTICA MEDIADORA DE LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O MARKETING DE CONTEÚDO

Marcos Celório dos Santos
Luciana Cristina Santos Mazur
Mariana Tavares Silva

INTRODUÇÃO

A leitura *online* tem sido contextualizada como parte da educação midiática dos tempos atuais. Envolve entender as diferenças entre a leitura de textos impressos e digitais, chamar a atenção para habilidades específicas, estratégias e práticas envolvidas na negociação de múltiplas fontes de informação. Segundo Jenkins (2009), os leitores precisam adquirir uma série de habilidades de letramento digital que servirão de base para práticas educacionais. Ao lerem *online*, necessitam monitorar e determinar as demandas de compreensão associadas a cada situação de leitura e seus textos relacionados.

Com efeito, lidar com hipertextos, multimodalidade e múltiplas fontes de informação, próprios de textos em ambientes digitais, é um processo complexo e não pode ser tratado como uma atividade que requer habilidades e estratégias simplistas que poderiam ser aplicadas a qualquer situação envolvendo o ato de ler. Como apontam Coscarelli e Coiro (2014), a leitura *online* exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, tais como determinar e monitorar trajetórias e objetivos. Bons leitores, nes-

se contexto, devem ser buscadores críticos, capazes de avaliar a relevância e a necessidade das informações encontradas.

É pensando a leitura em uma perspectiva sociocultural, que implica considerar identidades, valores e papéis sociais veiculados nos textos estudados, que este estudo procura promover reflexão sobre características e intencionalidades de um *site* com apelo comercial indireto, tendo em vista a possibilidade de “trabalhar para que os alunos sejam, além de conscientes quanto às suas próprias motivações de consumo, leitores críticos de textos da mídia e da publicidade” (BETHÔNICO, 2008, p. 32). Assim, consideramos que práticas de leitura voltadas para o Letramento em Marketing podem ser mediadas pelo professor em sala de aula, a fim de ampliar o olhar crítico sobre textos e imagens e estimular a compreensão de estratégias de comunicação mercadológica.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO

Mediação, de acordo com Lalande (1993, p. 656), deriva da palavra em inglês *mediate*. Signates (1998, p. 38) defende que o conceito de mediação está mais ligado à intermediação ou até mesmo à conciliação entre opostos.

Leite *et al* (2004, p. 20) acreditam que o termo “intermediar” ainda seria insuficiente, porque é necessário um conceito mais amplo, que dê conta do “papel conceitual que lhe tem sido atribuído na análise de diferentes práticas sociais na contemporaneidade”.

Williams (1992, p. 21) salienta a relação entre experiência e composição. Segundo o autor,

a mediação pode referir-se primordialmente aos processos de composição necessários, em um determinado meio; como tal, indica as relações práticas entre formas sociais e artísticas. Em seus usos mais comuns, porém, refere-se a um modo indireto de relação entre a experiência e sua composição (WILLIAMS, 1992, p. 21).

Como salientou Williams, a mediação indica as relações entre formas sociais e artísticas, mas também se manifesta por meio de ações e do discurso, sendo, desta forma, um processo complexo e difuso. Signates (1998, p. 48) indica a importância de estudos “dirigidos à noção de práticas, como lugares de mediação”, para que assim a noção de prática social, de ações humanas dotadas de sentido, seja o lugar das mediações, já que, como pontuam Leite *et al* (2003, p. 21), as mediações fazem parte de todas as relações humanas traduzidas em práticas de vida.

As práticas escolares fazem parte desse contexto de influência de múltiplas mediações, como apontam Leite *et al.* (2003) e, com o advento das novas tecnologias, há um espaço desconhecido pela escola tradicional que exige que ela amplie o diálogo com essas novas fontes de informação, lazer, conhecimento, entendendo “a multiplicidade de identidades possíveis dentro desses novos ambientes” (LEITE *et al.*, 2003, p. 28).

São necessárias novas formas de sensibilização, o que traz à escola novos desafios como, por exemplo, utilizar elementos com tecnologia audiovisual para criar e desenvolver novas identidades, como salientam Leite *et al.* (2003, p. 30):

É nesse contexto marcado pelas novas tecnologias audiovisuais, pela episteme pós-moderna, pela nova dinâmica do pertencimento e pelas novas formas do conhecer que a escola vê-se obrigada a rever suas formas tradicionais de aquisição e produção do saber. É nesse mesmo ambiente que se vê obrigada a dialogar com as formas mais emotivas que emergem através de uma sociedade em que o individual é valorizado frente ao coletivo, a imagem é mais valorizada que a escrita e as identidades são mais diversificadas e fluidas (LEITE *et al.*, p. 30-31).

A escola, dialogando com o lúdico e com essas formas mais intuitivas e emotivas, como assinalado por Leite *et al* (2003), po-

derá então resgatar sua “legitimidade enquanto valoroso espaço de integração social e de desenvolvimento das capacidades do ser humano” (LEITE *et al.*, 2003, p. 31).

Desta forma, aponta-se a necessidade de trabalhar também o Letramento Crítico em sala de aula, tendo em vista que se trata de uma prática sociocultural (SOARES, 2006, p. 109), e que envolve um compromisso com a justiça e a igualdade, com respeito às diferenças, desenvolvendo cidadãos que sejam capazes de assumir responsabilidades pelo futuro da nação.

O Letramento Crítico, entendido neste trabalho como promovedor de reflexão, transformação e ação, pode possibilitar a justiça social, conforme aponta Behrman (2006), uma vez que amplia as possibilidades de os estudantes reconhecerem como as relações sociais são afetadas pela linguagem. Além disso, “as teorias sobre Letramento Crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem” (MONTE-MOR, 2013, p. 41).

Como aponta Costa (2011), citada por Codeglia (2016, p. 32):

As atividades de leitura podem dar ênfase à compreensão geral, à localização de informações específicas, ao reconhecimento da função de determinados elementos linguísticos, à identificação da ideia principal e das intenções do autor, aos conhecimentos prévios e à opinião do leitor etc.; ou, por outra parte, podem focalizar os fatores socioculturais que condicionam a produção e a compreensão dos textos, a multiplicidade de linguagens e significados, os valores e as visões de mundo subjacentes aos textos, a origem social e histórica dos conhecimentos prévios do leitor etc (p. 60).

Assim, também ocupam o centro de nosso interesse neste trabalho: a promoção da autonomia dos indivíduos, suas relações sociais e práticas de uso da linguagem e a perspectiva sociocultural.

MARKETING DE CONTEÚDO E LETRAMENTO EM MARKETING

O atual contexto mercadológico, marcado pela globalização, pelas mudanças culturais da sociedade, pelo avanço das comunicações e pelo estímulo ao consumo fortalecido pela publicidade e pela *internet*, da espaço ao desenvolvimento de novas identidades, exigindo que as pessoas desenvolvam habilidades para acompanhar as transformações e evoluções da humanidade.

Simionatto (2008) aponta que

o acelerado processo de intercâmbio, mundialização de produtos e comercialização de mercadorias, incrementado pelos meios de comunicação e pela publicidade, tem fortalecido uma nova ideia de pertencimento e, portanto, uma outra sociabilidade, mediante a formação de referências culturais articuladas pela cultura do consumismo. Em torno dessa ideologia, formam-se e disseminam-se novos estilos de vida, que vão desde a incorporação de hábitos de lazer, arte, música, cultura, moda, alimentação, até desejos, valores e virtudes (SIMIONATTO, 2008, p. 102).

Como colocado por Simionatto (2008), essa nova ideia de pertencimento exige que professores, pais e até mesmo os próprios alunos tenham responsabilidade pela formação dos sujeitos sociais, o que acaba sendo pautado também pelas relações de consumo.

O acesso a múltiplas fontes de informação é amplo e o aluno do século XXI precisa desenvolver uma série de habilidades, como saber navegar no impresso e no digital, reconhecer estratégias de marketing e identificar autores de credibilidade, por exemplo, para criar uma visão mais crítica sobre as informações que recebe, sabendo identificar quais são oportunas e adequadas. Marketing de Conteúdo, segundo Torres (2009, p. 87), seria o uso do conteúdo em volume e qualidade suficientes para permitir que o consumidor encontre, goste e se relacione com uma marca, empresa ou produto.

Ferreira e Chiaretto (2016, p. 64-65) registram que o Marketing de Conteúdo surgiu como um recurso para reter clientes, atrair consumidores e promover a marca por meio da assimilação dos valores perceptíveis no conteúdo, transmitindo as informações que atendam às demandas desse consumidor, criando um canal de relacionamento.

O foco do Marketing de Conteúdo, de acordo com Ferreira e Chiaretto (2016, p.71), seria o desenvolvimento de estratégias de aproximação cujo interesse primordial não seria impactar ou persuadir, mas informar, engajar e entreter o consumidor e, por esses e outros motivos, ele deve estar sempre consciente, como Bethônico e Frade (2016) afirmam:

a conscientização crítica do consumidor-cidadão objetiva contribuir para o desenvolvimento do papel regulador dos sujeitos (sobre ações da mídia, do governo e das empresas) e de um novo ponto de vista sobre o convívio coletivo e a satisfação pessoal, que, inclusive, melhor equalize a importância das mercadorias em sua escala de valores culturais, sociais e éticos (BETHÔNICO; FRADE, 2016, p. 133).

POR UMA LEITURA CRÍTICA DO MARKETING DE CONTEÚDO

Nossa pesquisa encontra-se embasada em uma abordagem científico-qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de caráter intervencionista. O trabalho foi realizado com um grupo de 34 alunos divididos em duas turmas de 17 integrantes, conforme a organização de uma escola municipal localizada na periferia de Contagem, Minas Gerais. As atividades foram realizadas no laboratório de informática da escola e foram necessárias quatro aulas de uma hora, sendo que três horários se destinaram ao trabalho de leitura e um, à produção textual. Durante a intervenção, foi proposto aos alunos que, a partir dos exemplos vistos no *site* “Bora Emagrecer”¹,

1 <https://www.boraemagrecer.com.br/>

respondessem a uma série de perguntas e, por fim, criassem textos para emagrecimento com dicas para atrair leitores. O trabalho aqui descrito foi realizado em três etapas: 1ª parte: sensibilização, com atividades de pré-leitura; 2ª parte: atividade pós-leitura; 3ª parte: aprofundamento do gênero Marketing de Conteúdo e produção textual.

As atividades realizadas tinham como objetivos: promover reflexão sobre características e intencionalidades de um *site* com apelo comercial indireto; compreender estratégias de Marketing de Conteúdo; analisar criticamente ações de Marketing de Conteúdo em redes sociais; produzir material a ser divulgado em redes sociais a partir das estratégias do Marketing de Conteúdo. Esperava-se que, ao final do trabalho, os alunos demonstrassem as habilidades de: a) reconhecer e localizar imagens e elementos textuais utilizados para convencer o público-alvo a adquirir as dicas para emagrecer de forma rápida e b) compreender que, por trás do programa de emagrecimento e das dicas oferecidas, o *site* apresenta um caráter apelativo e pretende realizar vendas de produtos e serviços.

Na primeira atividade, após uma breve reflexão a respeito da busca pelo corpo perfeito e da infinidade de produtos que prometem emagrecimento rápido e saudável, foi proposto aos alunos que acessassem o *site* “Bora Emagrecer”. Os participantes deveriam explorar a página inicial, tentando identificar os objetivos, o público-alvo, o tipo de linguagem utilizada e os principais temas ali presentes. Na sequência, apresentamos aos estudantes os significados da palavra “dica” e solicitamos que eles refletissem sobre uma chamada presente na *homepage*: “Bora Emagrecer?! Com nossas dicas você vai ficar em forma rapidinho!²”. Nessa primeira parte de sensibilização, os alunos compartilharam as dicas que já tinham ouvido e fizeram previsões do tipo de dicas que seriam encontradas no *site* estudado.

2 <https://www.boraemagrecer.com.br/como-perder-peso-rapido-5-dicas-quentes/>

Na segunda etapa, os alunos leram o texto “Como perder peso rápido: 5 dicas quentes” e responderam a 16 questões de compreensão do texto e do gênero em estudo. Durante a resolução das três primeiras questões, os pesquisadores observaram o desempenho dos alunos na compreensão dos objetivos do texto. Verificamos que os discentes ainda não haviam percebido as reais intenções do texto, pois até então todos acreditavam que o *site* tinha como objetivo apenas ajudar e ensinar as pessoas no processo de emagrecimento saudável. A partir desse momento, iniciou-se a mediação pedagógica, com o objetivo de levar os alunos à percepção da visão de mundo e das intenções comunicativas implícitas no *site*.

Dentre os diversos questionamentos que fizemos aos alunos, podemos destacar: o que é uma boa dica? Que dicas são apresentadas no texto? Quais dicas vocês já ouviram sobre emagrecimento? Que dicas vocês dariam a quem quer emagrecer? Que conhecimentos vocês utilizaram para dar essas dicas? As dicas presentes no texto são muito diferentes das que vocês (e quase todo mundo) sabem dar? O texto apresenta informações sobre o autor e sua formação?

Após as discussões dessas questões, os alunos perceberam que o objetivo principal do texto não era apenas dar dicas e ensinar o leitor, como inicialmente eles haviam interpretado. Quando perguntado, por exemplo, se o texto ensina como colocar as dicas de emagrecimento em prática, 82% dos participantes conseguiram identificar que o texto não ensina. A partir desse momento, pôde-se perceber, em algumas duplas, um olhar mais crítico para as informações presentes no *site*. Tanto as perguntas feitas durante as discussões quanto as atividades levaram os alunos à reflexão sobre os reais objetivos do texto.

Outras perguntas relacionadas à identificação de recursos multimodais foram importantes para auxiliar os alunos nas reflexões propostas. Essas perguntas exploravam a multimodalidade do

texto, chamando a atenção para aspectos relacionados à saliência de algumas informações, tais como: informações em negrito, diferenças no tamanho da fonte em algumas partes do texto, utilização de cores e imagens. Além de despertar a atenção para tais recursos, as perguntas feitas tinham como objetivo a reflexão sobre a importância da multimodalidade e a relação dos recursos utilizados com os objetivos do marketing de conteúdo, pois, de acordo com a Semiótica Social, todos os modos precisam ser vistos como tendo potenciais e nenhum deve ser encarado como periférico ou apenas para embelezar o texto (BEZEMER; KRESS, 2016).

Observamos que 27 alunos identificaram corretamente a solução proposta no texto para o emagrecimento (a divulgação do programa de exercícios físicos denominado Corpo de 21). Essa solução é apresentada apenas na última dica e conta com uma série de recursos que conferem saliência ao programa. A correta identificação foi importante para a compreensão do propósito comunicativo do texto; no entanto, ao perguntarmos como a quinta dica se relacionava com o objetivo do texto e do *site*, constatamos que dois estudantes responderam parcialmente e apenas oito conseguiram responder satisfatoriamente à questão; dos restantes, onze deixaram a pergunta em branco e doze deram uma resposta incorreta. Essa pergunta apresentava maior nível de dificuldade e exigia a produção de inferências e uma visão crítica a respeito das intenções e dos usos da linguagem.

Na terceira etapa, os alunos foram convidados a fazer uma divulgação indireta de um produto. Para tanto, idealizamos dois produtos fictícios, que foram apresentados na seguinte proposta:

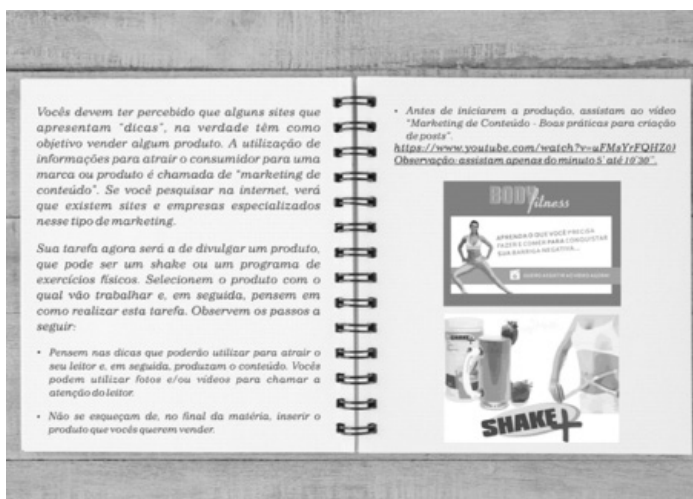


Figura 1: Proposta de Atividade

As produções foram feitas em duplas ou trios e os alunos tiveram liberdade para pesquisar na *internet* algumas dicas que poderiam utilizar nos textos. Durante a explicação da atividade, informamos que eles não poderiam copiar informações de outros *sites* e reforçamos a importância do vídeo "Marketing de Conteúdo - Boas práticas para criação de posts", pois apresenta estratégias que são utilizadas em postagens de marketing indireto.

Durante o processo de produção, percebemos a necessidade de reforçar, com algumas duplas, as características do Marketing de Conteúdo, bem como algumas dicas presentes no vídeo proposto. Essa intervenção ocorreu apenas com as duplas que apresentaram dificuldade para realizar a tarefa.

Foram produzidos onze textos, dos quais cinco podem ser considerados bons textos, atingindo o objetivo da proposta, cinco produziram marketing direto, com propaganda explícita dos produtos, e uma dupla copiou todas as informações de um *site*. Os alunos que produziram corretamente o gênero Marketing de Conteúdo utilizaram diversas estratégias para prender a atenção do leitor, de-

monstraram ter compreendido a importância da multimodalidade para a produção de sentidos. Dentre as principais características dos textos produzidos, podem-se citar: presença um título chamativo e que apela para as necessidades do leitor; a utilização de dicas dispostas em uma progressão textual até que se chegue ao real objetivo do texto; utilização de imagens com potencial de reforçar e alimentar o sonho do leitor (em geral, utilizaram-se imagens de mulheres magras, com corpos definidos, e que passam a impressão de serem pessoas felizes e bem sucedidas); o uso de cores e outros recursos para salientar as informações relacionadas aos objetivos do texto; linguagem informal; frases curtas e diretas; utilização de links que direcionam o leitor para o produto divulgado.

Ao compararmos as respostas dos alunos com os textos produzidos na terceira etapa da atividade, percebemos que os estudantes que durante a leitura conseguiram estabelecer relações entre o conteúdo do texto, os recursos utilizados e os objetivos do texto apresentaram melhor desempenho na produção textual. Por outro lado, os alunos que não perceberam as relações existentes entre as estratégias utilizadas no texto e os objetivos do autor não conseguiram atingir o objetivo final da tarefa e produziram propagandas explícitas dos produtos. Nessas produções, verificamos as seguintes características: algumas não apresentavam título, enquanto outras continham referências aos produtos no título; presença de descrições dos produtos (sabores, peso e informações nutricionais); utilização de frases como “Compre o shake +” e “Com o Shake + além de você manter a forma você não ficará com fome”; utilização de cores e outros recursos para salientar o nome, característica e formas de aquisição do produto; ausência de outras imagens (os alunos utilizaram apenas a imagem presente na proposta de produção).

Ao pedirmos que os alunos elaborassem dicas a partir das informações que receberam, esperávamos que eles demonstrassem um olhar crítico para textos como os oferecidos no *site* “Bora Emagrecer”, de forma a tornarem-se receptores/questionadores e

leitores das entrelinhas das estratégias de Marketing de Conteúdo disponíveis na *web*. Durante as discussões realizadas e a produção textual, os estudantes observaram que qualquer pessoa pode criar um produto e divulgá-lo na *internet* através de técnicas de vendas e de Marketing de Conteúdo e que as dicas presentes nesses textos de modo geral são genéricas, de conteúdo impreciso e fazem parte do senso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial romper barreiras na área da educação, introduzindo novas práticas pedagógicas que envolvam os alunos no próprio processo de ensino/aprendizagem, utilizando a tecnologia para auxiliar nesse processo, para desenvolver conhecimentos e novas habilidades, com maior criticidade sobre o conteúdo e as informações que recebem.

Nesse sentido, ao trabalharem a leitura, tanto no meio impresso quanto no eletrônico, por exemplo, é oportuno que os alunos desenvolvam uma série de habilidades, como destacado por Cervetti, Pardales e Damico (2001), que vão além da simples compreensão e análise do texto, como investigação de fontes, reconhecimento do propósito do autor, distinção entre opinião e fatos, interferências, formação de julgamentos, além de reconhecimento de elementos de propaganda.

Explorar o Marketing de Conteúdo com ênfase no desenvolvimento das habilidades de Letramento Crítico é permitir que as práticas de leitura possibilitem a formação de cidadãos mais conscientes sobre o que consomem, capazes de compreender relações de poder e “valores” reforçados nos textos que leem. Significa permitir que os alunos sejam levados a pensar sob outras perspectivas, considerando vozes textuais, intencionalidades, relatividade de enunciados e ideologias perpassadas.

Tendo em vista essas questões, entre outras, urge a necessidade que a escola trabalhe propostas pedagógicas com uma perspectiva mais discursiva da linguagem, desenvolvendo o Letramento Crítico e levando em consideração a diversidade social e cultural, sem deixar de discorrer sobre consumo e publicidade nas narrativas e vivências escolares, pensando em uma comunicação para consumo consciente.

REFERÊNCIAS

- BETHÔNICO, J. M. *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos*. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BETHÔNICO, J. M., FRADE, I. C. A. S. Formação de consumidores críticos: letramento em marketing. In: COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editora, 2016, p. 115-134.
- BEHRMAN, L. Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*. 2006, p. 490-498.
- BEZEMER, J; KRESS, G. Sign-Making. In: _____. *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. Londres: Routledge, 2016, p.15-37.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 set. 2017.
- CODEGLIA, A. F. *Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do Letramento Crítico*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.3, p.745-771, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1147>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- COSTA, E. G. M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? *Revista X*, vol. 1, 2011, p. 59-77.
- FERREIRA, L. M., CHIARETTO, S. Marketing de Conteúdo em Ambiente Digital: Uma estratégia de Branding na perspectiva evolutiva do Marketing. *Revista Científica de Comunicação Social do Centro Universitário*

- de Belo Horizonte (UniBH) e-Com*, Belo Horizonte, v.9, nº 1, 1º semestre de 2016.
- JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press, MA, 2009.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEITE, M. H., SOUSA, M. W., GIOELLI, R. P., CASTELANO, R. M. Mediações sociais e práticas escolares. *Novos olhares: Revista de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos – ECA/USP*, ano 6, n. 12, p. 20-34, 1º sem. 2004.
- SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. *Novos olhares: Revista de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos – ECA/USP*, ano 1, n. 2, p. 37-49, 2º sem. 1998.
- SIMIONATTO, I. Sociedade civil, hegemonia e cultura: a dialética gramsciana entre estrutura e superestrutura. In: BACCEGA, M.A. (org.). *Comunicação e culturas do consumo*. São Paulo: Editora Atlas, 2008, p. 88-104.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TORRES, C. *A Bíblia do Marketing Digital: Tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar*. Novatec: 2009.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COMPREENSÃO LEITORA E TIPOS DE TEXTOS: A PREDIÇÃO EM TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS

Danielle Baretta

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas que estudam a forma como os alunos processam a leitura, buscando compreender os caminhos cognitivos percorridos pelo leitor na construção do sentido do texto. Nesse contexto, estudos têm destacado a importância das estratégias de leitura, uma vez que é por meio delas que o leitor interage com o texto no processo de compreensão.

Além das estratégias de leitura, o processamento da leitura sofre, segundo Goodman (1991), a influência de diferentes fatores, tais como: objetivo da leitura, conhecimento prévio, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. A forma como esses fatores atuam na compreensão leitora é um tema comum na literatura, em especial a relação entre conhecimento prévio e compreensão. No entanto, ainda são poucos os estudos que analisam a influência do tipo de texto no processo de compreensão, especialmente se considerarmos sua atuação no uso de estratégias de leitura.

Nesse contexto, estudo desenvolvido por Spinillo e Almeida (2014) analisou o uso de três tipos de inferências (causal, de estado e de previsão) realizado por estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental durante a leitura de um texto narrativo e de

um texto argumentativo. Os resultados obtidos demonstraram que as perguntas relativas às inferências causais e de estado eram respondidas de forma mais apropriada do que as perguntas que envolviam inferências de previsão. O estudo demonstrou, ainda, que as previsões eram mais facilmente realizadas no texto argumentativo do que no texto narrativo. Na conclusão, as autoras sugerem a necessidade de pesquisas que investiguem essas relações em participantes de outras faixas etárias e de outros níveis de escolaridade. Além disso, destacam a importância de aprofundar o estudo da predição leitora, tendo em vista os resultados obtidos.

Sendo assim, na presente pesquisa busca-se avançar nas discussões sobre o tema, analisando exclusivamente o uso da predição leitora em um grupo de alunos com um nível de escolaridade mais avançado (6º ano do Ensino Fundamental) durante a leitura de um texto narrativo e de um texto argumentativo, de modo a ampliar o quadro de informações sobre os motivos que levam o leitor a realizar previsões mais adequadas em um tipo de texto do que em outro.

Para tanto, são apresentados, a seguir, a fundamentação teórica que dá suporte ao trabalho, a descrição da pesquisa realizada e os resultados obtidos, fechando com as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PROCESSAMENTO DA LEITURA

Diferentes autores (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KATO, 2007; SCLIAR-CABRAL, 2008) apontam dois tipos básicos de processamento da leitura: o processamento ascendente (*bottom-up*) e o processamento descendente (*top-down*).

O processamento *bottom-up*, baseado numa concepção estruturalista e mecanicista da linguagem, na qual o sentido está atrelado às palavras e frases, enfatiza o texto e as informações nele presentes como ponto de partida para a compreensão.

Desse modo, nesse tipo de processamento, o leitor parte das unidades menores para as maiores. Todas as pistas visuais são utilizadas para, a partir do reconhecimento de palavras, frases, orações, compor um todo até chegar à compreensão. A leitura é considerada um processo passivo, cabendo ao leitor decifrar o que está no texto, sem considerar o contexto. Segundo Solé (1998), as propostas de ensino baseadas nesse modelo centram sua atenção no desenvolvimento de habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

No processamento *top-down*, por sua vez, o leitor parte do seu conhecimento prévio, seja ele linguístico ou extralinguístico, para atribuir sentido ao texto, realizando antecipações sobre a leitura. Ao contrário da abordagem *bottom-up*, o modelo *top-down* coloca o leitor no centro do processo de leitura, uma vez que o sentido é construído a partir do conhecimento que o leitor traz consolidado na memória. Para Goodman (1976, p. 12), um dos precursores dessa abordagem, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor”.

De acordo com Kato (2007), esses dois tipos de processamento caracterizam diferentes tipos de leitores. O leitor que privilegia o processamento descendente apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, porém faz uso excessivo de adivinhações, utilizando mais seu conhecimento prévio do que as informações veiculadas no texto. O leitor que utiliza o processamento ascendente, por outro lado, constrói o significado com base nos dados do texto, detém-se em detalhes, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. É vagaroso e pouco fluente e apresenta dificuldade para sintetizar as ideias do texto por não saber diferenciar o que é mais relevante. No entanto, é um leitor que, ao contrário do que usa o modelo descendente, não faz conclusões apressadas.

Nesse sentido, Castro e Pereira (2004) alertam que, no processamento da leitura, o leitor não pode apenas considerar seu conhecimento prévio sem basear-se nos elementos linguísticos do texto (processo descendente), pois correria o risco de construir um sentido equivocado, que não encontra amparo na materialidade do texto. Igualmente, não pode tomar como suporte apenas os elementos linguísticos, sem relacioná-los com o que já conhece sobre o conteúdo (processo ascendente), pois, para relacionar as informações em nível local e global, elas precisam estar integradas ao conhecimento prévio do leitor.

Esses dois tipos de processamentos, portanto, não são excludentes, mas complementares, uma vez que, como afirma Leffa (1996), a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. Dessa concepção, provém um terceiro tipo de processamento: o *interativo*, que combina características dos outros dois modelos.

No processamento interativo, o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na interação entre os conhecimentos já construídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto. Nesse processo, o leitor faz perguntas a partir de seu conhecimento linguístico, textual e de mundo. Para respondê-las, deverá buscar no texto as pistas que sustentarão ou não suas hipóteses. A compreensão ocorre quando essas perguntas são respondidas (SMITH, 2003).

A concepção de leitura assumida nesta pesquisa ampara-se no modelo interativo, pois entende, assim como Kato (2007), que o leitor maduro é aquele capaz de usar ambos os processos de modo complementar, dependendo do tipo de texto que está lendo, de sua motivação, de seus objetivos de leitura e das dificuldades que enfrenta durante a leitura. A formação desse tipo de leitor mostra-se, assim, uma alternativa bastante procedente para as práticas pedagógicas que contemplam a leitura.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O termo “estratégia” pode ser definido como um “procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, apud SOLÉ, 1998, p. 68). As estratégias usadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de operações mentais que o leitor realiza na interação com o texto para construir sentido (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013). Para Goodman (1991, p. 16), uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Essas estratégias utilizadas na compreensão de um texto são, segundo o autor, desenvolvidas durante o próprio processo de leitura, por isso elas não podem ser aprendidas, mas desenvolvidas.

Diferentes estudiosos têm classificado as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KATO, 2007; KLEIMAN, 2013). As estratégias cognitivas, segundo Kleiman (2013), são aquelas que regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor. O conjunto dessas estratégias serve para construir a coerência local do texto, isto é, os princípios e regras que orientam o leitor na construção de laços coesivos entre elementos sequenciais no texto e a coerência temática, ou seja, as regras que orientam as sequências maiores, períodos e parágrafos. Leffa (1996), contudo, alerta que é preciso ter cautela ao considerar as estratégias cognitivas como processos inconscientes. Para o autor, quando se fala que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado. Nesse caso, o indivíduo tem consciência da tarefa a ser executada, sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo, por exemplo, resumir um texto. No entanto, não tem consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado.

Enquanto as estratégias cognitivas de leitura designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, as estratégias metacognitivas, segundo Kato (2007),

referem-se à desautomatização consciente das estratégias cognitivas, isto é, às operações realizadas conscientemente quando o leitor tem algum objetivo em mente para determinada leitura ou quando alguma incerteza, equívoco ou uma falha são detectados. As estratégias metacognitivas de leitura, portanto, compreendem um conjunto de ações, técnicas e recursos que permitem aos leitores planejarem, monitorarem e regularem o próprio processo de compreensão (JOLY e MARINI, 2006). Nesse contexto, o leitor passa a ter controle do processo de leitura. Uma palavra desconhecida ou um momento de desatenção, por exemplo, podem ser superados pelo controle, avaliação e monitoração da leitura (KLEIMAN, 2013). Segundo Kato (2007), o uso dessas estratégias caracteriza o leitor maduro, pois contempla o automonitoramento das atividades que levam à compreensão. Atividades como a definição e o controle do objetivo de leitura, a identificação das partes mais importantes do texto, a correção de rumos da leitura, entre outras, são exemplos de estratégias metacognitivas (BROWN apud LEFFA, 1996).

Estudos sobre as estratégias de leitura (BOEFF, 2011; PEREIRA, 2014) apresentam e caracterizam diferentes tipos de estratégias ativadas no processo de leitura. Entre elas, podemos destacar as elencadas a seguir.

O *skimming* consiste na busca de uma visão global do texto. Ao empregá-la, o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral. É depois do *skimming* que ele decide se deve ou não prosseguir na leitura, aprofundando-a. O *scanning*, assim como o *skimming*, caracteriza-se pela ação de percorrer o texto com olhos. A diferença está no fato de que neste o objetivo é fazer um levantamento geral do texto, enquanto que naquele, o leitor busca por uma informação específica, que lhe é necessária. A leitura detalhada, como o próprio nome já indica, caracteriza-se por uma leitura paciente, minuciosa na qual o leitor focaliza cada elemento linguístico presente no texto. A inferência, por sua vez, é uma dedução realizada pelo leitor baseada em pistas linguísticas e em elementos contextuais. A predição, estratégia que encontra

suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdos do texto com base em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor. Ao formular hipóteses, o leitor terá que testá-las para confirmar ou não suas previsões. Para tanto, necessitará do auto-monitoramento, da autoavaliação e da autocorreção, estratégias geralmente associadas. Ao realizar a leitura, o leitor monitora os procedimentos que utiliza, avaliando-os e corrigindo-os, caso detecte algum equívoco no processo.

As estratégias de leitura, conforme afirma Solé (1998), desempenham um papel muito importante nos processos envolvidos na compreensão leitora, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo que está lendo.

Segundo Castro e Pereira (2004), muitos dos problemas de compreensão apresentados pelos estudantes são consequências da ausência ou da inadequação de estratégias de leitura. Ao comparar o processo de leitura de leitores proficientes e não proficientes, mencionam que, enquanto os primeiros são capazes de julgar seu processo de leitura e, em caso de equívocos, encontrar a causa do problema de compreensão, os segundos não conseguem avaliar se estão ou não entendendo e, portanto, não conseguem identificar ou corrigir problemas de compreensão.

Kleiman (2013) também compartilha dessa opinião, afirmando que se o aluno é capaz de decodificar e analisar a informação sintática do texto e, mesmo assim, apresenta dificuldades de compreensão, é provável que esteja fazendo uso inadequado de estratégias de leitura. Desse modo, para a autora, as tentativas de ensino de leitura somente serão válidas quando as atividades realizadas não privilegiarem a leitura do professor e sim o desenvolvimento de estratégias de leitura. Ela acrescenta, ainda, que, para que isso ocorra, tais atividades devem fixar-se na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Com isso, os alunos serão capazes de manejar os diferentes elementos constitutivos do texto e as diferentes estratégias que levam à compreensão textual.

PREDIÇÃO LEITORA

A predição, como mencionado anteriormente, caracteriza-se pela antecipação de conteúdos do texto por meio da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as pistas deixadas pelo autor (GOODMAN, 1976; 1991; SMITH, 2003).

Apesar de considerar as relações entre fonemas, sílabas, palavras etc., Smith (2003) observa que a leitura não pode ser entendida como um processo linear, no qual é realizada uma decodificação letra por letra ou palavra por palavra. Trata-se, na verdade, de um processo de previsões realizado pelo leitor, que percorre o texto, antecipando conteúdos e retomando informações, guiado por sua experiência e pelos conhecimentos que traz armazenados na memória, com o intuito de construir os sentidos do texto.

Para Smith (2003), a predição desempenha um papel fundamental no processo de compreensão. Compreender, para o autor, significa encontrar as respostas corretas para as perguntas que são elaboradas durante a leitura. Nesse processo, entram em jogo

todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. (SMITH, 2003, p. 34)

No entanto, o autor salienta que essa previsão não é uma adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso qualquer coisa. Para ele, ao realizarmos previsões, abrimos nossas mentes para o provável, desconsiderando o improvável. Nesse sentido,

Spinillo e Mahon (2015) comentam que uma previsão é apropriada se for plausível com aquilo que foi veiculado no texto, ainda que não venha a se confirmar.

Goodman (1976) compartilha da ideia de que, para a leitura eficiente, não basta a identificação precisa de todos os elementos do texto, mas é necessária a habilidade de selecionar elementos importantes a fim de produzir predições corretas. Para ele,

a leitura é um processo seletivo que engloba o uso parcial de pistas selecionadas do *input* da percepção com base nas expectativas do leitor. Essas decisões provisórias são posteriormente confirmadas, rejeitadas ou refinadas durante o processo. A leitura é, portanto, um jogo psicolinguístico que envolve a interação entre pensamento e linguagem. (GOODMAN, 1976, p. 2)

Pereira (2009) também associa a leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito. Para ela, a leitura configura-se como atividade essencialmente significativa, dirigida a um objetivo, dependendo de conhecimentos anteriores e encaminhada pelas expectativas do leitor.

Segundo a autora, a importância da estratégia de predição reside no fato de que seu domínio supõe também o domínio de diferentes conhecimentos linguísticos, pois as pistas que sustentarão ou não as hipóteses do leitor estão distribuídas entre os diversos níveis constitutivos da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual (PEREIRA, 2002). Castro e Pereira (2004) exemplificam esse aspecto mencionando que o fato de que nos surpreenderíamos se, na seção de moda de um jornal, encontrássemos reportagens policiais, o que revela a existência de uma ideia prévia sobre o material linguístico em questão, sobre sua estrutura textual.

O uso da estratégia de predição implica uma atuação mais ativa do leitor e um acompanhamento mais consistente e atento do processo de leitura, já que se supõe que quem formula uma hipó-

tese sobre um texto tentará verificar sua validade. Nesse processo, interagem também outras estratégias. É por isso que a predição é considerada uma estratégia abrangente, pois se realiza em conjunto com outras. Para antecipar conteúdos do texto, o leitor baseia-se em deduções (inferência). Para confirmá-las, deverá ficar em constante automonitoramento, buscando no texto as pistas que sustentarão suas hipóteses. Nesse processo, poderá questionar-se sobre suas conclusões, realizando, assim, uma autoavaliação. Para tanto, é provável que o leitor retorne a um segmento anterior por meio de um *scanning* e dirija atenção a ele por um tempo significativo, realizando uma leitura detalhada de modo a resolver seu questionamento. Caso encontre alguma pista que contrarie suas previsões, deverá alterar sua hipótese, utilizando-se da estratégia de autocorreção (PEREIRA, 2012). É possível dizer, então, que o caráter preditivo da leitura é parte do processamento *top-down*, enquanto que o processamento *bottom-up* é responsável pela confirmação e revisão das hipóteses levantadas pelo leitor durante a leitura (BOEFF, 2011).

Castro e Pereira (2004) destacam que o uso dessa estratégia torna menos trabalhoso o processamento da leitura, pois, ao antecipar aspectos do texto, permite que as relações entre as sequências sejam estabelecidas sem demandar muitas retomadas. Quanto mais experiente for e mais conhecimentos tiver o leitor, mais uso fará da estratégia de predição. Em função disso, as autoras comentam que é importante que a escola crie situações propícias para o uso dessa estratégia e que tenham certa regularidade.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 30 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos, frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade de Porto Alegre/RS.

INSTRUMENTOS

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

a. Tarefa 1 (predição de texto narrativo): consiste na leitura segmentada de uma fábula. Nela, o texto é apresentado em fichas que contêm uma parte da história e perguntas que estimulam o uso da predição. Para cada pergunta há uma questão correspondente sobre os aspectos considerados pelo leitor para chegar a cada resposta (*O que o levou a pensar isso? Explique com suas palavras*).

b. Tarefa 2 (predição de texto argumentativo): consiste na leitura segmentada de um artigo de opinião. Apresenta a mesma estrutura da tarefa 1.

Os textos de ambas as tarefas foram divididos em nove partes. Para a segmentação de cada texto, considerou-se a possibilidade de que predições pudessem ser realizadas a respeito do conteúdo seguinte do texto. Em função disso, os trechos de cada ficha apresentam tamanhos variados.

PROCEDIMENTOS

A coleta de dados ocorreu em dois encontros com intervalo de uma semana entre eles. No primeiro encontro, aplicou-se a *Tarefa 1* (predição de texto narrativo) e, no segundo, a *Tarefa 2* (predição de texto argumentativo). Em ambas, os participantes receberam fichas contendo uma parte do texto e as respectivas questões. O participante somente recebia a ficha seguinte após completar e devolver a anterior. Uma vez entregue, não era permitido consultá-la ou alterá-la. Neste estudo, optou-se por realizar a coleta de dados por meio de fichas respondidas por escrito pelos participantes e não oralmente, como no estudo realizado por Spinillo e Almeida (2014), tendo em vista tratar-se de um público com escolaridade mais avançada que o analisado na pesquisa anterior. Além disso,

em estudo piloto realizado, solicitou-se que os participantes não só escrevessem suas respostas como também as explicitassem oralmente para a examinadora a fim de verificar se poderiam fornecer respostas diferentes das escritas. Constatou-se, no entanto, que a maioria não conseguiu complementar o que já havia afirmado por escrito, justificando, assim, a opção metodológica adotada.

TRATAMENTO DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados coletados, as respostas dos participantes foram quantificadas, conforme critérios descritos a seguir:

A análise das perguntas de predição foi realizada a partir da classificação proposta por Spinillo e Almeida¹ (2014, p. 123-124) apresentada a seguir:

Categoria I (improvável): o participante apresenta respostas incoerentes, improváveis de ocorrer tendo em vista o que foi veiculado no texto até então. Nessa categoria foram também agrupadas respostas que não resultam de um processo de previsão, constituindo uma mera repetição de partes do texto sem responder à pergunta.

Categoria II (plausível, mas incompleta): o participante apresenta respostas coerentes, geradas a partir de informações do texto e de conhecimentos prévios do leitor. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, pois informações importantes são omitidas.

Categoria III (plausível): respostas classificadas nessa categoria se assemelham às da categoria III, porém consistem em respostas completas, sem que haja omissões de aspectos relevantes que atendam ao que é solicitado na pergunta.

1 A classificação proposta por Spinillo e Almeida (2014) apresenta quatro categorias de análise. No presente estudo, no entanto, foram utilizadas apenas três, pois não houve nenhum participante cuja resposta se adequasse aos parâmetros descritos na categoria I, que foi empregada pelas autoras nas situações em que o participante não respondia à pergunta.

As perguntas de justificativa também foram classificadas em três categorias de análise. As categorias consideradas são:

Categoria I (não justifica): o participante deixa a pergunta em branco, diz que não sabe ou fornece uma resposta que não explica como ele realizou a predição.

Categoria II (justifica sem consistência): o participante oferece indícios de como processou a questão, mas com formulações vagas e insuficientes.

Categoria III (justifica com consistência): o participante menciona o trecho em que se baseou e/ou o conhecimento prévio que utilizou para realizar a predição, demonstrando fazer reflexões sobre o texto e sobre seus procedimentos de análise. Nessa categoria também foram incluídas respostas que explicassem predições improváveis. Nessas respostas, o participante indica o trecho ou o conhecimento prévio que o levou a realizar a predição, justificando, de forma plausível, seu equívoco.

Na correção das perguntas, foram atribuídos 2 (dois) pontos para as respostas classificadas na categoria III, 1 (um) ponto para as classificadas na categoria II e 0 (zero) para as categorias I.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desempenho dos participantes foi analisado sob dois pontos de vista. Inicialmente, avaliou-se o uso da estratégia propriamente dita (perguntas de predição) para, em seguida, analisar a capacidade de explicação a respeito desse uso (perguntas de justificativa). Cabe ressaltar que foram excluídos dessas análises os dados dos participantes que mencionaram já conhecer algum dos textos presentes nos instrumentos. Desse modo, foram desconsideradas as respostas de oito dos trinta participantes.

Os cálculos estatísticos foram feitos utilizando-se o programa *Action Stat 3.1*. Para tanto, os dados foram calculados e agrupados por instrumento. Em seguida, foi aplicado o teste *T Student* (pare-

ado) para examinar a significância das diferenças entre os escores por tipo de texto. A seguir, são apresentados os resultados por tipo de pergunta e por tipo de texto.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PREDIÇÃO

A tabela 1 apresenta o número e a porcentagem de respostas às perguntas de predição de acordo com cada tipo de texto analisado.

Tabela 1: Número e porcentagem de respostas às perguntas de predição por tipo de texto.

	Texto narrativo	Texto argumentativo
Categoria I	11 (6,25%)	39 (22,15%)
Categoria II	15 (8,52%)	43 (24,43%)
Categoria III	150 (85,22%)	94 (53,40%)

Legenda: categoria I (predições improváveis); categoria II (predições plausíveis, porém incompletas); categoria III (predições plausíveis e completas). $n = 176$.

Segundo o teste *T Student*, os tipos de texto variaram de forma significativa ($p < 0,001$). Isso pode ser explicado pelo fato de que, embora em ambos os tipos de textos as respostas tenham se concentrado na categoria III, os participantes realizaram mais predições plausíveis e completas no texto narrativo (85,22%) do que no texto argumentativo (53,40%). Além disso, as respostas plausíveis, porém incompletas foram mais frequentes no texto argumentativo (24,43%), que também apresentou maior percentual de respostas improváveis (22,15%) em comparação com o texto narrativo (8,52% e 6,25%, respectivamente).

Esses resultados indicam que os participantes no nível escolar analisado apresentaram maior facilidade para realizar predições no texto narrativo do que no texto argumentativo, diferentemente dos participantes do estudo de Spinillo e Almeida (2014). Uma possível explicação para esse fato pode resultar do gênero narrativo utilizado em cada pesquisa: uma história, no primeiro estudo e uma fábula, no segundo. Enquanto a história é um gênero mais aberto, havendo diferentes possibilidades de encaminhamento, a fábula apresenta uma estrutura mais rígida, uma vez que gira em torno de personagens que representam características humanas pré-determinadas e apresenta situações-problema que tendem a se repetir. Isso indica que não só o tipo de texto, se narrativo ou argumentativo, influencia o uso da predição leitora, como também o gênero textual.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE JUSTIFICATIVA

A tabela 2 apresenta o número e a porcentagem de respostas às perguntas de justificativa de acordo com cada tipo de texto analisado.

Tabela 2: Número e porcentagem de respostas às perguntas de justificativa por tipo de texto.

	Texto narrativo	Texto argumentativo
Categoria I (não justifica)	18 (10,22%)	25 (14,2%)
Categoria II (justifica sem consistência)	62 (35,22%)	60 (34,09%)
Categoria III (justifica com consistência)	96 (54,54%)	91 (51,07%)

Legenda: categoria I (não justifica); categoria II (justifica sem consistência); categoria III (justifica com consistência). $n = 176$.

De acordo com o teste *T Student*, não foram encontradas diferenças significativas entre os tipos de texto. Tal fato pode ser percebido analisando-se os dados apresentados na tabela 2, uma vez que os percentuais de respostas foram semelhantes nos dois tipos de textos.

Comparando-se os dados apresentados nas tabelas 1 e 2, verifica-se que, embora sejam capazes de realizar previsões plausíveis tanto no texto narrativo (93,74%) quanto no texto argumentativo (77,83%), os participantes apresentaram dificuldades para justificar os motivos que os levaram a fornecer tais respostas, uma vez que o percentual de justificativas com consistência foi apenas um pouco maior que 50% em ambos os textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é uma tarefa complexa que abrange diferentes processos cognitivos, entre os quais podemos citar as estratégias de leitura. Dentre os diferentes tipos nomeados pela literatura, a previsão leitora, isto é, a antecipação de conteúdos do texto, tem-se destacado como peça fundamental no processamento cognitivo da leitura (GOODMAN, 1976; 1991; SMITH, 2003). Desse modo, o presente estudo buscou analisar como o uso dessa estratégia era influenciado pelo tipo de texto lido.

Os dados da pesquisa indicaram que os participantes eram capazes de realizar previsões apropriadas tanto no texto narrativo quanto no texto argumentativo, apresentando, no entanto, maior dificuldade no último. Ao analisar a capacidade de justificativa das previsões, percebeu-se, contudo, dificuldade em ambos os textos. Disso conclui-se que explicar os motivos pelos quais tais previsões foram realizadas é uma habilidade mais complexa que a realização das previsões, como tem sugerido a literatura (SPINILLO e ALMEIDA, 2014; SPINILLO e MAHON, 2015), independentemente do gênero textual considerado.

Esses resultados demonstram a importância de a escola disponibilizar aos alunos o maior número possível de tipos e gêneros textuais, uma vez que se verificou que as características estruturais do texto influenciam a realização de predições e, conseqüentemente, a compreensão. Desse modo, quanto mais conhecimento sobre os diferentes tipos de texto o aluno possuir, maior será sua capacidade de realizar predições apropriadas.

É importante também que os alunos sejam estimulados a relatar como realizaram suas predições, o que desenvolverá a consciência sobre os elementos linguísticos que compõem um texto. Além disso, a explicitação das bases geradoras das predições permitirá ao professor observar uma escolha inadequada, verificar o que levou o aluno a equivocar-se e, com isso, orientá-lo para que direcione sua atenção à relação entre os elementos linguísticos do texto e os conhecimentos prévios, o que o levará à correção de rumos e à compreensão. Ao reconhecer essas relações, os alunos aprenderão cada vez mais a ativar os conhecimentos disponíveis em sua memória e a manejar os diferentes níveis constituintes da língua, tornando-se leitores mais experientes.

REFERÊNCIAS

- BOEFF, R. J. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. (Dissertação de Mestrado)
- CASTRO, J. S. e PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. *Calidoscópio*. São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 1, 2004.
- GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguist guessing game. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, p. 497 – 508, 1976.
- _____. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 4, p. 9 – 43, 1991.
- JOLY, M. C. R. A. e MARINI, J. A. S. Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: JOLY, M. C. R. A. e VECTORE, C. *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13 – 16, 2006.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- PEREIRA, V. W. Arrisque-se... Faça o seu jogo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 128, p. 47-64, 2002.
- _____. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e em ambiente não virtual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 44, n. 3, p. 22 – 27, 2009.
- _____. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Confluência*. Rio de Janeiro: Instituto de Língua Portuguesa. v. 1, p. 81-91, 2012.
- _____. *Estratégias de leitura de textos literários na escola, com uso de tecnologia virtual e tecnologia não virtual*. Porto Alegre: PUCRS, 2014. (Projeto de Pesquisa)
- SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*. Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2008.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SPINILLO, A. G. e ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro. v. 66, n. 33, p. 115-132, 2014.
- SPINILLO, A. G. e MAHON, E. da R. “O que você acha que vai acontecer agora? Um estudo sobre inferências de previsão na compreensão de textos. In: NASCHOLD, A.; PEREIRA, A.; GUARESI, R. e PEREIRA, V. W. (Orgs.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: EDUFRN, p. 163 – 188, 2015.

COMO A LEITURA COMPARTILHADA É CONTEMPLADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC –, NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Aline E. Pereira
Rosângela Gabriel

INTRODUÇÃO

O desempenho de crianças brasileiras na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016, que avalia o nível de proficiência em leitura e escrita ao final do 3º ano, mostra que, no desempenho em leitura (nível de 1 a 4), 54,7% das crianças estão no nível elementar (1) e básico (2), e no desempenho em escrita (nível 1 a 5), 34% delas ainda estão distribuídas nos níveis 1, 2 e 3, considerados elementares/insuficientes. Uma primeira justificativa para o cenário atual tem relação com a carência e má utilização de recursos e a deficiência de uma política nacional eficaz de formação, seleção e retenção de professores qualificados. Uma segunda possibilidade para esse cenário diz respeito ao descompasso entre as políticas educacionais, principalmente, para a educação infantil, e as recomendações que provêm das evidências científicas internacionais (ARAÚJO, 2011). Um terceiro argumento é o de que as diferenças individuais nas habilidades de leitura, que são estabelecidas desde a infância, continuam estabilizadas no decorrer dos anos (SÉNÉCHAL, 2015). Assim, crianças que apresentam dificuldades em aprender a ler, no primeiro ano, são mais propensas a terem mais dificuldades em outros domínios da escola mais tarde. Por outro

lado, crianças vivenciam atividades que estimulam o desenvolvimento de habilidades linguísticas, na educação infantil, tendem a chegar à alfabetização apresentando um melhor desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma das práticas que mais auxilia no desenvolvimento linguístico da criança é a prática de leitura compartilhada de livros, especialmente, porque prepara a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2013). Por leitura compartilhada entende-se aquela realizada em conjunto, ou seja, representa o momento em que um adulto proficiente lê para uma criança mesmo antes de estar alfabetizada (GABRIEL; MORAIS, 2017). Esses momentos podem ocorrer tanto na família quanto nos espaços educativos. José Morais, em sua obra *Criar leitores: para professores e educadores*, afirma que “o ensino e a aprendizagem da leitura não começam na escola” (MORAIS, 2013, p. 06), ou seja, a aprendizagem da leitura pode e deve iniciar em casa, com os pais, e nas escolas de educação infantil ou creches (MORAIS, 2013). Nesse sentido, pais e professores podem e devem promover momentos de leitura desde muito cedo, especialmente durante a infância, pois as habilidades de leitura dos adultos, realizadas de forma automatizada, se devem em função dos anos de experiência que tiveram com a leitura (MORAIS, 2013).

As escolas de educação infantil ou creches ocupam papel de destaque como espaço educativo que auxilia o desenvolvimento da criança pequena, pois são esses espaços que a criança frequenta grande parte do tempo. Atualmente, no Brasil, entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de escolarização é de 30,4%, o equivalente a 3,1 milhões de crianças matriculadas; e entre as crianças de 4 e 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, a taxa é de 90,2% de crianças, totalizando 4,8 milhões de estudantes (IBGE, 2016). Somando as duas faixas etárias, temos cerca de 7,9 milhões de crianças frequentando os espaços educacionais infantis. O tempo de permanência da criança nesses espaços, quando bem aproveitados, poderão compensar e até superar eventuais carências de estímulos (SANTOS; POLO, 2017)

e promover diferentes aprendizagens, as quais, inclusive, podem antecipar seu sucesso posterior na leitura autônoma e eficiente.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é verificar em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, contempla a leitura compartilhada na Educação Infantil e como orienta os professores para que leiam para as crianças na educação infantil. Para tanto, organizamos a reflexão trazendo, primeiramente, as evidências em relação aos benefícios da prática da leitura compartilhada na infância, especialmente, com relação à aprendizagem da leitura e, por fim, buscamos analisar de que forma a BNCC apresenta tais evidências e como orienta os professores para realizarem a leitura compartilhada com as crianças.

BENEFÍCIOS DA LEITURA COMPARTILHADA NA INFÂNCIA

No Brasil, o incentivo à leitura de livros na família e na escola não é uma novidade. Há algumas campanhas como “Receite um livro”(Sociedade Brasileira de Pediatria – Itaú Social) e “Leia para uma criança” (Itaú Social)¹ que buscam incentivar o hábito da leitura, especialmente para as crianças. Ainda que a distribuição de livros seja muito positiva, há pouca evidência de que a simples distribuição de livros contribua para o seu propósito, mas, por outro lado, há um amplo apoio para o argumento de que a combinação de oferta de livros e orientações de como realizar a leitura tem grande potencial de resultar em formas mais eficazes e frequentes de leitura, além de promover melhoria na linguagem das crianças (DICKINSON; GRIFFITH, 2011).

Entretanto, poucas pesquisas brasileiras investigam a relação entre a prática de leitura de livros na infância (com e sem orientação) e os possíveis resultados a longo prazo no desempenho de leitura e escrita. Um desses estudos, intitulado “Prevenindo Disparidades na Prontidão Escolar de Famílias de Baixa Renda em Boa Vista”

1 Um projeto do Itaú Social que distribui livros gratuitamente para as famílias. Para saber mais: <https://www.itaú.com.br/crianca/>.

(MENDELSON et al. 2016), buscou avaliar o impacto que a leitura compartilhada e a interação familiar teriam no desenvolvimento das crianças (2 e 4 anos). Os dados foram coletados em Boa Vista – RN – e envolveu a participação de 22 creches (sendo 11 do grupo controle e 11 do grupo experimental). Um fato interessante é que, nessas creches, os educadores já seguiam um programa regular de leitura para as crianças, proposto pela prefeitura. Mães e/ou pais de 305 famílias passaram a frequentar reuniões com os pesquisadores a cada três semanas, nas quais aprenderam como fazer a leitura interativa (termo equivalente à leitura compartilhada). Antes de delinear o desenvolvimento das crianças, pais e filhos passaram por uma bateria de testes e questionários, realizada oito meses antes de começar o estudo, que avaliou o nível de vocabulário, controle emocional, hábitos alimentares e qualidade das relações familiares. Os resultados apontaram que 50% das famílias passaram a ler com os filhos, no mínimo três vezes por semana; houve um aumento de 14% no vocabulário das crianças; 27% na capacidade de elas memorizarem informações; o número de crianças que não apresentaram problemas de comportamento, como agressividade aumentou 25%. Além disso, verificou-se que, em vez de punição física, alguns pais passaram a recorrer à conversa para resolver possíveis conflitos (instituto alfa e beto). Esses resultados mostram a importância dessa prática, pois além de incidir em questões afetivas e comportamentais, a leitura compartilhada contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Durante a leitura compartilhada de um livro, a criança observa o modo como o adulto lê, como faz as entonações, a forma como relaciona a palavra com a imagem, percebendo, aos poucos, que as imagens são representadas por uma ou mais palavras e, sutilmente, vai, ao longo do tempo, compreendendo que a escrita é uma forma de representação da fala. Conforme Morais (2013), grande parte das crianças, entre 15 e 18 meses, aprende uma palavra nova e a relaciona ao que representa em uma única sessão de leitura compartilhada.

Entretanto, para que a leitura compartilhada efetivamente contribua para o desenvolvimento da linguagem, é necessário investirmos na qualidade e na quantidade da interação, pois uma leitura bem conduzida, bem planejada pode impactar no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, preparando-a para a aprendizagem da leitura e da escrita (GABRIEL; MORAIS, 2017).

Com relação à qualidade, Sénéchal e LeFevre (2002) propõem dois modelos de interação: informal e formal (grifo nosso). Nas atividades informais, o significado das palavras impressas no livro é o foco da interação entre o adulto e a(s) criança(s); nas formais, a atenção se volta para ao código escrito, ou seja, para as letras, bem como seu som, formato, uso, combinações com outras letras, etc. Uma questão importante é levantada pela autora, quando afirma que a atividade de leitura compartilhada pode ser um momento de distração, diversão, de olhar as imagens, conhecer novas palavras, mas pode também ser um rico momento de aprendizagem do código impresso (SÉNECHAL, 2015). O conhecimento das crianças sobre os nomes e sons de letras é o melhor preditor de suas habilidades posteriores de leitura e ortografia (PIASTA; WAGNER, 2010). Entretanto, dados demonstrados por Sénéchal (2015) mostram que os pais raramente comentam sobre as letras durante essas interações, apenas 1% das mães conversaram sobre letras ou sons das letras durante a leitura compartilhada, enquanto foram rotuladas 85% de ilustrações durante a leitura compartilhada.

Além do estilo da interação, a frequência em que a leitura compartilhada é realizada também tem relação com os ganhos em vocabulário expressivo. Westerlund e Lagerberg (2008) desenvolveram um estudo que buscou analisar a relação entre hábitos de leitura e o desenvolvimento da linguagem em 1.091 crianças de 17 a 19 meses de idade. Os efeitos da leitura compartilhada, realizada, em média, 6 vezes por semana, apontaram que as crianças que usufruíram da prática tinham um vocabulário um terço maior do que a média e 50% maior em relação ao das crianças com vocabulário mais pobre. Sobre a aquisição de vocabulário, Nation (2017) explica

que a experiência da leitura compartilhada fornece uma base que permite à criança construir o conhecimento de uma palavra individual, não só da sua ortografia e pronúncia, mas o conhecimento do seu significado e de como ele se conecta com o significado de outras palavras, pois a experiência com as palavras não se dá num vácuo isolado, acontece sempre num determinado contexto.

Na mesma perspectiva, Morais explica que “a leitura compartilhada de livros de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas correntes” (MORAIS, 2013, p. 02). Geralmente, em momentos de leitura compartilhada, as nomeações de objetos, seres, cores, números é mais frequente do que em outras ocasiões. Uma pesquisa de Walker et al. (1994) acompanhou a exposição das crianças à leitura em casa e o desenvolvimento da linguagem a cada mês, de 12 a 36 meses. Os resultados mostraram que o tamanho médio dos enunciados das crianças e a diversidade de palavras utilizadas por elas (uma avaliação do vocabulário expressivo) aos três anos de idade tem relação com o desempenho das mesmas crianças na pré-escola e nas avaliações de nível geral da linguagem, ortografia e leitura.

Nesse sentido, praticar a leitura de materiais escritos, diariamente, é uma das formas mais eficientes de qualificar o vocabulário, que mais adiante vai fazer toda a diferença na aprendizagem da leitura e da escrita. Tanto o vocabulário receptivo quanto expressivo² são considerados fortes preditores de vocabulário posterior, consciência fonológica³, acurácia de leitura e compreensão da leitura (DUFF et al., 2015, p. 843), pois um texto, no seu nível mais básico, não pode ser compreendido se os significados das palavras que o constituem não forem (re)conhecidos.

A leitura compartilhada também contribui para a aprendizagem da sintaxe da língua. Conforme Oliveira (2011), essa aprendi-

2 Vocabulário expressivo e receptivo:

3 Todos os tipos de consciência dos sons que compõe o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a intra-silábica (ADAMS et al.2006, p. 15)

zagem ocorre de forma indireta e decorre da própria leitura, pois as frases escritas normalmente são mais extensas, mais complexas, mais bem elaboradas quando comparadas com a oralidade. O fato de ler e reler, repetir as frases e conversar com a criança utilizando as palavras e frases presentes no livro auxilia no desenvolvimento das habilidades sintáticas. “Mas é sobretudo o diálogo em torno da leitura que leva a criança a ampliar suas explicações – ao procurar respostas para perguntas que exigem explicar o quê, quando, onde, como etc.” (OLIVEIRA, 2011, p. 18). Quando o leitor estimula a criança a recontar uma história ou pede a ela para dar explicações cada vez mais minuciosas, a leitura compartilhada tende a contribuir ainda mais para a ampliação do conhecimento e o domínio da sintaxe da língua materna. Essa aprendizagem é especialmente importante, pois, no período de 1 a 5 anos, as crianças estão adquirindo o domínio da estrutura gramatical de sua língua e aprendendo a usar a linguagem de forma socialmente adequada (DICKINSON; GRIFFITH, 2011).

No que diz respeito à compreensão dos mecanismos da leitura, a “leitura compartilhada permite à criança adquirir conhecimentos que serão importantes para a aprendizagem da leitura” (MORAIS, 2013, p. 03). Tais conhecimentos estão relacionados com a sistematização dessa habilidade, ou seja, compreender que ela acontece da esquerda para a direita, que as letras estão dispostas em linhas sucessivas, que as palavras são formadas por uma sequência de letras (que podem variar de tamanho e formato) e que essas palavras são separadas por espaços em branco. Por outro lado, a sistematização também envolve habilidades motoras que serão essenciais quando a criança começar a ler de forma autônoma. Tais habilidades já estão tão automatizadas pelo leitor adulto (proficiente) que, por vezes, passam despercebidas.

Até um ano de idade, a criança não consegue virar uma página de livro, pois ainda não adquiriu o movimento de pinça. Ela vira as páginas usando a mão inteira ou “dando tapas” até que a página vire. Aos poucos ela vai

adquirindo outras competências, como a capacidade de observar detalhes de formas, cores, tamanho, perspectiva, bem como a desenvolver o movimento ocular da leitura (da esquerda para a direita). (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Nesse sentido, manusear o livro auxilia no desenvolvimento tanto de habilidades motoras como cognitivas. Aos poucos, o pequeno leitor vai compreendendo a utilidade do objeto livro e vai estabelecendo com ele relações positivas de aprendizagem e de conhecimento.

O convívio diário com os livros e a conversa em torno da história ajudam também a criança a desenvolver, com naturalidade, estratégias de compreensão (OLIVEIRA, 2011). A criança começa a aprender a razão de ser de um título, um autor, um ilustrador, começa a identificar os aspectos formais de diferentes textos – um poema ou uma narrativa, por exemplo. Vai, aos poucos, fazer perguntas para entender o sentido do texto e apresentar respostas para explicar o que aconteceu, ou antecipar o que irá acontecer. Tudo isso “constitui uma excepcional preparação para o trabalho da escola – e ocorre num ambiente natural, descontraído, de conversação fluida e amigável, sentada confortavelmente no colo, no sofá ou até mesmo deitada numa cama” (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Ainda em relação às habilidades cognitivas, a leitura compartilhada desenvolve a atenção. A habilidade de concentração a um determinado foco inicia cedo, a criança de 6 meses, por exemplo, ao olhar para a face de uma outra criança no livro, já começa a desenvolver a capacidade de focalizar (OLIVEIRA, 2011). Ao longo dos primeiros anos de vida, o hábito de ver o que está na página de um livro, sejam ilustrações ou palavras, acostuma a criança a criar e manter foco. Conforme Oliveira (2011), a criança aprende, na medida em que é capaz de disciplinar sua atenção, a observar o que se passa à sua volta, o que ouve numa conversa, numa leitura.

A leitura proficiente exige um grau alto de atenção e é muito mais exigente do que ver televisão, por exemplo.

Outra vantagem bem especial da leitura compartilhada é a possibilidade de ir além das imagens, palavras e situações descritas na narrativa. Essa possibilidade é o que Moraes (2013) vai chamar de “linguagem de evocação”, pois evoca, a partir da leitura do livro, outras situações que não estão no livro, mas que têm relação com ele. Essa capacidade vai ser muito importante e exigida futuramente na leitura e na compreensão da leitura, levando em conta que o texto geralmente se refere a fatos/situações que devemos imaginar. Além disso, a leitura nos permite experimentar, transmitir e conversar a respeito do que sentimos e ouvir o que outros sentem, bem como a expandir a imaginação, emoções e experimentar outras situações e outros contextos, reais ou imaginários.

Todos esses benefícios elencados até aqui fazem com que a leitura compartilhada contribua para diferentes tipos de habilidades, que, no final, irão qualificar a aprendizagem da leitura. A criança que está acostumada com livros adquire inúmeros conhecimentos e habilidades linguísticas:

ela conhece rimas, conhece palavras, sílabas, letras, o nome das letras, o som das letras, está acostumada aos ritmos da leitura e, sobretudo, acaba conhecendo e gravando a forma ortográfica de inúmeras palavras, além, naturalmente, do seu sentido. Todas essas habilidades contribuem de forma muito presente para o processo de alfabetização. (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Isso é extremamente importante, pois as diferenças individuais nas habilidades de leitura, que são estabelecidas cedo, continuam estabilizadas no decorrer dos anos. Assim, se faz necessário investir na prática da leitura compartilhada, desde a mais tenra idade, para que a criança possa se beneficiar da aprendizagem de novas palavras (vocabulário), da sintaxe da língua materna, dos mecanismos de leitura e habilidades motoras exigidas para

a prática da leitura, para que desenvolva as estratégias de compreensão e atenção.

Diante das evidências elencadas, as quais apontam os benefícios da LC na infância, tendo em vista que as crianças, na sua grande maioria, passam uma parte relevante do seu dia em espaços educativos (escolas de Educação Infantil e creches) e que as práticas educativas e o que se espera que as crianças aprendam nessa fase são delineados por documentos federais, voltamos ao nosso objetivo: verificar em que medida a BNCC contempla a leitura compartilhada na Educação Infantil e como orienta os professores para que leiam para e as crianças.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC, aprovada pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2017, é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). Um dos grandes objetivos da base é garantir os direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica, pois, apesar de todos os esforços já traçados nos últimos anos, ainda há exclusão histórica de grupos minoritários. Até o final da década de 90, por exemplo, menos da metade das crianças com 4 e 5 anos frequentava pré-escolas, e menos de 10% das crianças entre 0 e 3 anos estavam em creches ou em escolas municipais de educação infantil. Hoje, o índice de crianças presentes nos espaços educativos subiu para aproximadamente 90% e 30%, respectivamente (SANTOS; POLO, 2017).

O direito à educação de todas as crianças foi, primeiramente, promulgado da LDB, em 1996, em que Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir da modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou o acesso

ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017). Nesse sentido, “a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 34), ou seja, a partir desse momento, entende-se que a alfabetização deixou de ser vista como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo contínuo, no qual a educação infantil tem função ativa e colaborativa.

Entre os objetivos propostos para essa etapa estão elencados: “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 32), ampliando as capacidades de socialização, autonomia e comunicação. A BNCC propõe 6 “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 35), os quais buscam assegurar condições para que a apropriação dos conhecimentos realmente se efetue. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As práticas desses direitos estão implicadas diretamente na atuação do professor, o qual deve selecionar, organizar, planejar, mediar, monitorar e, por fim, avaliar tais práticas. Buscando assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. “Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para dar seguimento ao objetivo do artigo, analisaremos o campo de experiência convergente para o desenvolvimento da linguagem da criança.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

De acordo com a BNCC, os campos de experiências compõem um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (MEC, 2017, p. 38). Se caracterizam por serem saberes e conhecimentos fundamentais que devem ser ofertados/propiciados às crianças e inter-relacionados às suas experiências. Abaixo, o campo de experiência a ser analisado no presente artigo:

Imagem 1 – Campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

Escuta, fala, pensamento e imaginação - Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuças e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (p. 40)

De modo geral, o campo de experiência proposto para desenvolver os saberes das crianças nessa faixa etária estabelece algumas relações sobre a leitura de livros para as crianças e os efeitos dessa prática na aprendizagem de algumas habilidades.

Organizamos uma tabela (Tabela 1) para ilustrar quais são essas relações e também para evidenciar as relações que não foram estabelecidas. Na coluna A, estão os tópicos que elencamos, no decorrer do texto, sobre os benefícios da leitura compartilhada, juntamente com os pesquisadores que as propuseram (coluna B). Na coluna C, estão as listadas as propostas da BNCC.

Tabela 1 – Como a BNCC contempla a leitura compartilhada no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”?

A	B	C
Benefícios da leitura compartilhada	Pesquisadores	Campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”
Indica a leitura compartilhada de livros para as crianças	(Morais, 2013; (Westerlund e Lagerberg, 2008; Nation, 2017; Morais, 2013; Dickinson e Griffith, 2011; Duff et al., 2015; Oliveira, 2011)	[...] é na escuta de histórias [...] que a criança se constitui ativamente como sujeito singular [...]
Relaciona a palavra com a imagem representada no livro	(Morais, 2013)	[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia [...] a diferenciação entre ilustrações e escrita
Compreende que a escrita é uma forma de representação da fala (concepção de língua escrita)	(Morais, 2013)	[...] nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita [...] à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, vão compreendendo a escrita como sistema de representação da língua.

Compreende os mecanismos da leitura	(Morais, 2013)	[...] o contato com histórias propicia [...] a aprendizagem da direção da escrita
Desenvolve habilidades motoras (manusear, controlar o movimento ocular, focalizar)	(Oliveira, 2011)	[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, [...] e as formas corretas de manipulação de livros
Adquire e incrementa o vocabulário (receptivo e expressivo)	(Nation, 2017; Morais, 2013; Dickinson e Griffith, 2011; Duff et al., 2015)	As experiências com a literatura infantil [...] contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo.
Desenvolve atenção e memória	(Oliveira, 2011)	Não consta
Utiliza linguagem de evocação	(Morais, 2013)	Não consta
Observa o modo como o adulto lê, como faz as entonações (prosódia da língua)	(Morais, 2013)	Não consta
Aprende sobre estratégias de compreensão	(Oliveira, 2011)	Não consta
Aprende a diferenciar os textos pelos seus aspectos formais	(Oliveira, 2011)	Não consta
Qualidade da interação	(Gabriel; Morais, 2017).	Não consta
Frequência das interações	(Westerlund e Lagerberg, 2008)	Não consta
Internaliza a sintaxe da língua	(Oliveira, 2011)	Não consta

Fonte: As autoras

Ao observarmos a Tabela 1, podemos verificar que o incentivo à leitura de livros está presente nas recomendações aos professores e, inclusive, que essa prática gera benefícios, pois a partir da leitura

de livros as crianças vão, aos poucos, construindo hipóteses sobre língua escrita. Tal conhecimento sobre a linguagem escrita envolve desde o conhecimento das letras, do nome das letras, do som que as letras representam, da relação que constroem umas com as outras para formar sílabas e palavras e, por fim, o significado dessas palavras situadas em um contexto específico e, acima de tudo, compreender que a linguagem escrita é um sistema de símbolos que representam a linguagem oral. A nosso ver, no momento em que cita “hipóteses sobre a língua escrita”, o documento deveria discriminar quais seriam essas hipóteses, para quais elementos o professor deve chamar a atenção da criança durante a leitura de livros para que ela construa essas hipóteses.

Uma das questões levantadas na primeira seção diz respeito ao tipo da interação que o adulto investe durante a leitura compartilhada, pois, como afirmado anteriormente, uma leitura bem conduzida, bem planejada, pode impactar no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, ao passo que uma atividade sem preparação, sem planejamento, pode resultar no efeito contrário, distanciando a criança da prática da leitura como fonte de aprendizado e deleite. Nesse sentido, tanto interações informais, em que o significado das palavras impressas no livro é o foco da interação, quanto as formais, nas quais a atenção se volta para ao código escrito, contribuem para o desenvolvimento da linguagem da criança. Nesse sentido, retomamos a passagem de Sénéchal (2015) quando afirma que a atividade de leitura compartilhada pode ser um momento de distração, diversão, de olhar as imagens, conhecer novas palavras, mas pode também ser um rico momento de aprendizagem do código impresso, e é justamente esse conhecimento sobre os nomes e sobre sons das letras o melhor preditor das habilidades posteriores de leitura e ortografia (PIASTA; WAGNER, 2010). Entretanto, o documento orientador falha ao não citar o modo como o professor deve orientar/conduzir as atividades de leitura compartilhada com seus alunos, dando a entender que apenas realizar a leitura já é o suficiente. Isso é preocupante, porque,

sem orientação, o professor pode acabar nem comentando sobre o código escrito, assim como demonstrado por Sénechal (2015) ao analisar as interações entre adultos e crianças, nas quais os pais raramente comentam sobre as letras, investindo grande parte do tempo para observar as ilustrações. Apesar de essa ser uma importante aprendizagem, ou seja, diferenciar letras de ilustrações, se o foco se mantiver mais nas ilustrações, a criança terá poucas oportunidades de aprender sobre a linguagem escrita e a relação que ela estabelece com as imagens, por exemplo.

Uma outra questão extremamente importante tanto no ponto de vista do desenvolvimento da linguagem quanto na compreensão da linguagem é a ampliação/qualificação do vocabulário por meio da leitura compartilhada. Na primeira seção, referimos que a leitura é uma das formas mais eficientes de qualificar o vocabulário, e que esse conhecimento vai trazer benefícios para a criança na aprendizagem da leitura e da escrita, justamente porque um texto, no seu nível mais básico, não pode ser compreendido se os significados das palavras que o constituem não forem (re)conhecidos/compreendidos. Nesse item, também não localizamos uma indicação mais precisa, apenas uma relação mais próxima ao fato de que as experiências com a literatura infantil [...] contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo, o que inclui o vocabulário, mas também engloba outros tipos de conhecimentos.

Por fim, a BNCC não cita, em nenhum momento, outras habilidades que derivam da prática da leitura compartilhada, como, por exemplo, desenvolvimento da atenção, da linguagem de evocação, da prosódia da língua, das estratégias de compreensão e da compreensão mais explícita da sintaxe da língua. Essa ausência demonstra o distanciamento das propostas apresentadas no documento com o que se produz na ciência (pesquisa), que busca investigar e aplicar meios de subverter os baixos índices de leitura e escrita, como os apresentados na introdução do artigo.

COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo do artigo foi o de verificar em que medida a BNCC contempla a leitura compartilhada na Educação Infantil e como orienta os professores para que leiam com e para as crianças, justamente, porque a prática da leitura compartilhada realizada com frequência e com interações mais formais entre adulto e criança contribui efetivamente para o desenvolvimento da linguagem, especialmente, na aprendizagem dos aspectos relacionados à leitura e a escrita.

Retomamos o fato de que o ensino e a aprendizagem da leitura não começam apenas no primeiro ano do ensino fundamental, mas, sim, em etapas anteriores, nas escolas de educação infantil ou creches. Entendemos que os pressupostos que orientam as práticas educativas da BNCC para a educação infantil compreendem e incentivam a leitura compartilhada de livros para e com as crianças, mas poderia incluir no seu campo de experiência a importância da frequência da leitura e do estilo de interação entre o adulto e a criança. Pois a compreensão de como otimizar as práticas de leitura na educação infantil é muito importante e urgente (SÉNÉCHAL, 2015).

Muitos pais e professores sabem e concordam com a importância da leitura, especialmente na infância, entretanto, muitas vezes, não sabem como fazer e não conhecem os efeitos positivos de uma leitura compartilhada que promova o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Em sala de aula, o professor, de qualquer etapa do ensino básico, pode e deve proporcionar aos seus alunos práticas frequentes de leituras compartilhadas, pois elas sempre irão resultar em benefícios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.
- DEHAENE, S. *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Trad. María Josefina D'Alessio y Yamila Sevilla. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.
- DICKINSON, D. K.; GRIFFITH, J. A. Por que a leitura de livros com crianças desde o berço promove sucesso na leitura a longo prazo. In: OLIVEIRA, J. B. A. (Org.) *Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília, DF, Instituto Alfa e Beto, 2011.
- DUFF, F. J.; REEN, G.; PUNKLETT, K.; NATION, K. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56:8 (2015), pp 848–856.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. *O que precisamos saber sobre leitura? Contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação 2016*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
- MENDELSON, A. et al. *Prevenção de disparidades de prontidão escolar entre crianças de famílias de baixa renda em Boa Vista*. Disponível em: http://alfaebetosolucoes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/SLIDE-ALAN_05-07.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- NATION, K. Nurturing a lexical legacy: reading experience is critical for the development of word reading skill. *npj Science of Learning* 2, Article number: 3 (2017).
- OLIVEIRA, J. B. A. (Org.) *Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília, DF, Instituto Alfa e Beto, 2011.
- PIASTA, S. B.; WAGNER, R. K. Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Read Res Q.* 2010 Jan; 45(1): 8–38.
- SANTOS, D.; POLO, F. *Foco na Primeira Infância e a necessidade de uma Educação Infantil de qualidade*. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/o-foco-na-primeira-infancia-e-a-necessidade-de-uma-educacao-infantil-de-qualidade-por-daniel-santos-e-felipe-polo/>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SÉNÉCHAL, M., & LEFEVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460, 2002.

- SÉNÉCHAL, M. Young children's home literacy experiences. In: TREIMAN, R. *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2015. (p. 397-414).
- SNOWLING, M.; HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VARELLA, D. *A pobreza e o cérebro das crianças*. Disponível em: <https://drauziovarella.com.br/drauzio/artigos/a-pobreza-e-o-cerebro-das-criancas/>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- WALKER, D.; GREENWOOD, C.; HART, B.; CARTA, J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, n. 65, p. 606-621, 1994.
- WESTERLUND, W.; LAGERBERG, D. Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child: care, health and development*, v.34, n. 2, p. 257-266, 2008.

A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E A CAPACIDADE DA MEMÓRIA DE TRABALHO: INSTRUMENTOS DE TESTAGEM E DESAFIOS METODOLÓGICOS

Marilane Maria Gregory
Rosângela Gabriel

INTRODUÇÃO

A leitura é aparentemente uma atividade simples, contudo, requer envolvimento de componentes da memória, os quais facilitam o acesso ao léxico mental, à organização e ao processamento das informações visuais, à retenção e à manipulação das informações. Portanto, é uma atividade cognitiva sofisticada, é um processo cognitivo complexo que envolve linguagem, memória e pensamento (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012).

Há muitas crianças que apresentam dificuldades significativas na aprendizagem da leitura, pois o reconhecimento de palavras não é o suficiente para uma compreensão textual bem-sucedida. Segundo Squire e Kandel (2003, p. 14), “o aprendizado e a memória estão conectados de forma inextricável”, então, assim como a aprendizagem e o processamento da leitura dependem da memória, a memória também é afetada e aprimorada pela aprendizagem da leitura. Izquierdo (2004; 2016) corrobora ao afirmar que uma das atividades que mais estimula a memória é a leitura.

A relação entre a memória, principalmente a capacidade da memória de trabalho (*memory span*) e a aprendizagem da leitura

nos motivaram a investigar como esses processos se relacionam. A memória de trabalho diferencia-se dos demais tipos de memória porque é dinâmica, limitada, “não deixa traços e não produz arquivos” (IZQUIERDO, 2002, p.19).

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação da aprendizagem da leitura e a memória, apresentar alguns instrumentos de testagem utilizados para verificação da acurácia, fluência e compreensão em leitura, e para verificação da capacidade da memória e funções executivas, assim como apresentar os resultados parciais da coleta de dados e os desafios metodológicos da pesquisa referente às especificidades da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos utilizados.

Portanto, inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre leitura, enfatizando a aprendizagem da leitura e sua relação com a memória. Na sequência, explicamos os instrumentos e apresentamos dados parciais da coleta de dados. Em seguida, abordamos as limitações, os desafios e as perspectivas do estudo em questão, e, por fim, tecemos algumas considerações acerca dos resultados.

RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM DA LEITURA E MEMÓRIA DE TRABALHO

Segundo Morais (1996, p. 109), a leitura é vista como a capacidade cognitiva de reconhecimento de palavras escritas, isto é, “a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”, cuja aquisição é a etapa crítica da leitura, porque permite realizar a convergência com a língua falada.

Aprender a ler envolve a aquisição da habilidade de decodificar uma palavra e a habilidade de compreender o texto escrito. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura não é espontânea, ou seja, não é tão espontânea quanto à aquisição da linguagem oral.

No processo de alfabetização, a criança aprende a associar as letras aos seus sons, e, por meio desses sons, acessa o léxico mental. Morais (1996, p. 163) diz que “para aprender a ler, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica”. Para que haja compreensão e automatização da correspondência grafofonêmica, a criança precisa entender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados. Segundo Gabriel et al. (2016a), “ler e escrever em um sistema alfabético implica a habilidade de perceber distinções fonéticas mínimas e um conhecimento explícito da estrutura fonética/fonológica da fala”.

Scliar-Cabral (2003, p. 50) afirma que “a consciência fonêmica e a aprendizagem de leitura se reforçam mutuamente”. A consciência fonêmica refere-se às menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Portanto, a criança aprende o som que as letras representam, por exemplo: que palavra começa por /b/, ou ainda, quais os sons da palavra “bala”. Dessa forma, a consciência fonológica possibilita a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras, enquanto que a consciência fonêmica consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõe a palavra.

Embora haja várias características em comum, a linguagem escrita apresenta maior densidade e diversidade lexical quando comparada à linguagem oral, e, segundo Morais e Kolinsky (2005), o conhecimento lexical é ampliado pela leitura. Então, podemos dizer que leitura e conhecimento lexical estão interligados, pois pressupõe-se que a leitura impulsiona o conhecimento lexical e um conhecimento lexical ampliado tende a proporcionar uma melhor compreensão textual.

A aprendizagem da leitura transforma maciçamente as competências do nosso cérebro, ela é capaz de modificar a anatomia cerebral e também aumentar a capacidade de memória (DEHAENE, 2012, p.227-228). A aprendizagem da leitura cria uma nova forma

de aquisição, recuperação e armazenamento de informações na memória, por meio da representação ortográfica das palavras que se conecta às redes da linguagem oral, permitindo que o leitor possa contar com duas chaves de acesso ao conhecimento recuperável por meio da linguagem” (GABRIEL et al., 2016b, p.76).

Demoulin e Kolinsky (2015) discutem o papel da memória de trabalho (MT) na aprendizagem da leitura e apontam que a capacidade da memória de trabalho reflete significativamente no aprendizado das crianças entre 6 a 11 anos de idade, devido a sua grande demanda junto a atividades escolares. Crianças em fase de alfabetização, ao ler um texto, precisam primeiramente manusear a decodificação das palavras, para, em seguida, compreender a frase ou o texto. Portanto, a criança que está na fase da decodificação de letras e palavras irá utilizar grande parte dos recursos da sua memória de trabalho para o respectivo processo. Esses processos precisam ser automatizados no indivíduo para que a memória de trabalho não fique sobrecarregada durante a leitura.

Segundo os estudos de Demoulin e Kolinsky (2015), os resultados apontam que a capacidade da memória de trabalho aumenta consideravelmente com a idade durante a infância, especialmente entre os 5 e 8 anos de idade, e que estas mudanças no desenvolvimento do desempenho da memória podem ser resultado direto ou indireto da alfabetização, que geralmente ocorre aproximadamente no mesmo período.

A seguir, focamos em alguns instrumentos utilizados para verificação da acurácia, fluência e compreensão em leitura, e para verificação da capacidade da memória e funções executivas. Os sujeitos do presente estudo também são crianças de 5 a 8 anos, matriculadas no último ano da Educação Infantil (pré-escola), primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os testes foram elaborados e adaptados, em parceria, pelas equipes da Unidade de Pesquisa em Neurociências Cognitivas (UNESCOG), da *Université libre de Bruxelles* (ULB), Bélgica, e por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unisc, para aplicação junto às crianças brasileiras. A coleta de dados foi realizada com 120 alunos de pré-escola, 1º e 2º ano de escolas públicas e particulares de um município do interior do Rio Grande do Sul, antes e durante a aprendizagem da leitura.

Neste artigo, apresentamos cinco dos instrumentos utilizados na pesquisa: 1) Teste de fluência na leitura de palavras e pseudo-palavras; 2) Teste de idade de leitura TIL-LOBROT; 3) Teste de memória de trabalho verbal (*span*); 4) Teste de memória visuo-espacial (*Corsi Block Tapping Test*); e 5) Teste de controle inibitório (*Stroop Task*).

O Teste de fluência na leitura de palavras e pseudopalavras foi realizado somente com as crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, pois as crianças da pré-escola ainda não liam. O objetivo desse instrumento é medir, além da acurácia na leitura, o tempo necessário para realizar a leitura das palavras e pseudopalavras, ou seja, a fluência na leitura.

O teste, com tempo estipulado em um minuto, contém uma lista de palavras e pseudopalavras de uma, duas ou três sílabas, com diferentes níveis de dificuldade quanto à relação grafema-fonema. Portanto, para medir a acurácia e a fluência na leitura dos participantes, foram computados: (a) o número de palavras lidas corretamente; (b) o número de palavras lidas incorretamente; (c) o total (a+b) de palavras lidas em um minuto. O mesmo procedimento de cômputo dos dados foi aplicado às pseudopalavras.

O Teste de idade de leitura TIL-LOBROT tem como objetivo avaliar a acurácia e a fluência em leitura, assim como habilidades básicas de compreensão. O teste é composto por um conjunto de

36 sentenças que precisam ser completadas com a palavra adequada, ou seja, dentre as cinco opções de palavras, somente uma está correta. O tempo estipulado para o teste é de 5 minutos, e, para a computação dos dados, consideramos o número de questões respondidas e o número de questões respondidas corretamente, pois um participante pode ter respondido 20 frases, mas acertado somente 10, e outro participante pode ter respondido 10 questões e acertado todas. O teste foi realizado somente com as crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental que já aprenderam a ler.

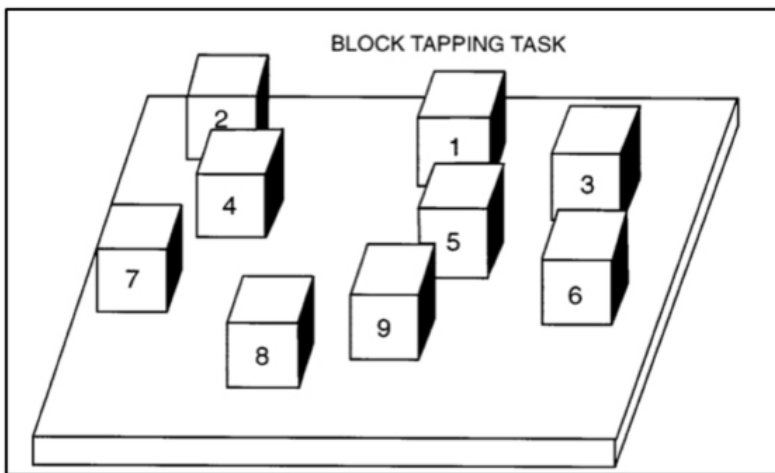
O Teste de memória de trabalho verbal (*span*) foi realizado com todos os participantes da pesquisa e foi dividido em 4 subtestes: *span* de palavras monossilábicas, *span* de palavras trissilábicas, *span* de pseudopalavras monossilábicas, *span* de pseudopalavras trissilábicas. O Teste de *span* mede o número de itens que um indivíduo é capaz de reproduzir, imediatamente, após a apresentação do estímulo original. O objetivo desse teste é avaliar o efeito de comprimento (de 2 a 5 itens em cada sequência) e de lexicalidade (palavras e pseudopalavras) dos estímulos, em crianças antes e durante a alfabetização. Os estímulos são apresentados com progressivo aumento do comprimento. Cada lista é composta de 7 sequências, que variam em número de itens, iniciando com uma lista de 2 itens. O critério para progressão para uma lista mais longa é sempre o mesmo: acertar 4 das 7 (4/7) sequências de um mesmo comprimento.

Importante observar que os itens das listas foram escolhidos buscando evitar associações semânticas, que poderiam interferir nos resultados dos testes, já que o participante poderia usar a memória de longo prazo para fazer associações, no caso de palavras de um mesmo grupo semântico.

O Teste de memória visuo-espacial - *Corsi block tapping test* consiste de nove blocos em madeira fixados em uma prancha, também de madeira, pintada em negro fosco. Na perspectiva

da pesquisadora, os blocos encontram-se numerados (Figura 1), para que as sequências, previamente manipuladas em termos de complexidade/estruturação, sejam reproduzidas. Por sequências estruturadas entende-se aquelas em que os blocos encontram-se mais próximos e por sequências desestruturadas aquelas em que os blocos estão mais distantes espacialmente.

Figura 1 - Ilustração do material original desenvolvido por Corsi (1972), na perspectiva do experimentador



Fonte: CORSI (1972, p. 31).

O objetivo do teste é fazer com que o participante reproduza a sequência de toques sobre os blocos, sucessivamente, em uma determinada ordem, ao ritmo de uma batida por segundo, sempre com a mão direita. Para a computação dos dados, consideramos o critério para avanço de uma sequência a outra, isto é, ter acertado no mínimo 2 dentre 3 (2/3) sequências. Por exemplo, se o participante acertou 2/3 sequências de 5 itens estruturados, está apto a seguir para a sequência de 5 itens não estruturados. Caso não conseguiu acertar 2/3 sequências, o teste termina. Assim, em cada teste, é assinalada e computada a última sequência realizada corretamente.

O Teste de controle inibitório - *Stroop Task*, ao invés de trabalhar com cores como no teste original, apresenta números, por isso é chamado de *Counting Stroop*. O teste utiliza uma versão computadorizada desenvolvida para Macintosh. As variáveis medidas são o tempo de resposta e o número de erros (medidas pelo próprio programa computadorizado). O teste apresenta três blocos, contrabalançados aleatoriamente, sendo que, no bloco congruente, o número de itens equivale ao número que aparece na tela e à palavra ouvida (2 2); no bloco incongruente, o número de itens é diferente do número que aparece na tela e da palavra ouvida (1 1 1) e, no bloco neutro, aparece um símbolo neutro, por exemplo &&&, e a palavra ouvida é “3”. A computação dos dados, ou seja, o tempo de resposta e o número de erros por participante foi efetuada pelo próprio programa computadorizado.

A seguir, apresentaremos os resultados parciais obtidos através dos instrumentos descritos nesta seção.

RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

No Teste de fluência na leitura de palavras e pseudopalavras, cujo objetivo foi medir, além da acurácia, a fluência na leitura, verificamos que as crianças obtiveram 90% de acurácia, ou seja, leram 90% das palavras e pseudopalavras corretamente. Considerando o tempo de 1 minuto estabelecido para a leitura em nossa pesquisa, verificamos que as crianças do primeiro ano conseguem ler em média 18 palavras e 17 pseudopalavras, e as crianças do segundo ano, 28 palavras e 23 pseudopalavras, mostrando que, com a idade/escolaridade, a fluência na leitura vai melhorando. Analisando ambos os grupos, podemos perceber que tanto as crianças do primeiro ano, quanto as crianças do segundo ano do ensino fundamental leram mais palavras do que pseudopalavras.

Quanto à compreensão em leitura, avaliada no Teste TIL/LOBROT, verificamos que há um desvio padrão muito alto entre os grupos. No primeiro ano, enquanto um grupo leu em média 3 frases e acertou

2, o outro grupo leu em média 7 e acertou 5, sendo que um participante se destacou ao completar corretamente 14 frases. Os grupos do segundo ano também apresentaram médias distintas: enquanto um grupo leu em média 13 frases e acertou 10, o outro grupo leu 10 frases e acertou 8, sendo que dois participantes acertaram em torno de 21 frases. No entanto, em média 70% a 80% das frases respondidas pelas crianças do primeiro e do segundo ano estavam corretas.

Considerando a variável idade/escolaridade/proficiência em leitura, podemos verificar que há progressão no desempenho dos participantes ao longo dos grupos.

No Teste de memória verbal – 4 testes de “span” verbal –, as crianças, ao repetirem as sequências de pseudopalavras, principalmente as trissilábicas, diziam palavras já armazenadas na memória. Podemos citar como exemplo as trocas das seguintes pseudopalavras por palavras: “canalo” – “cavalo”, “cidare” - “cidade”, “labanja” – “laranja”, “barrina” – “barriga”, entretanto, a pseudopalavra “mefina” não foi trocada por “menina”, por exemplo.

Constatamos que entre 75% a 95% das crianças, antes e durante o período de alfabetização, conseguem repetir 5 palavras monossilábicas, e que entre 65% a 95% conseguem repetir 5 palavras trissilábicas. No entanto, esse percentual diminui na categoria das pseudopalavras monossilábicas, ficando entre 32% e 70%, e cai radicalmente na categoria das pseudopalavras trissilábicas, sendo que entre 70% e 100% dos participantes conseguiram repetir somente duas pseudopalavras.

Podemos perceber que o comprimento das palavras (monossilábicas e trissilábicas) não representa desafio aos participantes, pois a memória de longo prazo interage com a memória de trabalho. Entretanto, o comprimento nas pseudopalavras representa desafio, tendo em vista que não há suporte lexical armazenado na memória de longo prazo. A sobrecarga da memória de trabalho das crianças é evidente nas pseudopalavras trissilábicas, cujo *span* foi de 2 para a maioria dos participantes.

No *Corsi block tapping test*, observamos que a maioria dos participantes dos grupos da educação infantil parou na sequência de 4 itens estruturados. O desempenho dos grupos do 1º ano foi um pouco melhor, mas a maioria também parou na sequência de 4 itens (40% a 55% nos itens estruturados e 25% a 30% nos desestruturados). Os participantes dos grupos do 2º ano tiveram um equilíbrio entre 4 e 5 itens, sendo que 24% a 29% conseguiram alcançar os 5 itens desestruturados.

Percebemos que o desempenho das crianças e o *span* da memória de trabalho visuo-espacial delas melhora com a idade/escolaridade/proficiência em leitura. As crianças da educação infantil conseguem memorizar em torno de 4 itens, tendo maior facilidade nos itens estruturados, e poucas conseguem guardar 5 itens na memória visuoespacial. O desempenho das crianças do primeiro ano é superior ao das crianças da educação infantil, sendo que uma criança atingiu o comprimento de 6 itens estruturados. Já nos grupos do segundo ano, temos um equilíbrio entre o comprimento dos itens; algumas crianças conseguiram memorizar até 6 itens desestruturados (14% do grupo). Entretanto, nenhum participante conseguiu memorizar 7 itens.

No Teste de controle inibitório *Stroop Task* ou *Counting Task*, cujo objetivo é avaliar o controle inibitório deliberado dos participantes ao inibir o significado do número e concentrar-se apenas no número de aparições do numeral ou de outro objeto na tela, verificamos que o percentual de acertos é maior no bloco dos itens congruentes, ou seja, naquele em que a quantidade de itens da tela equivale ao número ouvido pelo participante. Percebemos que o percentual de acertos diminui no bloco de itens neutros, aquele em que apareciam símbolos na tela, e que o bloco de itens incongruentes, aquele em que a quantidade de itens da tela era diferente do número ouvido, foi considerado o mais difícil por ambos os grupos.

As crianças da educação infantil acertaram em média 86% do teste nos itens congruentes, 83,5% neutros e 79,5% incongruentes; as crianças do primeiro ano, 87,% congruentes, 85% neutros e 82% incongruentes; e as do segundo ano, 91% congruentes, 90,5% neutros e 87,5% incongruentes. Desta forma, percebemos que o percentual de acertos nos grupos vai melhorando de acordo com a idade/escolaridade. Portanto, as crianças com 7 anos (2º ano) demonstraram mais acurácia nas respostas do que as demais, mostrando assim, maior atenção e concentração na atividade proposta.

Quanto ao tempo de reação dos participantes, percebemos que, em ambos os grupos, o tempo de reação na condição neutra é menor do que na condição incongruente, mostrando que as crianças precisam de mais atenção ao lidar com informações incongruentes, nesse caso, quando a quantidade de números na tela é diferente do número ouvido pelo participante.

A seguir, apresentamos alguns desafios e limitações do presente estudo e perspectivas futuras da pesquisa, lembrando que este artigo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, que se encontra em andamento.

DESAFIOS, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS DA PESQUISA

Inicialmente, o objetivo do presente estudo era investigar e medir a relação aprendizagem de leitura e memória de trabalho, entretanto, ao aplicar os testes, nos deparamos com certas limitações, entre elas, muitas crianças que não liam. Dessa forma, não conseguimos confrontar os testes de memória com os de leitura em todos os participantes, porque muitos deles não fizeram os testes relativos ao conhecimento de leitura. Então, concentramo-nos em avaliar o desempenho da competência em leitura, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante o período de alfabetização.

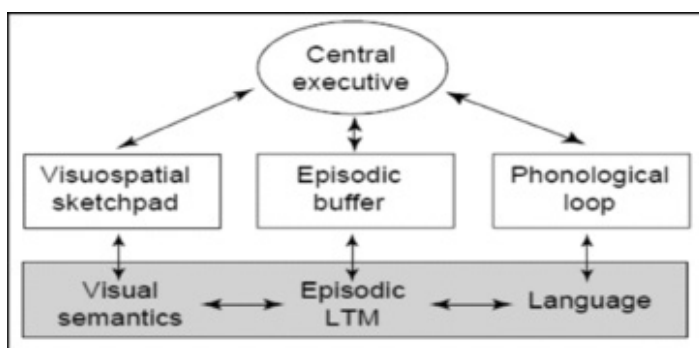
No entanto, um dos grandes desafios da pesquisa foi compreender as teorias e terminologias distintas sobre os tipos de memória e funções executivas, pois não há um consenso nos modelos de memória apresentados pelos teóricos.

Miller (1956), por exemplo, discute a limitação da capacidade de processamento da memória imediata (*span*), propondo que ela seja em torno de sete itens, e propõe que o agrupamento de itens em novas unidades (*chunks*) possibilita a (re)organização da informação.

Izquierdo (2002, 2004, 2010) faz uma abordagem mais fisiológica da memória. O neurocientista classifica as memórias quanto à sua função, quanto ao seu conteúdo e quanto ao tempo de duração.

Baddeley (2000), embasado na teoria proposta por Baddeley e Hitch (1974), define o termo memória de trabalho (MT) como “[...] um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento temporário e manipulação da informação necessária em tarefas complexas como compreensão, aprendizagem e raciocínio” (BADDELEY, 2000, p. 418) (Figura 2).

Figura 2: A versão de Baddeley (2000) da memória de trabalho de componentes múltiplos



Fonte: Baddeley (2000, p. 421).

Ericsson e Kintsch (1995) abordam os processos de nível superior que envolvem leitura e cultura. Segundo os autores, a memória de trabalho inclui um mecanismo baseado no uso hábil do armazenamento de longo prazo e no armazenamento temporário da informação. Kintsch (1998, p.217) afirma que “a memória de trabalho é então a parte ativa da memória de longo prazo, [...]”.

Entretanto, segundo Cowan (2008), a memória de curto prazo (MCP) pode ser vista como um subconjunto ativado da memória de longo prazo (MLP), e a memória de trabalho não difere significativamente da memória de curto prazo, porque ela abrange a MCP e outros mecanismos de processamento. Majerus et al. (2006, 2009) destacam o papel do controle da atenção nas tarefas envolvendo a MCP, aproximando-se da posição de Cowan (2008).

Podemos citar, também, como limitação, o aporte teórico e os instrumentos da pesquisa em questão, pois muitos livros e artigos em inglês ainda não foram publicados no Brasil, os instrumentos de testagem tiveram que ser adaptados ao português brasileiro, e os programas computadorizados específicos tiveram que ser fornecidos pelos pesquisadores da UNESCOG.

Outro desafio do presente estudo foi o estabelecimento de parâmetros metodológicos e a escolha dos critérios de testagem, assim como as implicações na elaboração de testes que permitam avaliar a relação entre a aprendizagem de leitura e a capacidade da memória de trabalho.

Quanto aos testes, apontamos uma possível alteração no Teste de memória visuo-espacial - *Corsi Block Test*. Deveríamos ter feito primeiramente todos os itens estruturados e depois todos os itens desestruturados, porque, se a criança acertou a sequência de itens estruturados e errou a sequência de itens desestruturados no comprimento 4, por exemplo, ela estaria apta para prosseguir na sequência de estruturados de 5 itens. Da forma como procedemos, encerramos o teste com o participante por ter errado a sequência de itens desestruturados.

Quanto à amostra, o número de participantes e a divisão dos grupos foi satisfatória, entretanto, estamos cientes de que, se os mesmos testes fossem realizados em outro contexto, os resultados poderiam ser diferentes. A maturação da cognitiva da criança é uma variável importante; em curto período de tempo, percebemos o amadurecimento cognitivo das crianças através das relações sociais e do comportamento diante da realização dos testes. Se analisarmos o desempenho individual dos participantes da pesquisa e o desvio padrão nos grupos, não há como negar a disparidade entre as crianças.

Considerando que realizamos testes com crianças da educação infantil, primeiro e segundo ano, acreditamos que seria pertinente a continuidade do estudo para acompanhar essas crianças nos próximos anos, contribuindo, assim, para o aprofundamento da análise.

No próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a memória é constituída pela capacidade de adquirir, conservar e evocar informações através de dispositivos neurológicos e da interação social (IZQUIERDO, 2002). Dessa forma, quanto melhor a capacidade de processar, armazenar e recuperar informações, maior será o sucesso no aprendizado inicial da leitura. Os resultados nos permitem afirmar que a Memória de Longo Prazo (MLP) interage com a Memória de Trabalho (MT) na reprodução de palavras e pseudopalavras. O acesso à MLP se evidencia ao fazer com que as palavras sejam mais fáceis de lembrar do que as pseudopalavras, nas quais não há suporte lexical a ser recuperado no armazenamento da MLP. À medida que as pseudopalavras representam desafio às crianças, a demanda da capacidade de armazenamento e processamento sobrecarrega a MT delas e a capacidade de retenção (*memory span*) da informação diminui. Essa sobrecarga da MT nas pseudopalavras é visível nas pseudopalavras trissilábicas.

Os resultados confirmam que há uma melhora progressiva na competência leitora dos participantes e um incremento, mesmo que sutil, na memória de trabalho de acordo com a maturação cognitiva e a escolaridade.

Acreditamos na pertinência da continuidade do estudo e na validade desta pesquisa, não apenas para a divulgação de resultados, mas também como uma forma de instigar educadores a repensar suas estratégias de ensino na formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

- BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, v. 8. New York: Academic Press, 1974, p. 47-90.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, v. 4, n. 11, November 2000.
- CORSI, P. M. Human Memory and the medial temporal region of the brain. *Dissertation Abstract International*, 34 (2), 819B, 1972. (University Microfilms nº AA105-77717).
- COWAN, N. *What are the differences between long-term, short-term and working memory?* available in PMC 2009 March 18. Published in Prog. Brain Res. 2008; 169:323-338. Available in PMC 2009 March 18. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2657600/> Acesso em nov/2017.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEMOULIN, C.; KOLINSKY, R. Does learning to read shape verbal working memory? *Psychonomic Bulletin & Review*, 2015. [published online 05 October 2015]
- ERICSSON, K.; KINTSCH, W. Long-term working memory. *Psychological Review*, v.102, p. 211-245, 1995. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/102/2/211.pdf>. Acesso em nov/2017.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016a.
- GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. *O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais*. D.E.L.T.A., 32.4, p.919-951, 2016b.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IZQUIERDO, I. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

- IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010.
- IZQUIERDO, I. *A memória do medo nos mantém vivos*. Entrevistador: B. Felin. Porto Alegre, 2016. Entrevista concedida ao Jornal Zero Hora. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/02/ivan-izquierdo-a-memoria-do-medo-nos-mantem-vivos-4979285.html>. Acesso em nov/2017.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- MAJERUS, S.; PONCELET, M.; GREFFE, C.; VAN DER LINDEN, M. Relations between vocabulary development and verbal short-term memory: the relative importance of short-term memory for serial order and item information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, p. 95-119, 2006.
- MAJERUS, S.; HEILIGENSTEIN, L.; GAUTHEROT, N.; PONCELET, M.; VAN DER LINDEN, M. Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, p. 66-86, 2009.
- MILLER, G. A. *The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information*. Harvard University, 1956. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Miller/> Acesso em nov/2017.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Literacy and cognitive change. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético: do português do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONCURSO DE CRÔNICAS DA UNISC COMO INCENTIVO À ESCRITA¹

Roseli Fátima Wegner
Pedro Nunes de Castro

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, debatemos sobre as competências da leitura e da escrita. Utilizamos, como subsídio principal, o concurso de crônicas promovido pela Universidade de Santa Cruz do Sul - *UNISC: uma trajetória e muitas lembranças*. É uma atividade que convida alunos, professores, funcionários e público em geral a produzir textos, compartilhando as vivências relacionadas à universidade. Houve premiação pecuniária aos três primeiros colocados, além de indicação de menções honrosas, bem como a publicação em livro dos textos premiados juntamente com outras crônicas de notável mérito literário. A cada edição – seis até a presente data - a adesão ao concurso foi expressiva, cerca de cem inscrições.

Entendemos que esta é uma iniciativa que produz bons resultados, pois teóricos da linguagem e educadores alertam para o baixo acesso à leitura como uma das causas para a deficitária habilidade de escrita. A constatação inescapável é a de que a proficiência em escrita somente será alcançada através da conjugação com a leitura, desencadeando, assim, o cumprimento integral do objetivo

1 Este trabalho tem origem na pesquisa realizada por Roseli Fátima Wegner durante o Curso Letras/Inglês da UNISC, cuja orientadora foi a Dra. Onici Claro Flôres, docente também do Programa de Pós-Graduação em Letras - UNISC. O artigo é aqui apresentado com alterações com o objetivo de se adequar à forma solicitada pela comissão.

da alfabetização: o que considera a relevância do uso produtivo da fala, da leitura e da escrita nas mais variadas circunstâncias sociais.

A base metodológica está calcada na leitura e análise das crônicas – cento e quarenta – de todas as edições do concurso, com ênfase nas que mencionam a leitura e/ou a escrita, inferindo assim as vivências com o universo literário daqueles que tiveram seus textos publicados. Conquanto as conclusões deem margem a determinado grau de relativização, a nossa hipótese é a de que o concurso de crônicas da UNISC incentiva a prática da escrita e, por consequência, da leitura.

Expomos, inicialmente, estatísticas que retratam a realidade brasileira no que tange à leitura e à escrita conectadas a uma reflexão sobre o ensino formal. Em segundo lugar, desenvolvemos a tipologia textual da crônica e as suas nuances. E, no último tópico, apresentamos a análise dos textos selecionados, focalizando a temática escolhida.

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

No quesito leitura, os números demonstram que a nação brasileira apresenta índices pífios. Haddad e Siqueira mencionam dados do IBGE/PNAD revelando que mais de 13 milhões, acima de 15 anos, da população são analfabetos, “o equivalente a 8,3% para esta faixa etária e, se diminuirmos o corte para 10 anos de idade, esse número sobe para 16 milhões de pessoas, 9,3% da população acima de nove anos²” (HADDAD; SIQUEIRA, <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/viewFile/81/64>, acesso em 07 de mar. 2018). São índices preocupantes, porquanto sinalizam que estas pessoas estão à margem da sociedade e dependem de outras para exercer a sua cidadania plenamente. Soares elucida o letramento em sua complexidade: “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de

2 Estatística referente ao ano de 2016.

significados por meio do código escrito” (SOARES, 2004, p. 16, grifo da autora).

Analisando o quesito leitura, um dos fatores agravantes relaciona-se àquilo que Soares ressalta, a incompreensão. Ou seja, o conceito sobre o ato de ler sofre mutações, ampliando-se. Consoante Flôres, “Ler, então, não se reduz a decodificar. Inclusive, o termo letramento, bem mais recente do que a palavra alfabetização, surgiu em resposta à reflexão teórica sobre a natureza do ato de ler” (FLÔRES, 2008, p. 31). Existem supostos leitores que leem e não compreendem e isto não significa que são alfabetizados em sentido pleno. De acordo com Luft, “[...] alfabetizado não é aquele que assina seu nome, mas quem assina um documento que leu e compreendeu” (LUFT, 2008, p. 24). Marcuschi corrobora a teoria de que ler não é apenas decifrar os símbolos.

É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de textos) é sempre uma *atividade de co-autoria* (MARCUSCHI, 1996, p. 72, grifo do autor).

Notamos, pelas citações acima, que a leitura imbrica-se à escrita, pois ambas exigem uma atitude criativa. Outro aspecto em comum é o fato de serem competências, que, via de regra, adquirem-se no âmbito escolar. Por isso, referenciamos-nos em autores que apontam alternativas benéficas de intervenção.

Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos, das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita; ler o jornal, que vai relacioná-lo minimamente com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar concretude, qualificar e expandir os limites

de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da vida social, ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem (GUEDES; SOUZA, 2000, p. 135-6).

Destacamos a relevância de despertar no aluno o gosto pela leitura de “tudo”, para que ele construa seus próprios critérios avaliativos, selecionando dentre uma vasta gama de possibilidades o que lhe agrada e produz novos conhecimentos. Inclusive Marcuschi endossa esta percepção, em artigo já citado, sugerindo que se diversifique o repertório de leituras.

A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos mais complicados (...), tais como as bulas de remédio, as instruções de usos de aparelhos, os contratos de aluguel, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal (MARCUSCHI, 1996, p. 78).

Podemos acrescentar, adotando como paradigma as ideias de Paulo Freire (1999), que a realidade do aluno deve ser o ponto de partida e que o êxito no aprendizado terá mais chances de ocorrer se a leitura se relacionar com o mundo em que o estudante está inserido, pois a atração ao novo dá-se muitas vezes a partir da consolidação do conhecimento prévio.

Notamos que, transcendendo as estatísticas apresentadas, os teóricos alertam, mantendo o foco no ensino escolar, para a necessidade de aperfeiçoar as competências da leitura e da escrita. Marcuschi (1996) analisou os exercícios propostos por livros didáticos da educação básica e concluiu que eles realizam poucas contribuições para a compreensão, sendo que as questões propostas caracterizam-se como uma prática apenas de *copiação*. O teórico sugere que as questões dos livros didáticos privilegiem o exercício da inferência o que contribuiria para o desenvolvimento de habilidades *compreensivas* nos alunos.

Sendo assim, especificamos medidas que poderiam aprimorar a proficiência em escrita e leitura. Em primeiro lugar, investir na preparação dos professores, incentivando-os a serem, também, leitores fluentes e redatores experientes, pois somente um bom leitor é capaz de suprir os elementos que não lhe são fornecidos textualmente, antecipar fatos e julgar os conteúdos constantes nos textos lidos. Outra alternativa que também poderia contribuir para melhorar as condições de leitura/escrita seria oportunizar aos estudantes que sejam “aprendizes de escritor”. A escola adotaria um componente curricular específico, uma disciplina de leitura/produção textual. Através dela, o aluno teria um compromisso escolar e tempo para desenvolver sua capacidade de redigir, desenvolvendo habilidades de compreensão leitora e de redação, exercitando-se na escrita e reescrita, porque reescrever permite aperfeiçoar o modo de produção textual requerido. A conjugação de escrita/reescrita daria ao aluno condições de analisar, interpretar, refletir, posicionar-se criticamente frente a textos de diferentes gêneros, tornando-se assim um leitor/escritor qualificado³. Dessa forma, a educação irá ao encontro do que sustenta Koch.

É preciso, pois, mostrar ao educando que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de permitir-lhe apreender a intencionalidade subjacente ao texto, como também recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo (KOCH, 2011, p. 156-7).

E na esteira da conexão leitura/escrita como habilidades complementares no processo de alfabetização e socialização, expomos as particularidades do gênero textual crônica.

3 São medidas pensadas pela autora Roseli Wegner, juntamente com sua então orientadora, professora Dra. Onici Claro Flôres.

CRÔNICA

Explanando sobre a crônica e suas nuances, apresentamos o contexto de seu surgimento, bem como a etimologia do termo. Este gênero literário tem origem no fato de esses textos terem sido destinados a registrar o tempo histórico, segundo Moisés.

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica* (*m*), o vocábulo "crônica" designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica (MOISÉS, 1979, p. 245, grifo do autor).

Quanto ao que diz respeito à história relativa a Brasil e Portugal, os registros existentes relatam que as primeiras crônicas foram escritas na Idade Média pelo cronista-mor do reino Fernão Lopes, que detinha a função de fixar as genealogias das famílias nobres e a história de Portugal. Já a carta de Pero Vaz de Caminha, que contava os detalhes da chegada da expedição dos portugueses ao Brasil, é considerada a primeira crônica brasileira. Por sua vez, a imprensa brasileira teve a primeira crônica publicada na Gazeta do Rio de Janeiro, em 1809.

Esse gênero adquiriu, por outro lado, a pecha de ser uma modalidade menor. Entre os estudiosos, Antônio Cândido capitaliza o argumento de que ela não se iguala em magnitude a outras manifestações literárias.

A crônica não é um 'gênero maior'. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse (CÂNDIDO, 1982, p. 5, grifo do autor).

Moisés discorda, pois argumenta que as recorrentes edições em livro demarcam a sua relevância: “Todavia, a crônica merece atenção que lhe vem sendo dispensada ultimamente não só porque apresenta qualidades literárias apreciáveis, mas porque, e sobretudo, busca subtrair-se à fugacidade jornalística assumindo a perenidade do livro” (MOISÉS, 1979, p. 248). Coutinho, por sua vez, salienta.

Na literatura brasileira, a crônica, a partir do romantismo alcançou, como afirmei noutra lugar, um desenvolvimento e uma categoria que fazem dela uma forma literária de requintado valor estético, um gênero específico e autônomo, a ponto de ter induzido Tristão Ataíde a criar o termo “cronismo” para sua designação geral. É grande a importância que o gênero vem assumindo na literatura brasileira de tal modo que se apresenta esse fato singular de um grande escritor como Rubem Braga que entra para a história literária exclusivamente como cronista (COUTINHO, 2003, p. 121, grifo do autor).

Além desses críticos, mencionamos um autor consagrado que elogia tal gênero e o denomina como a mola propulsora de sua carreira.

Espantosamente, o primeiro texto que escrevi na minha vida foi uma crônica. Fiz uma crônica para um jornal quando eu tinha 16 anos, por aí, depois escrevi uns poemas, outra crônica. Fazia crônica para uns jornais de Minas, depois no Rio, publiquei na revista Manchete, antes de o Jornal do Brasil me chamar, em 1984, para substituir Drummond. Daí a crônica passou a ter um espaço maior dentro da minha obra, da minha vida. [...] Tenho que reconhecer que a crônica acabou carregando parte da minha poesia (SANT’ANNA, 2003, apud GALVANI, 2005, p. 41).

Esse depoimento de Affonso Romano de Sant'Anna valoriza o gênero em epígrafe, indo ao encontro da menção a Rubem Braga como um cronista de elevado mérito literário. Ademais, a história se encarregou de refutar o renomado crítico Antônio Cândido, pois o prêmio Nobel de Literatura do ano de 2015 foi atribuído à cronista bielorrussa Svetlana Aleksievitch⁴. Um dos livros mais conhecidos dela é: *“Vozes de Tchernóbil: crônica do futuro; a história oral do desastre nuclear*, em que as diversas crônicas publicadas são narrações a partir de entrevistas feitas com pessoas que foram afetadas pela catástrofe. Por esse fato, consideramos que, para além de rótulos de grandeza ou menoridade, é inquestionável a relevância da crônica, enquanto gênero literário, no vasto cenário da literatura.

Progredimos assim ao item em que analisamos a temática da leitura e da escrita, referenciados nos textos das coletâneas.

O CONCURSO DE CRÔNICAS DA UNISC

O nosso âmbito de pesquisa perpassa os cento e quarenta (140) textos publicados nas seis edições - a primeira em 2001 e a sexta em 2013. Neles está evidenciada a intimidade com a literatura através de citações diretas e indiretas. Iniciamos a análise relembando o lugar de destaque que tem sido atribuído à crônica, ao lado do conto, da novela e do romance. Sendo assim, expomos as peculiaridades da literatura, demarcando identificações com o concurso em tela.

Segundo Cândido, a literatura proporciona “dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CÂNDIDO, 1995, p. 256). Ela se constitui, pois, a uma só vez, como nau e estuário do autoconhecimento, dando vazão à milenar máxima socrática *conhece-te a ti mesmo*. Um dos cronistas manifesta a presença desse viés em sua vida.

4 A academia sueca informou: “El premio Nobel de literatura 2015 ha sido otorgado a la escritora bielorrussa Svetlana Aleksievitch ‘por su obra polifónica, un monumento al sufrimiento y al coraje en nuestro tiempo’” (https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2015/press_sp.pdf, acesso em 17-03-2018).

O concurso de crônicas significou e permanece significando, para mim, uma saudável e relevante forma de autoconhecimento e de conhecimento das pessoas que compartilham experiências dentro daquilo que se pode chamar de “família Unisquiana”, atribuindo a ela uma identidade (PELIZZARO, 2009, p. 96, grifo do autor).

Além disso, o teórico Barthes afirma que: “a literatura assume muitos saberes” (BARTHES, 1997, p. 18). Entendemos que a UNISC, enquanto universidade, também lugar de muitos saberes, ratificou na prática essa sentença ao promover o concurso. Isso porque tiveram seus textos publicados estudantes dos mais diversos cursos: Medicina, Serviço Social, Direito, entre outros. Houve participação significativa da comunidade em geral, com destaque para uma menina de apenas oito anos, Bárbara C. Immig (2009), que publicou a crônica “Minha sapatilha...”.

Outro aspecto a frisar é a interface da Literatura com a História. De acordo com Linda Hutcheon, uma das características das narrativas históricas, nomeadas *metaficção historiográfica*, é que os personagens são anônimos que não ocupam postos centrais de poder: “[...] são os excêntricos, os marginalizados, as figuras periféricas da história ficcional” (HUTCHEON, 1991, p. 151). Nesse sentido, há uma semelhança com o concurso da UNISC, dado que os cronistas, em sua massiva maioria, são membros da comunidade em geral, rostos desconhecidos que emergem para contar a sua história em intersecção com a história da instituição.

Sobre as referências à literatura, destacamos que Denair I. Guzon (2007) redigiu “Crônica da expansão anunciada”, dialogando com Gabriel G. Márquez; Laura V. R. Imbriaco publicou “As mil e uma aulas da Unisc” reportando-se a um clássico da literatura; Andréa C. Kahmann escreveu “As intermitências da morte”, referindo-se ao conhecido título do escritor português José Saramago. Lisnéia B. Schrammel com “O ônibus literário” relata que o deslocamento até a UNISC tinha como principal assunto com suas colegas, a lite-

ratura. Lisnéia revelou que o seu hábito de leitura perpetuou-se a ponto de “[...] não conseguir sentar no banco de um ônibus sem um livro por perto ou um poema no pensamento” (SCHRAMMEL, 2003, p. 72). Um dos autores, por sua vez, autodenomina-se “[...] leitor compulsivo, irremissivelmente apaixonado pela literatura” (ROLIM, 2003, p. 16), enquanto outra compartilha a emoção de ter encontrado uma autora cuja obra já conhecia e ter o livro autografado (PORTO, 2003).

Sob a perspectiva da escrita, Paola Severo publicou “Sem assunto”. Durante toda a crônica, ela conjectura possíveis temas sobre os quais poderia escrever, mas habilidosamente vai rejeitando um a um, fazendo dessa forma com que uma diversidade deles desfile diante do leitor e se revele a relação de proximidade da autora com a UNISC. A crônica é assim finalizada: “Que sem graça que eu sou, não sirvo nem pra achar um assunto, quem dirá escrever uma crônica. Pura pretensão. Vai ver eu nem me inscrevo nesse concurso mesmo...” (SEVERO, 2009, p. 78). Ela utiliza a suposta falta de assunto como o assunto principal de seu texto, fazendo com que o processo de escrita esteja em primeiro plano. Alexandre Wegner, licenciado em matemática, utiliza como temática o desafio de escrever uma crônica, por estar familiarizado apenas com os números. No diálogo com sua esposa declara: “Você acha que vão publicar meu texto? Meu negócio é números, minha querida” (WEGNER, 2013, p. 33).

Prosseguindo com as referências à escrita, Patrícia S. Lenz, por sua vez, em “O essencial e o acessório”, confidenciou: “Pensei, escrevi, corriji, risquei, tentei outra vez. Refiz o que já estava feito, reli o que estava lido, relido, trelido...Rasguei papel, tentei de novo...Nada...Nada” (LENZ, 2001, p. 65). Ela demonstra o que teorizamos no primeiro subtítulo do artigo, que o processo de escrita é complexo, portanto, escrever também significa se expor e enfrentar alguns medos. Similar ao que a autora do livro *Para ler como um escritor* afirma:

O medo de escrever mal, de revelar algo que gostaríamos de manter oculto, de cair no conceito dos outros, [...] ou de descobrir algo sobre nós mesmos que preferiríamos ignorar são apenas alguns dos fantasmas amedrontadores [...] (PROSE, 2008, p. 243).

Como medida, para superar tais adversidades, ela aconselha que se leia bastante, reputando a literatura como “uma fonte inesgotável de coragem e confirmação” (PROSE, 2008, p. 243).

Ana C. A. Pfaffenseller, em “A crônica de uma história, ou vice-versa”, segue idêntico prisma. Ela relata situações pessoais, a morte do avô, e como esse fato serviu de mote para escrever uma crônica jornalística como tarefa de aula, obtendo o surpreendente resultado de ouvi-la em situação de destaque, na voz do professor. A autora revela. “Utilizo a prática [da escrita] como uma terapia” (PFAFFENSELLER, 2013, p. 18). Essa mesma perspectiva é sustentada pelo médico-escritor Moacyr Scliar (2008), que associou o ato de redigir qualquer gênero como um antídoto contra enfermidades.

Mencionamos apenas essas alusões a leituras e/ou escrita, pois não é possível citarmos todas. Das cento e quarenta (140) publicações, cinquenta e sete (57) mencionam tal processo, o que perfaz um percentual aproximado de quarenta por cento (40 %). Adotando o pressuposto de Moisés (1979) de que a crônica aborda temas do cotidiano, inferimos que esta prática instaurou-se na rotina dos participantes. Ressaltamos também que, adotando como balizador as referências a leituras e/ou escrita, de uma edição para outra cresce o número de menções, sendo que nas três primeiras edições totalizam vinte e duas (22) e nas três últimas, trinta e cinco (35) citações de leituras e/ou escrita. Entendemos que estes primeiros números constituem-se como um dos fatores indicativos de que o concurso incentivou as pessoas a lerem e escreverem mais.

Quanto à escrita, ressaltamos que as seis edições fizeram com que se escrevesse cento e quarenta crônicas, sem contar as que não foram selecionadas, cujo número é muito maior. Dito de outro

modo, se não houvesse a atividade, existiriam quase duas centenas de textos a menos no imensurável universo literário. Portanto, inferimos que houve uma mobilização da comunidade acadêmica a revisitar os espaços da universidade, a recordar fatos, a auscultar sentimentos, e também a decidir qual a palavra, o verbo, o substantivo seriam mais apropriados para transpor o leitor ao lugar do escritor e emocioná-lo. É uma atividade que incentivou a escrita, consoante nossa percepção, de forma extraordinária. E o que se comprova em relação à escrita, também se comprova em relação à leitura, pois são atividades complementares, ambas envolvem a criação, segundo teóricos⁵ já mencionados. Não obstante, a possibilidade de que já eram leitores os participantes do concurso, sustentamos que ele serviu para que se intensificasse tal hábito. Muitos autores tiveram textos escolhidos em mais de uma edição, o que também nos faz concluir que a seleção em uma coletânea serviu de impulso para aprimoramento na participação das posteriores⁶. E há uma maneira crucial de aprimorar-se na escrita. “Como aprender a escrever? Lendo, lendo e relendo. Sobretudo relendo e ‘treslendo...’” (GALVANI, 2005, p. 17, grifo do autor). Notamos na crônica, já citada, esta reciprocidade. Reiteramos a declaração de Lenz. “Refiz o que estava feito, reli o que estava lido, relido, trelido...” (LENZ, 2001, p. 65). Neste excerto evidencia-se a complementariedade da díade leitura-escrita, pois o escritor é o primeiro leitor e crítico de seu texto. Portanto, a promoção da escrita, que está demonstrada, é, a um só tempo, promoção da leitura.

Finalizando este item, retomamos o artigo de Antônio Cândido cujo título é “O direito à literatura”, em que ele expressa que os seres humanos têm como característica inerente a fabulação, cuja vazão é propiciada pelas artes em geral, entre elas, a literatura, por isso negar o acesso a ela é como “mutilar a personalidade”

5 Ratificamos com um excerto já citado neste artigo: “[...] então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de textos) é sempre uma *atividade de co-autoria* (MARCUSCHI, 1996, p. 72, grifo do autor).

6 Se nos permitem, faremos um depoimento pessoal. Nós, os autores do artigo, participamos com textos em três edições cada um. Podemos, portanto, afirmar, sem sombra de dúvida, que uma edição serviu de incentivo e aprimoramento para a posterior. Portanto, foi um estímulo para ler e escrever mais e acreditamos que esse comportamento se repetiu em outros autores.

(CÂNDIDO, 1995, p. 256). O concurso de crônicas propiciou tal direito à comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O concurso de crônicas da UNISC é uma iniciativa que merece ser reconhecida, pois incentiva a escrita e a leitura. Destacamos a validade do estímulo, porquanto Guedes e Souza (2000) frisaram que vivemos em uma civilização *construída a partir da língua escrita*, onde a cidadania será plenamente exercida apenas por quem desenvolveu tais competências. Complementando, recordamos das lacunas no processo de letramento nos níveis de instrução formal, apontadas neste artigo, dado que existe um significativo contingente sem o domínio de tais habilidades. E a UNISC, enquanto instituição de ensino, através do concurso de crônicas, realiza uma ação que contribui para suprir, em alguma medida, tais lacunas que a educação básica não consegue ainda preencher.

Além disso, outro benefício é que ele se constitui como uma oportunidade de troca de experiências entre os integrantes da sociedade e da comunidade acadêmica. Isso gera o autoconhecimento, bem como o desenvolvimento da empatia e alteridade, que, em última instância, são complementares.

Sendo assim, esperamos que que a pesquisa explanada sirva de alavanca geradora do desejo de ler e escrever, tendo presente os inúmeros benefícios advindos destas práticas. Este trabalho complementou nossos conhecimentos, pelo prazer de relevar a crônica como gênero literário, bem como, oportunizou a imersão na realidade daqueles que publicaram seus textos.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA SUECA. https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2015/press_sp.pdf, acesso em 17 mar. 2018.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *Voices de Tchernóbil*: crônica do futuro, a história oral do desastre nuclear. Tradução do russo Sônia Branco. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond *et all*. *Para gostar de ler*: crônicas. Prefácio de Antônio Cândido. São Paulo: Ed. Ática, 1982. V. 5. p. 5 – 13.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235 – 263.
- COUTINHO, Afrânio. *Antologia brasileira de literatura*. Rio de Janeiro: Ed. de livros escolares, 2003.
- FLÔRES, Onici C. Compreender e interpretar. In: _____. (org.). *Linhas e entrelinhas*: leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 26 – 48.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GALVANI, Walter. *O voo da palavra*. Prefácio de Maurício Carpinejar e Valesca de Assis. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.) *et all*. *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 135 - 154
- GUZON, Denair I. Crônica da expansão anunciada. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc*: uma trajetória e muitas lembranças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. V. 4 p. 35 – 40.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. *Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil*. <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/viewFile/81/64> Acesso em: 07 mar. 2018.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1991.
- IMBRIACO, Laura V. R. As mil e uma aulas da Unisc. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc*: uma trajetória e muitas lembranças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. V. 4. p. 82 – 84.
- IMMIG, Bárbara C. Minha sapatilha.... In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc*: uma trajetória e muitas lembranças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. V. 5. p. 35 - 36.

- LENZ, Patrícia S. O essencial e o acessório. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 65 - 68
- LUFT, Lya, Somos um país de analfabetos. *Revista Veja*, 2080, ed. n. 39, ano 41, p. 24. São Paulo: Abril, 2008.
- KAHMANN, Andréa C. As intermitências da morte. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. V. 5 p. 29 – 34.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais didáticos de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar.1996.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 9. ed. revista e aumentada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1979.
- PELIZZARO, Tiago. Amo, logo existo. In: KIPPER, Maria Hoppe. (Org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. v. 5. p. 95 – 100.
- PFÄFFENSELER, Ana Cláudia. A crônica de uma história, ou vice-versa. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. V. 6. p. 16 – 18.
- PORTO, Ana C. C. A mestra. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. V. 2. p. 26 – 29.
- PROSE, Francine. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Tradução de Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- ROLIM, Glauco S. Janaína. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. V. 2. p. 16 – 21.
- SCHRAMMEL, Lisneia B. O ônibus literário. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. V. 2. p. 70 – 72.
- SCLIAR, Moacyr. Escrever é terapia. *Jornal Zero Hora*. Caderno Saúde. Cena Médica nº 15674. Porto Alegre, 26 de jul. 2008.
- SEVERO, Paola. Sem assunto. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. V. 5 p. 76-78.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- WEGNER, Alexandre. Matemático cronista. In: KIPPER, Maria Hoppe (org.). *Unisc: uma trajetória e muitas lembranças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. V. 6. p. 32 – 36.

ENSINO DE LÍNGUA VIA MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: UMA POSSIBILIDADE

Cleide Inês Wittke

INTRODUÇÃO

Pesquisas na área dos estudos da linguagem mostram que o ensino e a aprendizagem de língua materna nas escolas brasileiras não tem sido satisfatório e, em vista disso, tem sido alvo de investigação dos agentes ligados com a educação, tanto professores quanto educadores de modo geral. A equipe diretiva, os professores, os alunos, os pais e toda a comunidade escolar buscam entender e superar o fracasso obtido com essa prática social. Também nas universidades, muitos pesquisadores norteiam seus estudos na tentativa não só de entender o fenômeno, mas também de apontar possíveis soluções a essa problemática.

As questões que angustiam o professor de língua materna em serviço e também o futuro profissional ainda em formação suscitam muitas reflexões e pesquisas¹ nas mais diversas áreas da ciência da linguagem. De certa forma, podemos dizer que foi nesse contexto de insatisfação que foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999), com vistas a orientar e organizar o ensino em todo o país. De modo inovador e desafiador, o documento definiu não só o objeto de ensino, mas também a metodologia (mesmo que não de maneira descritiva e detalhada)

1 Guimarães (2006), Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Guimarães, Carmin e Kersch (2015); Wittke (2016); Araújo, Moreira e de Maria (2017).

a ser desenvolvida nas aulas de língua. Os Parâmetros apontam o texto como principal foco de estudo e definem a língua não como conjunto de estruturas e regras a serem descritas e classificadas, mas como um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992), uma ação social (BRONCKART, 2012), um saber a ser construído e aperfeiçoado.

O quadro de insatisfação com o ensino de língua reforça a necessidade de redefinir o objeto de estudo e também o modo de abordá-lo. Nessas condições, norteamos nossa pesquisa a partir de alguns questionamentos, tais como: o que ensinar (objeto), como ensinar (metodologia), para que ensinar (objetivo/finalidade) e a quem ensinar a língua portuguesa no ensino básico? A nosso ver, se o professor de língua encontrar respostas a essas questões, com base em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, poderá criar condições para um trabalho mais produtivo na sala de aula, uma prática que realmente aperfeiçoe a capacidade de interagir socialmente.

Partindo do princípio de que o sujeito produz textos na medida em que se comunica com o outro (BAKHTIN, 1992), através da palavra, definimos a aula de português como uma prática diária de interação verbal, momento em que há comunicação, seja oralmente seja por escrito, uma vez que há um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. Isso responde a primeira pergunta, pois elege o texto/gênero textual como objeto básico de trabalho. Pensando, então, em desenvolver a capacidade comunicativa/interativa, sugerimos que o professor selecione diferentes textos para trabalhar em aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude com variados gêneros textuais, que circulam em nossa sociedade, nas mais diversas situações enunciativas.

O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO

Ao tomar o texto como ponto de partida, e também de chegada, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção

textual oral e escrita, é fundamental que o professor desenvolva diferentes atividades, em forma de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), evidenciando os processos de funcionamento linguístico e gramaticais, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Esse posicionamento implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário/léxico de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o texto/discurso, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação.

Sob essa perspectiva, sugerimos que o professor selecione um gênero textual e, a partir do projeto didático de gêneros, construa módulos para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, tanto na modalidade oral quanto escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com seu projeto didático para ser capaz de avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Como vemos, a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso da atividade de leitura, de fala e de escrita, independentemente do dispositivo de ensino adotado. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula organizada exclusivamente por exercícios mecânicos de metalinguagem.

Nessa ótica, além de ser criterioso na escolha dos textos, principalmente em função das temáticas abordadas, o professor precisa ter o cuidado para não *escolarizá-los*, pois, ao serem extraídos de sua circulação social, eles podem *perder sua vivacidade*, tornando-se mais um material escolar, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de português. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2009) chamam os gêneros de textos como (mega) instrumentos propícios à realização de um projeto comunicativo.

Quando falamos em texto, estamos pensando em uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, um dizer coerente e adequado à comunicação oral ou escrita em dada situação social. Isto é, uma mensagem que exerce com sucesso a funcionalidade comunicativa à qual se propõe. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto trata-se de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. O texto, ao circular nas mais variadas instâncias sociais, desempenhando sua função comunicativa, incorpora-se nos inúmeros gêneros textuais orais e escritos existentes em nossa sociedade letrada, cumprindo seu papel de interação.

Os gêneros textuais consistem em diferentes formatos/instrumentos, enquanto materialidade linguística, textual e discursiva, que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Em resumo, eles são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Compete, assim, ao professor de língua criar oportunidades, via dispositivos didáticos, para que o aluno possa estudar os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e sua funcionalidade, tornando-se habilitado não só a identificá-los e compreendê-los, mas também apto a construí-los de modo adequado, nos mais variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006, 2011) quando o autor especifica que o exercício dessas habilidades proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, falando e escrevendo, nas mais diversas situações de interação verbal.

Segundo Brait (2002), ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem ao produtor e ao recebedor da

mensagem, já a circulação diz respeito ao veículo em que o dizer é transmitido. Ainda no que se refere às condições de produção, é preciso lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o autor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade. Sob tais condições, na medida em que as cinco modalidades textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, injuntiva) circulam no nosso cotidiano, via textos, em diferentes situações sociais, exercendo função comunicativa, assumem o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, ao ponto de serem considerados em número ilimitado (MARCUSCHI, 2008).

O TEXTO SOB UMA ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA

Selecionado o texto como objeto de estudo, cabe pensar nos possíveis modos de trabalhá-lo nas aulas de língua. Com uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005; GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; BRONCKART, 2012), da linguística textual (KOCH, 1993, 2007; KOCH, TRAVAGLIA, 2001; FÁVERO, 2002; MARCUSCHI, 2008, 2010) e da didática das línguas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010), sugerimos que essa prática docente seja norteada por meio de diferentes estratégias de leitura, escuta e produção textual oral e escrita, as quais possibilitarão o desenvolvimento da competência comunicativa (de interação verbal) do aluno.

Por definir a linguagem/língua como um processo constante de interação verbal e o ensino de português como uma prática social (BRONCKART, 2012), entendemos que o objetivo principal dessa prática docente deva ser o de criar oportunidades em que o aluno exercite diariamente a ação de ouvir, falar, ler/interpretar e escrever, tanto em situações de uso formal quanto informal da língua. Para tanto, a determinação do objeto de estudo, as escolhas dos textos e o modo de abordá-los devem ser efetuados com base

em dispositivos didáticos apropriados para que o aluno identifique, compreenda e saiba manusear os diferentes gêneros de texto que circulam nas mais variadas esferas sociais.

Acreditamos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros que circulam socialmente, familiarizando-se com eles, sentirá segurança na hora de lê-los e de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem ocorrendo no decorrer de nossa história. Concordamos com Kleiman e Moraes (1999, p. 123) quando as autoras defendem que “a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação, e o leitor crítico é, por definição, nunca mero decifrador”.

O ENSINO DE LÍNGUA COM BASE NO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

O professor de língua com interesse em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno tem a responsabilidade de disponibilizar estratégias de leitura/interpretação e de produção oral e escrita, através de textos/gêneros textuais, as quais possam desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de falar, ler e escrever, em situações mais e menos formais. A título de exemplo, no caso da leitura, dentre as atividades possíveis, citamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também refletindo sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu cotidiano. Além disso, o professor pode desenvolver a habilidade em leitura sugerindo a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Também pode efetuar a prática do resumo, da paráfrase e da resenha, atividades que desenvolvem não só a compreensão, mas também a capacidade de escrita, e suas implicações linguísticas e discursivas na produção de sentidos.

Sob essa perspectiva metodológica, cabe também ao professor criar oportunidades por meio de atividades que desenvolvam a capacidade de se expressar oralmente. Assim, depois de trabalhar questões importantes relacionadas à fala, às regras que sustentam um diálogo, à oratória, o docente pode promover debates, júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações, atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de forma aleatória, mas de modo organizando, respeitando regras de uso social (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010).

Promovida a interpretação do texto, estimulada a oralidade, outra capacidade a ser desenvolvida é a de se expressar via textos escritos. Dependendo do texto/gênero textual e da temática trabalhada, existem inúmeras atividades de produção escrita, com variados fins e leitores, que podem ser realizadas em aula. Vale lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Precisa estar ciente do gênero que produzirá e conhecer suas características típicas (seus enunciados relativamente estáveis, como explica BAKHTIN, 1992), tais como vocabulário e expressão, estrutura, e onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção da mensagem. É fundamental que alguém leia o texto produzido e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades encontradas no uso de: léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, conectivos, pontuação, grafia, acentuação, concordância, conjugação verbal, etc., aspectos que, quando mal empregados, podem prejudicar a clareza do dizer.

No que se refere ao ensino das regras gramaticais, sugerimos que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto produzido pelo aluno e trabalhe somente esse: pesquisando na gramática, definindo e observando seu uso, e também através de exercícios de fixação e de análise. Uma leitura atenta dos textos dos alunos pode apontar o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado, em especial o desvio, quando comparado à língua

padrão, mais recorrente nas produções. A dificuldade no uso da gramática pode ser no nível de concordância, regência, ortografia, conjugação, acentuação, pontuação, entre outras dessa natureza.

Definido o objeto de estudo, os objetivos das aulas de língua, bem como algumas sugestões de abordagens metodológicas, vale dizer que o modelo didático de gênero desenvolvido pelos didaticistas Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), do Grupo de Genebra, tem se mostrado como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar o oral e a escrita a partir de gêneros de texto. Todavia, considerando que a realidade do ensino no Brasil é diferente do contexto vivenciado em Genebra, onde esse modelo vem sendo aplicado e aperfeiçoado desde os anos de 2001, cabe ao professor brasileiro conhecer e dominar o dispositivo, adaptando-o à realidade de sua turma. O modelo didático para trabalhar um gênero, oral ou escrito, é constituído por uma sequência didática organizada em diferentes etapas: contextualização da proposta de produção de um gênero; produção inicial, que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos Módulos; os diferentes Módulos: 1, 2, 3, n; e a produção final, conforme mostra o esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83):



Esse modelo, assim como outros dispositivos didáticos já existentes e os novos que ainda virão, precisa ser estudado, analisado e questionado ao longo da formação inicial do professor de língua, pois, ao conhecê-lo e dominá-lo, o professor poderá adaptá-lo em conformidade com as realidades das escolas e das turmas com as quais vai trabalhar (WITTKE, 2016). Isso nos inquieta e nos faz ques-

tionar: estão os cursos de Letras preparando os futuros professores para trabalharem a língua com base no texto/gênero textual? Com quais objetivos e sob quais metodologias? Como já dito, os PCNs (1998, 1999) apontam o texto e o gênero textual como objeto de estudo e de análise há mais de 18 anos. Não seria tempo suficiente para estarmos vivenciando mais experiências dessa natureza no ensino superior e também nas escolas?

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea, bem como a importância que tal materialidade linguístico-discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs (1998, 1999) voltados ao ensino de língua materna atribuem a seu ensino na escola. O documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros que o aluno precisa dominar para que possa exercer sua efetiva participação social, falando, lendo e escrevendo.

Nesse contexto e diante das novas abordagens da e sobre a linguagem, que definem a língua como um processo vivo construtor de sentidos, tendo o texto e o discurso como foco de estudo, defendemos o ponto de vista de que todo esse rico material que circula socialmente, nas diferentes instâncias, precisa ser trabalhado nas aulas de português. É necessário que os tradicionais e mecânicos exercícios de metalinguagem, com o objetivo único de identificar e classificar, com fins em si próprios e não no processo de interação (em que alguém diz algo a outro alguém) sejam substituídos por novas metodologias em que o dito, a forma como é dito e o efeito que ele produz sejam foco de ensino. Resumidamente, precisamos dar vida à aula de português, pois só assim conquistaremos o aluno e qualificaremos o ensino e a aprendizagem da língua (WITTKÉ, 2012).

Vale ressaltar que essa nova postura implica mudanças na elaboração e realização dos currículos dos Cursos de Letras, pois é

no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria das teorias e das práticas didático-pedagógicas que orientarão sua atividade cotidiana, durante o exercício de sua profissão no ensino básico. Vemos como imprescindível que o Curso de Letras prepare o professor para trabalhar a língua como uma prática verbal social em constante transformação (BRONCKART, 2012), enfatizando o estudo do texto/gênero textual sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, análise linguística e produção textual oral e escrita. Acreditamos que, se o docente de língua em formação for orientado e persuadido, via teorias e práticas desenvolvidas no decorrer das disciplinas e dos projetos de pesquisa, no meio acadêmico, a selecionar o texto como objeto de ensino e a desenvolver habilidades em leitura, em produção de textos orais e escritos, paulatinamente, mudaremos a imagem que o aluno, e também a comunidade em geral, tem da aula de português e da sua relevância na formação social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, defendemos que a aula de português deva funcionar como um trabalho de constante interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam suas características e funcionalidades. Definimos, então, a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividades que capacitam o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações de interação que o cotidiano lhe proporciona.

É de fundamental importância que o aluno leia e escreva com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, pois somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Nesse contexto, entendemos a aula de

português como sinônimo de ler e escrever textos autênticos e típicos de nosso convívio social, nos mais variados campos discursivos: literário, científico, educacional, midiático, publicitário, jornalístico, político, jurídico, da saúde, filosófico, artístico etc. Como vemos, o papel do professor de língua materna consiste em efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e amplo material verbal que circula em nossa sociedade, via gêneros textuais.

No caso específico da proposta de ensino supracitada, via gênero, concluímos que o processo de seleção e elaboração da oficina voltada ao ensino da crônica, com base no modelo didático de gênero, norteou e deu segurança às licenciandas, futuras professoras, para ministrarem as atividades de leitura e escrita no ensino básico. Com a realização da atividade, constatamos que o ensino de um gênero de texto, via sequência didática, com foco em elementos textuais, linguístico-gramaticais e semântico-discursivos, consiste em uma metodologia eficaz à aprendizagem da leitura, da oralidade e da escrita. Além dessas vantagens, a proposta de escrita através de um gênero também motivou os alunos a se envolverem nos exercícios e produzirem seus textos, mostrando interesse em serem criativos e se expressarem com clareza, pois sabiam que havia um leitor para seu dizer.

Dentre as principais observações feitas ao comparar a primeira produção textual como a segunda foi que, na primeira versão, os alunos empregaram mais frequentemente o elemento coesivo (e), interligando orações coordenadas, também fizeram uso excessivo do pronome (ele/ela), além do emprego inadequado da vírgula (,). Já na segunda versão, houve melhora no uso desses elementos, tanto de coesão referencial quanto sequencial (KOCH, 1993), que são fundamentais para a manutenção do(s) sentido(s) do texto.

Na continuidade de nossa pesquisa e da proposta de ensino da crônica, pretendemos fazer um estudo mais aprofundado, comparando e analisando os dois textos escritos: a produção inicial, na abertura da oficina, antes do desenvolvimento dos

módulos voltados ao trabalho com a crônica, e a produção final, no encerramento da proposta. Nessa leitura, buscaremos identificar se há indícios que apontam melhoras na escrita dos alunos com base nos saberes abordados nos módulos. Além disso, também temos a intenção de reorganizar o projeto de leitura e escrita do gênero crônica, aumentando os módulos, visando abrir espaço para a prática da reescrita, etapa fundamental na produção de textos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M.L.P.; MOREIRA, T.M.; DE MARIA, J.L.P. Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental. *Letras & Letras*, v.33/1, jan/jul, p.237-255, 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRASIL MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.
- DOLZ-MESTRE, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A., 2001. Site: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34884>
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textual*. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula* (org.). São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p. 7-15, 2011.
- GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero:

- desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set.-dez, 2006.
- GUIMARÃES, A.M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- WITTKE, C. I. A produção do texto escrito sob uma perspectiva social. *RevLet*, 2012.
- _____. O gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa: análise da sequência didática. In: Moretto, M. (org.) *Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 73-94.

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Dowglas Lira

INTRODUÇÃO

O *Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo* é o nome de um projeto implantado pelo Núcleo de Pesquisa da Argumentação – NupArg, sob direção da pesquisadora Selma Leitão, em uma universidade pública da cidade do Recife-PE, especificamente no curso de graduação em Psicologia. O referido projeto busca contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes, por meio de uma intervenção pedagógica que conjuga a apropriação de conteúdos regulares de uma Disciplina de Introdução à Psicologia (doravante, DIP) à reflexão sobre elementos básicos da argumentação. A característica distintiva dessa intervenção é que todos os temas curriculares da disciplina são abordados a partir da imersão dos alunos em prática intensiva de argumentação sobre controvérsias relacionadas a tais temas. As práticas de argumentação realizadas na sala de aula se organizam com base numa adaptação realizada por Leitão (2012) do Modelo de Debate Crítico (MDC) originalmente desenvolvido por Fuentes (2011) para uso no contexto de torneios interescolares de debate, no Chile.

As propostas de Leitão e Fuentes se aproximam por entenderem o processo argumentativo como propulsor do pensamento

crítico-reflexivo. Aos autores, a ênfase está na racionalidade das trocas dialógico-dialéticas que se estabelecem na discussão de pontos de vista divergentes sobre um mesmo tema e na ponderação desses pontos de vista, com base em uma avaliação criteriosa da qualidade dos argumentos produzidos em relação a cada um deles. Distanciam-se de práticas argumentativas que colocam a argumentação apenas, ou primariamente, como recurso de persuasão, prestigiando, em contrapartida, a produção e a avaliação, sistemáticas e criteriosas, de argumentos em contextos educativos.

Avaliar em que medida práticas de argumentação em sala de aula contribuem para o desenvolvimento de competências dessa ordem exige que se defina, mesmo que temporariamente, que processos cognitivo-discursivos se tem em mente quando se planeja o trabalho com a argumentação na sala de aula. E, conseqüentemente, que aspectos da argumentação se poderia focalizar quando se intenta avaliar eventuais resultados desse trabalho pedagógico. No marco adotado por Leitão (2008), a argumentação é entendida como uma atividade de natureza dialógica-dialética que se caracteriza pela defesa de pontos de vista, consideração/avaliação e resposta a pontos de vista divergentes em relação a uma mesma questão. Segundo a autora, essa dialogia se realiza por meio dos movimentos cognitivo-discursivos que a autora denomina de *argumento* (sustentação de pontos de vista), *contra-argumento* (consideração de perspectivas contrárias) e *resposta* ao contra-argumento (implica avaliação do argumento inicial em face ao contra-argumento). Tomados em conjunto, esses movimentos cognitivo-discursivos conferem à argumentação uma dimensão reflexiva que possibilita ao argumentador tomar suas próprias afirmações como objeto de análise.

Partindo desse quadro, desenvolver a capacidade do aluno estabelecendo um diálogo crítico entre posições contrárias no âmbito de um texto (oral ou escrito) se torna um desafio central em práticas de argumentação em sala de aula que visam ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Consistente com essa

ideia, o eixo central em que se estrutura a DIP é o esforço de criar um ambiente de sala de aula que promova e estimule, intensivamente, o confronto sistemático e a avaliação informada de pontos de vista divergentes relativas aos temas curriculares (Leitão, 2012).

O presente trabalho apresenta um pequeno recorte de um estudo maior¹. Neste recorte, pretendemos destacar em que medida alunos participantes da DIP realizam os movimentos dialógico-argumentativos da tríade argumentativa acima referida (argumento, contra-argumento e resposta) na confecção de dois ensaios produzidos em momentos distintos, o primeiro durante a primeira metade da disciplina e o segundo ao final. Nessas produções, era enfatizado que os estudantes utilizassem os elementos da tríade argumentativa como modo de garantir, nos ensaios, o surgimento da argumentação, elemento indispensável ao gênero requerido.

Antes, porém, que se apresente as análises realizadas, breves considerações são feitas sobre argumentação, cognição e pensamento reflexivo, como também breves considerações são feitas sobre características gerais da adaptação do modelo de debate crítico utilizado na DIP.

ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO

A estreita relação que se estabelece, neste trabalho, entre argumentação, cognição e pensamento reflexivo parte do reconhecimento de que a argumentação se inscreve no âmbito de práticas discursivas específicas por meio das quais funcionamentos cognitivos igualmente específicos são constituídos.

Para Leitão (2007; 2008), o pensamento reflexivo pode ser compreendido como processo que possibilita ao indivíduo tomar o seu próprio pensamento como objeto de atenção/reflexão e examinar as bases em que apoiam suas afirmações e limites que

1 Para maior detalhe consultar a dissertação *Análise da Argumentação de Estudantes Universitários em Ensaios Acadêmicos* no endereço eletrônico <http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Trabalho orientado pela professora Dr^a Selma Leitão.

as restringem (processo de natureza metacognitiva). A necessidade dialógica, que se estabelece em contextos argumentativos, de sustentar pontos de vista, considerar/avaliar e responder a perspectivas contrárias implica, para o argumentador, a contínua atenção aos fundamentos e limites dos pontos de vista que defende. O pensamento reflexivo associa-se, portanto, aos próprios movimentos cognitivo-discursivos que constituem a argumentação; implica processos de autorregulação do pensamento e monitoramento de habilidades metacognitivas (LEITÃO & MACÊDO, 2014, p. 441).

A tríade argumentativa proposta por Leitão (2008) é um recurso capaz de capturar como esses elementos cognitivo-discursivos aparece no discurso argumentativo. A tríade é formada por argumento, contra-argumento e resposta. O argumento é constituído por um ponto de vista mais sua justificativa; o contra-argumento é o enunciado que coloca dúvidas e/ou contraposições em relação a um argumento posto; a resposta é a reação do proponente do argumento inicial ao contra-argumento produzido. Essa resposta pode implicar diferentes consequências em relação à dialogia entre proposição-oposição a um argumento, que se instala numa argumentação: 1-preservação do argumento inicial em detrimento do contra-argumento (*resposta de destituição*); 2-aceitação de aspectos do contra-argumento, preservando-se, porém, o argumento inicial a partir da consideração de novos elementos de apoio (*resposta de concordância local*); 3-aceitação do contra-argumento com modificação parcial do argumento inicial (*resposta de integração*); aceitação do contra-argumento com descarte do argumento inicial (*resposta de aceitação*).

ADAPTAÇÃO DO MODELO DE DEBATE CRÍTICO

Conforme afirmado anteriormente, o método de trabalho adotado na DIP toma como referência uma adaptação do Modelo de Debate Crítico utilizado em torneios interescolares de debate, no Chile (FUENTES, 2011), para utilização no contexto de sala de

aula universitária, no Brasil (LEITÃO, 2012). A adaptação do MDC foi originalmente implantada em uma disciplina oferecida no curso de graduação em psicologia e que tinha por finalidade discutir diferenças sistematicamente observáveis entre grupos e/ou indivíduos. O estudo dessas diferenças, na psicologia, é frequentemente marcado por controvérsias quanto a resultados descritos e às possíveis explicações e significados que lhe podem ser atribuídos. Tais controvérsias, no contexto da DIP, foram tomadas como mote para identificar conflitos entre diferentes ideias sobre temas psicológicos, através do exame cuidadoso da argumentação produzida por diferentes perspectivas.

A disciplina está dividida em ciclos temáticos – seis, na implementação inicial da DIP – podendo, entretanto, ser implementada com tantos ciclos quantos forem os temas que se queira focalizar na disciplina. Os ciclos são estruturados de uma mesma maneira, contendo, cada um deles, quatro fases que atendem a objetivos distintos. Fase 1: visa à apresentação do conteúdo curricular focalizado no ciclo, através de aulas expositivas e outros recursos, com destaque para o tema que será alvo de debate em fase posterior. Fase 2: ‘oficinas’ de preparo para o debate nas quais os alunos trabalham em subgrupos coordenados por monitores. A assistência dos monitores no preparo dos alunos para o debate se estende também para além da sala de aula, através de recursos variados (uso redes sociais etc). Essa fase cumpre a meta – essencial aos objetivos da DIP – de possibilitar aos alunos discutirem e compreenderem como reconhecer e elaborar bons argumentos, avaliar e responder contra-argumentos em relação a temas controversos. Fase 3: é relativa ao momento em que a controvérsia-alvo do ciclo é examinada no contexto de um debate regrado no qual diferentes bancadas, às quais se atribuem as funções de ‘proponente’ ou ‘opponente’ em relação a um ponto de vista, expõem e avaliam seus respectivos argumentos e contra-argumentos. Ainda nessa fase, a uma terceira bancada, de ‘avaliadores’, cabe julgar a qualidade do debate e indicar a eventual bancada vencedora. A avaliação é feita

com base em critérios pré-definidos que enfatizam a qualidade da argumentação produzida (e não a eventual capacidade persuasiva dos argumentadores). Fase 4: *feedback* e fechamento do ciclo temático. A professora chama a atenção dos alunos para aspectos merecedores de destaque no ciclo (retoma aspectos conceituais, realça pontos altos da discussão, identifica lacunas etc.) e avalia, com o conjunto total dos alunos, a qualidade do trabalho ao longo do ciclo e, em especial, do debate.

Ainda como parte da preparação para os debates na disciplina, é solicitado aos alunos que elaborem ensaios sobre os temas tratados nos terceiro e último ciclos temáticos. A esses ensaios atribuem-se notas que se integram à avaliação formal do rendimento de cada aluno na disciplina. A escolha do gênero *ensaio* como atividade preparatória e de avaliação na DIP deve-se ao fato de o mesmo ser de natureza argumentativa. Para produzi-los, os alunos recebem instruções e assistência específicas. Além da atenção a elementos linguísticos e composicionais próprios do gênero, os alunos são explicitamente instruídos a estabelecer ‘um diálogo’ entre diferentes perspectivas sobre o tema tratado. Para tanto, solicita-se que insiram no texto um número mínimo de três argumentos, que considerem e examinem igual número de contra-argumentos e elaborem respostas a esses contra-argumentos. São esses os movimentos dialógicos alvo da análise que se apresenta na seção final do presente texto.

MÉTODO

Na pesquisa maior, intitulada Análise da argumentação de estudantes universitários em ensaios acadêmicos de Lira (2015), na qual o presente trabalho se insere, os ensaios produzidos por alunos da DIP foram analisados tomando-se como referência para essa análise quatro eixos distintos e complementares. Primeiro, a pertinência do texto ao gênero discursivo *ensaio*, tomando-se como parâmetro características descritas por Paviani (2009). Segundo,

a presença de elementos constituintes da tríade argumentativa proposta por Leitão (2008) como unidade de análise para a argumentação. Terceiro, tipos de argumentos produzidos nos ensaios, analisados conforme a tipologia proposta em Walton (2010). Quarto e último, a qualidade dos argumentos em termos de sua aceitabilidade, relevância e suficiência, como apontado em Govier (2010). Os ensaios foram avaliados de modo microanalítico (cada ensaio) e macroanalítico (comparações entre primeiro e segundo ensaios que cada aluno produziu e a partir do conjunto total dos ensaios).

Dadas as restrições de espaço e os propósitos do presente texto, o recorte de análises, apresentado em seguida, concentra-se na análise dos movimentos dialógico entre argumentos, contra-argumentos e respostas nos ensaios analisados. Interessa-nos explorar em que medida os alunos se apropriam dessa tríade argumentativa em suas produções no primeiro e segundo ensaios. A análise de um caso que se apresenta na seção seguinte ilustra análises realizadas nos ensaios do conjunto total de 35 de participantes da DIP.

ANÁLISE

Os ensaios selecionados, para exemplificação, foram construídos pela participante Maria. O primeiro ensaio foi feito a partir do questionamento “Quais as vantagens e os limites de estudar a personalidade a partir da teoria dos traços?” – tema alvo de debate no terceiro ciclo da DIP. A polêmica relativa a esse tema focaliza divergências entre estudiosos da área quanto à pertinência de se estudar a personalidade humana a partir de tipologias que explicitam características (“traços”) predominantes nos diferentes indivíduos, ou a partir de perspectivas mais dinâmicas e holísticas.

O ensaio produzido tem como título “Considerações Sobre a Teoria dos Traços na Análise da Personalidade” seguido, além da introdução e da conclusão - elementos pré e pós textuais, de subtítulos, como “Uma Análise para a Teoria”; “Líder em Pesquisas”; e “Ferramenta de Predição”, delimitando bem a espacialidade

textual. O texto apresentou o número mínimo de três argumentos e três contra-argumentos, conforme fora solicitado; uso adequado dos operadores argumentativos; sofisticação quanto ao vocabulário empregado; e adequação do conteúdo quanto à temática discutida utilizando-se, dentro da regularidade, do uso de citações indiretas. O bom manejo do texto argumentativo, conforme as características mencionadas, e da utilização de algumas particularidades da escrita acadêmica, como o uso das citações indiretas e o emprego formal dos operadores argumentativos, como também, da arquitetura textual adequada ao solicitado na sala de aula nos indica um avanço quanto à apropriação de uma competência argumentativa escrita.

A seguir, segue um excerto à guisa de exemplificação, do que estamos chamando de natureza dialógica/dialética dos movimentos discursivos, tendo em vista a argumentação enquanto uma atividade discursiva e social que, dada a natureza dialógica/dialética dos movimentos discursos que a constituem, propicia o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Argumento “O que se destaca e é bastante observável na Teoria dos Traços é que, no que concerne às pesquisas, testes e avaliações, ela tem-se mostrado à frente das demais teorias. Sua abordagem bastante empírica lhe caracteriza de maneira mais de acordo com o método científico.”. (linhas 69 - 72)

Contra-argumento “Porém, de que valem dados sem uma explicação causal de seus resultados? A teoria torna-se meramente descritiva. Além do que, o método científico adotado poderá deixar escapar determinadas variáveis (mas qual não deixa?) que possivelmente afetariam os resultados dos testes” (linhas 76 - 79)

Resposta “No que diz respeito à pesquisa é o fator que mais afirma sua validade científica, no entanto carecendo de conclusões causais, apesar da genética comportamental vir se mostrando como sendo uma oportunidade para o preenchimento de tal lacuna”. (linhas 105 a 108)

No exemplo acima podemos identificar um argumento, dois

contra-argumentos e uma resposta. O *argumento* utilizado pela participante faz parte, em seu ensaio, do tópico “Líder em Pesquisas”. A mesma argui acerca da vantagem de se utilizar a Teoria dos Traços dada sua confiabilidade em pesquisas, atentando para o fato de que essa teoria está em consonância com o rigor científico. *Contra-argumento*, primeiramente, utilizando-se, de forma apropriada, o operador argumentativo *porém*, sendo esse um operador argumentativo por excelência. Para Koch (2009), seu uso dentro das cadeias argumentativas condiciona o enunciado adversário como mais forte que a premissa a qual se refere. Em seguida, utiliza o conectivo composto *Além do que* (além de) para inserir mais um contra-argumento, indicando que o método, na Teoria dos Traços, tem um caráter ‘meramente descritivo’, deixando escapar algumas variáveis. A *resposta* pode ser nomeada como *resposta de concordância local*, pois reafirma a posição de prestígio que a teoria dos traços mantém entre os pesquisadores e soma a esta o fato de essa teoria não ser bem-vinda entre alguns profissionais de psicologia. Contudo, como demonstrado no contra-argumento, reafirma a carência de explicações que realcem suas razões, embora utilize o operador argumentativo *apesar de* lembrando que há, através da genética comportamental, melhorias promissoras para o estudo da personalidade.

O segundo ensaio foi construído a partir do questionamento “Pode-se afirmar que a Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista sobre o debate inato-adquirido?” – tema alvo do sexto ciclo da DIP. A polêmica reside na tentativa de elucidar se, de fato, há uma visão interacionista, na Psicologia Diferencial, em contraposição às perspectivas que assumem visões biológicas e ou evolucionista sobre as diferenças humanas.

A estudante utilizou a própria pergunta como título do seu ensaio. Assim como feito no primeiro ensaio, a aluna subdividiu sua produção em três subtítulos distintos e complementares, a saber: “Gênero”; “Inteligência”; e “Personalidade”, além dos elementos pré/pós textuais (introdução e conclusão). O texto apresentou as

mesmas características quando comparado ao primeiro, como número mínimo solicitado de três argumentos e três contra-argumentos; uso adequado dos operadores argumentativos; sofisticação quanto ao vocabulário empregado; adequação do conteúdo quanto à temática discutida; utilização de citações indiretas. Abaixo, segue o exemplo desse segundo ensaio. A tríade argumentativa apresentada encontra-se, no ensaio, no subtópico Inteligência.

Argumento “o fator inteligência é fundamentalmente adquirido e as diferenças entre as pessoas se devem às maneiras distintas com que são educadas e às experiências pelas quais passam”. (linhas 93 - 95)

Contra-argumento “Não obstante, pesquisas estatísticas de caráter correlacional vêm trazendo dados que levam a crer (e muitos já creem) na possibilidade da inteligência comportar elementos genéticos, que por sua vez representariam, em torno de 50% da capacidade cognitiva”. (linhas 96 -99)

Resposta “é claro que genes por si só não determinariam a inteligência, já que é no meio que ela pode ser observada de fato, ele contribuiria com sua parte mostrando procedimentos e possibilitando experiências”. (linhas 101 – 104)

O quadro acima apresenta um argumento, um contra-argumento e uma resposta. A estudante recorreu a um argumento de posição de conhecimento (WALTON, 2010). Nesse tipo de argumento, o enunciado é visto como verdadeiro dentro do contexto em que foi produzido sem, necessariamente, se respaldar diretamente em um especialista da área. Porém, dado o contexto de produção, compreendemos ser um conhecimento adquirido de acordo com as atividades de ensino das quais a estudante participou. O contra-argumento foi marcado pela locução conjuntiva *não obstante*, que expressa oposição contrária a uma ideia apresentada. Nesse caso, mesmo aceitando o argumento enquanto verdade, a estudante atenta para o fato de algumas pesquisas apontarem causas genéticas correlacionadas à

inteligência. Na resposta, a estudante utilizou de uma resposta de concordância local já que adere à possibilidade de os estudos que relacionam genes e inteligência poderem contribuir para pensar a temática. Contudo, reitera que a inteligência só pode ser observada em contextos específicos por meio de procedimentos e experiências.

Os exemplos tomados nos ensaios da estudante revelam a apropriação dos recursos da tríade argumentativa pela discente, como também a relação dialógica/dialética a qual se instaura pelo uso da tríade argumentativa. Nesse cenário, inferimos que o uso de argumentos, contra-argumentos e respostas não é apenas uma manifestação eminentemente linguística, mas, sim, mobilizadores do desenvolvimento crítico-reflexivo, pois requer, dos estudantes, a ação sistemática na produção da argumentação oral/escrita.

DISCUSSÕES FINAIS

Ao término do trabalho, pudemos perceber que há, pelos estudantes, apropriação dos recursos argumentativos, em especial manejo de argumento e contra-argumento quando comparamos primeiro e segundo ensaios. A apropriação dos recursos da tríade argumentativa nos indica uma melhoria na competência argumentativa dos estudantes, visto que são competências adquiridas em ambientes formais de ensino que visava a aprendizagem de conteúdos curriculares e de recursos argumentativos, dado o caráter dialógico/dialético dos movimentos discursivos que a constituem. Nessa direção, pudemos inferir que a prática educativa, na qual as produções eram requeridas, impacta seus alunos de modo satisfatório, como também favorece a aprendizagem dos conteúdos da disciplina e dos elementos argumentativos. Para pesquisas futuras, se faz interessante observar, em especial, três coisas distintas; são elas: como se dá o processo de autoria de alunos participantes da referida disciplina ou de disciplinas que tenham *designs* para trabalhos com produções argumentativas escritas; observar, em perspectiva longitudinal, se as capacidades argumentativas adquiridas

pelos estudantes no primeiro período do curso, conforme o modelo apresentado, são mantidas nos semestres subsequentes; averiguar, em perspectiva microanalítica, se há diferença na apropriação da argumentação nas modalidades oral e escrita. Em suma, acreditamos ser a argumentação potencializador do desenvolvimento cognitivo, como também, propulsora da apropriação de conteúdos curriculares por meio de *designs* bem definidos.

REFERÊNCIAS

- FUENTES, C.. Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. Em: Leitão, S. & Damianovic, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção* (pp.225- 250). Campinas: Pontes, 2011
- GOVIER, T. *A practical Study of Argument*. Wadsworth: Cengage Learning. 2010
- KOCH, I.. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez. 2009.
- LEITÃO, S.. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 454-462. 2007
- LEITÃO, S.. La Dimensión Epistémica de la Argumentación. Em E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), *La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago de Chile: JCSaez Editor. 2008.
- LEITÃO, S.. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. Em: Leitão, S. & Damianovic, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção* (p.13-46). Campinas: Pontes. 2011.
- MACÊDO, G.; LEITÃO, S.. *Desenvolvimento e persistência de competências argumentativas: estimulando o pensamento reflexivo*. In: ANAIS DO II SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (II SEDIAr). Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2014. p. 440-453.
- LIRA, D. A. de. *Análise da argumentação de estudantes universitários em ensaios acadêmicos*. Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva – UFPE. 205 págs. 2015.
- PAVIANI, J. . *O Gênero Ensaio e sua função na produção do conhecimento e dos saberes*. Anais do V simpósio internacional de estudo de gêneros textuais (2009).
- WALTON, D.N. *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2010.

O INGRESSO NO CURSO DE LETRAS E A DOCÊNCIA: UM EMBATE DE VOZES

Alessandra Avila Martins
Silvana Schwab do Nascimento

INTRODUÇÃO

O Brasil possui quase dois mil cursos de Letras. Os cursos de Letras/Licenciatura podem ser só de Português e respectivas Literaturas ou Português e respectivas Literaturas, mais uma língua estrangeira. Na formação, os alunos cursam disciplinas de língua portuguesa, estrangeira (se for o caso), literaturas e disciplinas da área pedagógica¹. Nos currículos, a área de língua portuguesa apresenta uma carga horária maior, o que traz críticas de diferentes teóricos. Gimenez (2013, p. 45) explica que “as literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas.” Além da crítica à carga horária, Gimenez (2013) explicita que a licenciatura em Letras é um espaço de acesso a conhecimentos teóricos desarticulados da realidade das salas de aula, alertando que a teoria precede a prática, e as atividades práticas são menos valorizadas na formação.

1 No caso da FURG, há os seguintes cursos de Letras: Português (noturno, ingresso de 50 estudantes), Português/Francês (noturno, ingresso de 25 estudantes), Português/Inglês (diurno, ingresso de 25 estudantes), Português/Espanhol (ingresso de 25 estudantes em cada turno - noturno e diurno).

A escolha e a entrada no curso superior são um indício de que o sujeito ingressou em um espaço de sua formação profissional, ou seja, os estudantes de Medicina serão médicos; os estudantes de Engenharia serão engenheiros; os estudantes de Arquitetura serão arquitetos e, por último, os estudantes de Licenciatura serão professores. No entanto, pesquisas² têm demonstrado que o nosso país forma profissionais na área de Letras, mas há carência de profissionais que atuem nas escolas básicas. Nos últimos anos, os cursos de Licenciatura de instituições públicas e privadas no Brasil têm tido pouca procura. Essa baixa pode ser justificada por diferentes fatores, como carga horária, número de alunos em sala de aula, recursos didáticos, baixo salário, ausência da valorização da profissão, violência e discursos veiculados na mídia.

Além dos aspectos que envolvem a docência, existe a crença de que, ao ingressar no curso de Letras, o discente “agora” irá aprender português, crença que se desfaz ao longo da imersão no curso. Apesar das dificuldades apontadas, o nosso país forma profissionais na área de Letras, preocupa os formadores e gestores no que tange à qualidade da formação e à evasão dos cursos.

Diante dessa preocupação e da experiência das autoras em cursos de formação inicial e continuada de professores, buscaremos descortinar e compreender o que leva o estudante a ingressar no curso de Letras. Tal pesquisa se justifica, pois pode intervir na continuidade e na implantação de políticas públicas que incentivem os alunos a serem professores, que se traduz no desafio de “criar nos jovens uma identificação positiva com a profissão de professor de línguas quando estes já optaram pela licenciatura” (GIMENEZ, 2013, p. 44). Além disso, a pesquisa proposta pode vir a auxiliar no (re)desenho do Projeto Pedagógico do Curso.

2 No IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2011, o prof^o Dr. Dilvo Ristoff, ex-diretor de avaliação da CAPES, apresentou dados referentes a esse déficit.

A falta de atração pela docência pode ser anterior à conclusão do curso, ou seja, pode se manifestar na formação inicial do professor, que é o curso de Licenciatura. Além de existirem discursos do senso comum, respaldados nos fatores destacados acima, que apontam que “ninguém quer ser professor”, paralelamente, circulam discursos que apresentam um ponto de vista contrário, sinalizando o interesse pela profissão. Diante disso, neste trabalho³, pretende-se investigar os fatores que levaram ao ingresso no curso de Letras/Português, em uma universidade pública federal, situada no sul do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2015. Para tanto, a pesquisa se debruça em investigar e analisar os signos ideológicos que constituem as vozes sociais/discursivas que integram e rejeitam a docência, no processo de formação inicial.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tipo de pesquisa que orienta este trabalho é a de base qualitativa, que possibilita fazer uma leitura dos dados sem a pretensão de apontar “verdades” e “certezas”, mas desafios e possibilidades. A investigação qualitativa é a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos 1970 no meio acadêmico.

O trabalho empreendido aqui é um trabalho de pesquisa social, proposto por Bauer, Gaskell e Allum, já que nos interessamos pela “maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (2002, p. 21). A partir dessa perspectiva, esta pesquisa foi elaborada por meio de coleta de textos escritos, com a seguinte proposta: *Meu ingresso no curso de Letras*. Foram coletados vinte e um textos, sem número limitado de linhas, de alunos ingressantes em 2015, no curso de Letras/Português. A faixa etária dos participantes é de 17 a 40 anos, a maioria é oriunda da rede pública, sendo que nenhum atua na escola básica. Antes da

3 Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com apoio financeiro interno. O projeto concorreu ao edital EPEC – Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura/FURG/2015.

solicitação do texto, foi realizada uma rodada de apresentação da proposta, a fim de que os sujeitos se sentissem à vontade para participar ou não. A coleta dos textos, com a ciência e a autorização de todos, foi efetuada na presença de todos os participantes, de uma pesquisadora e da bolsista, para que o trabalho tivesse transparência.

Após a leitura dos textos e do referencial teórico-metodológico, foi realizada uma análise minuciosa dos dizeres, com vistas à compreensão do material linguístico produzido pelos sujeitos. A partir dessa análise, foram selecionados excertos que evidenciassem as vozes sociais/discursivas que acenam para a rejeição ou ao acolhimento da docência. Como este trabalho se movimenta pelo viés da Linguística Aplicada, o material de investigação foi analisado à luz da perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, particularmente nos seguintes eixos, constitutivos da linguagem: plurilinguismo linguístico, compreensão responsiva e acento de valor. Além desse autor, foram realizadas leituras ancoradas em estudiosos dos Estudos Culturais e da identidade profissional docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como a ideia de crise de identidade está muito difundida, Hall (2006, p. 9) afirma que alguns autores creem que as identidades modernas estão entrando em colapso. No entanto, para esse autor, o que ocorre é que está havendo uma mudança estrutural que está transformando as sociedades modernas no fim do século XX.

Na perspectiva proposta por esse autor, a identidade do sujeito pós-moderno se distancia da noção de unicidade, de imobilidade e de fixidez. Esse sujeito, que tinha uma que se enxergava como único e estável, “está se tornando fragmentado; composto não de única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p.12). Essa transformação é o resultado de mudanças estruturais e institucionais e produz o sujeito pós-moderno, que não tem mais uma identidade fixa e permanente,

a qual se forma e se transforma de acordo com as necessidades, podendo ser definida historicamente e não biologicamente. Assim, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (Ibid., p.13). Desse modo, o caráter único, imóvel e completo passa a ser uma imaginação, um mundo à parte, um mundo de fantasia.

Podemos afirmar que essa mobilidade (foi feita exclusão do termo) produz discursos diferentes, isto é, o mesmo sujeito se representa com identidades diferentes e, dependendo do contexto em que ele precisa se manifestar, assume uma. Dessa forma, ela é móvel, descentrada, deslocada, fragmentada e está em constante processo de formação.

Essa ausência de engessamento conforma o professor, que é atravessado por uma multiplicidade de vozes sociais e discursivas, o que o faz se constituir por uma complexidade, heterogeneidade, conflito e constante movimento, apesar de, muitas vezes, o senso comum exigir uma fixação em padrões e comportamentos que habitam o imaginário do que a sociedade espera do que é ser professor. Sendo assim, a construção da docência pode iniciar antes do ingresso na formação, uma vez que se relaciona à experiência vivida como aluno.

Já Carrolo (1997) explicita que o professor pertence a um grupo que está atravessado por tensões, como: ausência de reconhecimento profissional e mudanças rápidas de papéis devido às novas demandas da sociedade. Tais aspectos são responsáveis pelo “mal-estar docente”. Pimenta (2012) explica que algumas profissões aparecem e desaparecem. No caso do professor, é uma profissão, segundo a autora, que permanece, adquire legitimidade e modifica-se para atender às necessidades de uma época. A questão é que tal profissão, nas últimas décadas, tem apresentado atributos diferentes aos da tradição, evidenciando sua dinamicidade como prática social.

A constante ressignificação da identidade docente está ancorada nas mudanças por que a escola passa, ou seja, há uma nova configuração devido às transformações sociais e políticas, advindas do processo de globalização. Dentre algumas mudanças ocorridas, podemos destacar o crescimento quantitativo da oferta de ensino e o seu acesso a todas as camadas sociais, o que vem representando aos poucos um rompimento com o modelo de escola que fortemente correspondia, até os finais da década de 1970, aos interesses da classe dominante. Diante do novo cenário, a atividade docente incorpora novas nuances; fazendo com que, segundo Pimenta (2012, p. 20), se defina uma “nova identidade profissional de professor”.

A identidade está entrelaçada à linguagem, uma vez que, por meio dela, o sujeito pode expressar seus pertencimentos (a uma região, a uma etnia, a uma profissão) e produzir seus discursos. Assim, a proposta de Bakhtin (1929/1986) e seu Círculo se movimenta por um viés que preconiza a heterogeneidade, a dinamicidade e a dialogicidade da linguagem. Bakhtin atenta para o seu caráter dialógico em linguagem, pois a produção de cada enunciado estabelece um elo com os outros enunciados, já que responde a enunciados presentes, passados e futuros. Bakhtin (1952-1953/2003, p. 294) explica que a experiência discursiva individual de qualquer sujeito se forma e se desenvolve a partir da interação constante e individual com os enunciados de outras pessoas, portanto, utilizamo-nos de outros enunciados, assimilando-os, reelaborando-os e reacentuando-os de acordo com uma determinada situação enunciativa.

Como a linguagem é de natureza social, na interação, os sujeitos entram em contato, ou melhor, são absorvidos por diferentes vozes sociais/discursivas. Bakhtin (1934-1935/1998), ao trazer para o debate o plurilinguismo linguístico (heterodiscurso), também denominado de heteroglossia ou pluralismo linguístico (Bakhtin, 1998/1934-1935, p. 82), afirma que as vozes que insurgem nos enunciados não se restringem a espaços fixos, podendo se sobrepor.

Pelas considerações precedentes, podemos entender a linguagem como dinâmica, instável e heterogênea, da mesma forma que a identidade, o que justifica travarmos o diálogo entre os autores que compõem o referencial. A partir desse diálogo proposto, o suporte teórico apresentado respaldará a análise dos excertos, visto que, por meio dos discursos produzidos, será possível apreender, por meio dos signos ideológicos, quais os sentidos são mobilizados no entorno da docência.

POR UMA ANÁLISE

O título desta seção se justifica devido à proposta de discussão que tece esta pesquisa. Sobral (2009, p.136), em uma de suas obras, na qual desenvolve uma análise, afirma “recusamos a ideia de a ‘análise’, preferindo ‘uma’ análise entendida como um ‘possível’ entre outros possíveis”. A partir do entendimento de que o trabalho de análise consiste em um ponto de vista sobre determinado evento, acolhemos a ideia de que os discursos são pontos de vista sobre o mundo, portanto, para a construção de sentidos, não existe espaço para julgamentos do tipo: “Esta concepção de mundo é certa ou errada”. Existem diferentes vozes sociais/discursivas que se constituem por diferentes valores, crenças e ideologias e se situam em um contexto sócio-histórico determinado.

Com base nas produções dos sujeitos e nas leituras teóricas, pretende-se investigar a diversidade de vozes sociais/discursivas que permeiam os discursos dos pesquisados. Com relação às vozes, Bakhtin (1998/1934-1935) compreende que, no plurilinguismo, aspecto constitutivo da linguagem, as linguagens se cruzam e se interseccionam de diversas maneiras e não se excluem umas das outras. Como a linguagem não pode ser tomada como um processo pronto e acabado, as vozes que aparecem no plurilinguismo “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas.” (Ibid., p. 98). Dessa forma, todas as vozes que compõem o

plurilinguismo podem ser confrontadas, complementadas e podem estar em situação de oposição e de correspondência dialógica.

Pelas análises, depreendemos que os preceitos bakhtinianos têm papel fundamental nos estudos da linguagem pela centralidade que é dada ao sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é altamente ativo e dialógico, uma vez que produz enunciados ancorados em outros enunciados, seja no sentido de hesitar, concordar ou discordar. Como a compreensão é responsiva, o receptor participa da interação, posicionando-se como sujeito que responde, faz réplica, questiona e duvida do seu interlocutor.

Diante do papel ativo/interativo do receptor, compreendemos que os sujeitos da pesquisa posicionaram-se dentro do tema solicitado, revelando que o mesmo questionamento feito a sujeitos diferentes suscita respostas diferentes, pois a linguagem não comporta uma única resposta por ser heterogênea e multifacetada. Seus posicionamentos estão atravessados por diferentes posicionamentos que inundam o seio social. Vejamos o primeiro recorte discursivo (RD):

RD1 “Mas o gosto pelo Português, nossa língua materna, vem desde o 7º ano do ensino fundamental, lugar onde conheci o **professor** que se tornou um exemplo de vida e superação para mim. Tudo que sei da disciplina é através dele e me inspiro cada dia mais no **professor** que ele é’.

No primeiro recorte, o pesquisado apresenta duas vezes o signo ideológico **professor**. Cada vez que o signo é repetido, o enunciador renova-o a cada enunciação, já que concede contornos distintos, dotando-o de uma valoração diferente e afirmando a irrepetibilidade e a singularidade do enunciado. Na primeira ocorrência, o signo **professor** refere-se a uma pessoa, algo mais de foro íntimo e pessoal. Já na segunda, a orientação avaliativa do signo evoca a admiração profissional e transcende o plano profissional.

O mesmo material linguístico refrata diferentes valores, dependendo da forma como é acentuado. O recorte acima comprova que as palavras são dependentes do contexto e seus sentidos têm identidade provisória, estando sempre abertas e à espera que o interlocutor a preencha com um sentido.

Ainda, percebe-se que o sujeito traz uma memória, centrada na figura de um professor (provavelmente, da escola básica), que habita seu imaginário. Esse excerto explicita que a relação com o outro, que o completa e o constitui, contribui para o processo de (re)construção da identidade docente, o que expõe a mobilidade e a flexibilidade da identidade.

Nessa direção, Arroyo (2002) explica que a identidade do professor se origina no processo de socialização desde a infância, ou seja, o tempo na escola e a convivência com diferentes professores contribuem para a construção de imagens e de representações do que é ser professor, antes do ingresso na profissão.

No próximo recorte, emerge a voz da leitura e da escrita. Vejamos:

RD2 "Sempre gostei muito de **ler e escrever**, o que me motivou a ingressar no curso de Letras. Criar textos sempre foi algo que me motivou."

Destacamos que o autor, além de interligar a leitura e a escrita, percebe a importância dessas habilidades para o ingresso no curso de Letras. Essa relevância atribuída pode revelar que o sujeito vem de uma formação escolar mais recente, que está centrada no ler e no escrever. Além disso, seu emprego revela que o curso em questão tem assumido outros contornos, situando-se além do estudo das normas e das regras da gramática tradicional. Os enunciados nos permitem afirmar que as experiências cotidianas e da esfera escolar podem ser fundamentais à escolha profissional, portanto, a aderência e a absorção das vozes de uma determinada esfera contribuem com a formação.

Em diálogo com o recorte acima, temos:

RD3“Quero fazer o curso para **aprimorar** meu português”

Como a linguagem é de natureza social e dialógica, o recorte acima está em tensão com o 2, já que evoca outra voz no que tange ao ingresso no curso de Letras. Na esteira dos estudos bakhtinianos, discutida no referencial teórico, a produção de cada enunciado cria um elo com outros enunciados, visto que responde a enunciados presentes, passados e futuros. Os produtores criam seus enunciados, com base na reelaboração e na reacentuação, de acordo com uma determinada situação. O recorte 3 responde e dialoga, mesmo com posicionamento divergente, com o enunciado anterior e está envolto da voz que compreende o curso de Letras como um espaço de “aprimoramento” do português, discurso que sedimenta o senso comum, por meio das esferas escolar e midiática. Podemos ressaltar que, neste dizer, está embutida a concepção de que a escola não é suficiente para a “melhora” da língua, delegando esta tarefa ao curso superior.

Além dos pontos de vista assinalados, outras vozes constroem os sentidos do material analisado. Temos:

RD 4: “Por fim percebo que o fato de se pensar em um retorno econômico atrasou muito minha escolha, e estou gostando muito do curso e me identificando cada vez mais. Só temo pela desvalorização dos professores.”

O dizer acima revela o movimento, a mutabilidade e as contradições dos sentidos, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito se identifica com o curso, ele desliza, trazendo a preocupação com a “desvalorização dos professores”. Há a instauração de um embate de vozes, em que o sujeito orienta seu projeto de dizer para duas direções, que implicam a permanência ou a desistência do curso. Esse recorte encontra eco na posição de Carrolo (1997), que expressa que a carreira docente está envolta em tensões, como a falta de reconhecimento profissional.

Os signos **identificando, desvalorização e retorno econômico** apontam para o movimento dialógico da resistência e da aceitação da docência. Como adotamos, nesta pesquisa, a identidade como instável, móvel e fragmentada, observamos que a voz da Universidade pode ser o motriz para o sujeito construir a sua trajetória docente, com valoração positiva.

O recorte abaixo está em consonância com o anterior, visto que, por meio dos signos **prestígio social e satisfação profissional**, materializa-se o embate entre estar satisfeito profissionalmente em uma profissão com pouco prestígio social, evocando a voz de que professor se situa nas profissões sem prestígio, entoando uma valoração negativa.

RD5: “No ano de 2011 resolvi que “arriscaria” escolher uma profissão que ao invés de “**prestígio social**”, me daria **satisfação profissional**, foi a partir desta decisão que no ano seguinte ingressei no curso de letras português-francês”.

Além dos signos em destaque, o pesquisado emprega o verbo “arriscaria”, insurgindo a voz social de que ser professor se configura como um risco. Novamente, uma voz anterior ao ingresso no curso permeia o dizer, mostrando que os sujeitos são atravessados pela diversidade de vozes que os constituem. Também, evidenciamos que a identidade docente se (re)constrói nos e pelos discursos passados, presentes e futuros.

Por fim, atentaremos para o último recorte discursivo:

RD6: “**Apesar de** ser uma licenciatura, meu objetivo não é me tornar professora, **apesar de** não descartar essa possibilidade, caso no decorrer do curso eu descubra que realmente gosto de ensinar e que posso exercer a profissão com excelência.”

O recorte discursivo acima, iniciado pela conjunção **apesar de**, está carregado por uma entonação/acentuação negativa e

demonstra que cursar uma Licenciatura não obriga o sujeito a ser professor e, ainda, explicita o que é comum no ingresso da Licenciatura: a ausência de identificação com a profissão. No entanto, em seguida, o pesquisado utiliza o mesmo signo, mas orienta seu dizer para a possibilidade de vir a atuar na docência e o dota de um novo valor, atualizando-o.

Pontuamos que ocorre a repetição do signo (**apesar de**) em consonância com o fenômeno que ocorre no RD1. Sobre essa questão, Bakhtin (1929/1986) assinala que toda palavra é ideológica, assim, em situação real de uso, é dotada de um acento de valor ou apreciativo, isto é, “Quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (Ibid.,p.132). Assim, as palavras selecionadas pelos sujeitos estão impregnadas de valores sociais e carregadas de intencionalidade.

ANOTAÇÕES FINAIS

Os cursos de Licenciatura e a docência estão envoltos em uma voz que está povoada de valores negativos, como mencionamos no início do artigo. Apesar da presença constante dessa voz, percebemos que, nela, está embutida a voz que se interessa pela profissão. Pelos dizeres analisados, observamos que apontam para um desejo de exercer a docência, ancorado em boas experiências escolares, ou seja, essa voz pode impulsionar a docência, acoplando uma valoração positiva, o que vai ao encontro dos pressupostos de Bakhtin que sublinham que os sujeitos são constituídos e atravessados pelo social. Outro ponto que merece destaque diz respeito à voz da Universidade, que, conformada pelo corpo docente e por disciplinas que dialogam com a prática, pode ser fundamental para formar professores que atuem na escola básica.

Os estudantes demonstram interesse pela leitura, pela literatura e pela escrita, situação que evidencia um contraponto à voz de que fazer Letras é para aprender gramática ou para aprender a

escrever. Em diálogo com essa voz, emerge um posicionamento de que o curso pode auxiliar no aprimoramento da língua, enunciado que se afilia aos discursos do senso comum sobre o “fazer Letras”.

No emaranhado de posições axiológicas que estão no entorno do *Meu ingresso no curso de Letras*, o receio de ser docente, devido à desvalorização da profissão, ganha espaço. Tal posição, que é legítima e compreensível, é uma resposta ao cenário complexo e fragilizado da educação pública brasileira. Apesar desse cenário, muitas práticas promissoras em diferentes áreas do conhecimento⁴ têm ocorrido nos contextos escolares, por meio de articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou pelo comprometimento de muitos docentes que têm resistido e, sobretudo, insistido.

O material selecionado para análise nos autoriza a afirmar que as vozes que circulam na esfera escolar e familiar, anteriores ao ingresso no curso, se cruzam e se interseccionam com as vozes da esfera acadêmica, evidenciando que a identidade do sujeito em formação se (re) constrói pela absorção, pela aderência e pelo embate dessas vozes.

Diante da análise do material, fica evidente a importância do papel da Universidade no processo de formação inicial. Por fim, destacamos que a escuta do aluno pode se configurar como uma ferramenta pedagógica, uma vez que passa a ser um componente essencial à prática do docente de ensino superior. A diversidade de discursos produzidos pelos discentes pode ser o fio condutor da formação e possibilitar o (re) desenho do Projeto Pedagógico do Curso.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens a auto-imagens*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935)*. Trad. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo, UNESP, 1998.

4 O Programa Nacional Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um exemplo.

- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 21-50.
- GIMENEZ, Telma. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. São Paulo: Pontes, 2013.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Loes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero – as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

A MESCLAGEM CONCEPTUAL E A IRONIA COMO PROCESSO PARA A CONSTITUIÇÃO DA REFERÊNCIA NO BLOGUE *CONVERSA AFIADA*

Eliana da Silva Tavares
Vinícius da Rosa Tavares

*A ironia remove a certeza de que as palavras signifiquem
apenas o que elas dizem*
(Linda Hutcheon)

PONTOS DE PARTIDA

No âmbito do presente artigo, temos por objetivo averiguar a maneira como o blogue *Conversa Afiada*, criado e mantido pelo jornalista Paulo Henrique Amorim, utiliza a *ironia*, enquanto elemento de *mesclagem conceptual (blending)*, como recurso semântico vinculado à constituição da referência. Nosso *corpus* de análise é organizado a partir de reportagens postadas em abril e maio de 2017, todas de natureza multimodal (porque são sempre constituídas pela manchete e reportagem em si e, ainda, por uma charge de *Bessinha*), e são publicadas no interior do linque intitulado *PIG* (Partido da Imprensa Golpista). A partir de tais textos, buscamos compreender a forma como a empresa de comunicação *Rede Globo* vai sendo constituída enquanto referente.

Para tanto, valemo-nos das concepções de *cena da ironia* e de *arestas da ironia*, nos termos de Hutcheon (2000), para quem a ironia deixa de ser considerada meramente como um tropo, e passa a ser pensada em termos de *tópico político*, [na medida em que] *a cena da*

ironia envolve relações de poder baseadas em relações de comunicação (HUTCHEON, 2000, p.17).

A MESCLAGEM CONCEPTUAL

A noção de *mesclagem conceptual* (*blending*) é desenvolvida no interior da *Teoria dos Espaços Mentais*, proposta por Gilles Fauconnier e Mark Turner (2002). Um espaço mental pode ser compreendido como uma ativação cerebral, organizadora de significação, constituído a partir de domínios cognitivos de natureza semântico-pragmática e, portanto, tais domínios cognitivos se configuram na malha discursiva. De acordo com Ferrari, *as mesmas operações de correspondência entre domínios (mappings) atuam na semântica elementar, na pragmática e no raciocínio abstrato. No âmbito da linguagem, essas operações são indicadas por estruturas linguísticas específicas* (FERRARI, 2011, p. 109).

Nessa direção, a Teoria dos Espaços Mentais trabalha com as concepções de *projeção* e de *domínio*, que estão na base da maneira como a mente humana percebe e organiza o mundo que experiencia, e em que se insere - portanto, a maneira como a mente humana constitui significação. Nesse contexto, por *domínio* devemos compreender conhecimentos estruturados, que funcionam como perspectivas relativamente estáveis de organização e de funcionamento de rotinas, também denominados, na literatura linguística, como *frames* - estes *domínios* ou *frames* constituem os *espaços mentais*. Um domínio cognitivo, por sua vez, organiza-se em função da sistematização que regula nossa maneira de perceber o mundo, nossa maneira de pensar e de agir relativamente a esse mundo, pois operamos a partir de relações que extrapolam qualquer noção de produção de sentido *literal*: operamos, por exemplo, por meio de relações metafóricas, analógicas, metonímicas (de contiguidade), irônicas *etc.* Esses movimentos são todos estabelecidos e desenvolvidos na malha discursiva.

Por sua vez, *projeções* são associações, vinculações, arquitetadas para relacionar *domínios*. Se considerarmos, por exemplo, uma construção como *No Rio Grande, venta muito*, devemos compreender *venta muito* enquanto um espaço mental, um domínio conceptual de base, ao passo em que *No Rio Grande* deve, por conseguinte, ser considerado como um *construtor de espaço mental*, ou seja, um indicador linguístico *que servirá de moldura referencial para a informação subsequente* (FERRARI, 2011, p. 113).

Mesmo essa perspectiva bidimensional, da Teoria dos Espaços Mentais, já é um avanço para a angústia de compreendermos e explicarmos os processos envolvidos na constituição da referência. No entanto, já na década de 1990, Fauconier e Turner apresentam a noção de *mesclagem conceptual (blending)*, segundo a qual, ao relacionarmos dois, ou mais, *espaços mentais*, constituímos um terceiro *domínio*, um terceiro *espaço mental*, denominado *espaço mental de mesclagem*.

Assim, uma ironia, por exemplo, deve ser considerada como fruto de um domínio cognitivo irônico, que é constituído com base em estereótipos sociais (com)partilhados: quer com uma valoração positiva, quer com uma valoração negativa, o qual seria figurado em um espaço conceptual de mesclagem (espaço-mescla), *integrando conceptualmente, ainda que de forma precária, uma rede de domínios-fonte* (SALOMÃO, 2002, p.70).

A IRONIA E SUAS ARESTAS

De acordo com Hutcheon (2000, p.18), *a ironia é usada e entendida como uma prática ou estratégia discursiva*, [uma vez que] *a cena da ironia é uma cena social e política* (HUTCHEON, 2000, p.19), constituída a partir de *memórias públicas [...] para fornecer um contexto discursivo partilhado* (HUTCHEON, 2000, p. 21); é nessa medida que a ironia não deve ser considerada meramente como um tropo, mas sim, enquanto processo discursivo, uma vez que estabelece o simulacro a partir do qual o dizer deve ser considerado, inter-

pretado, entendido. Assim, há um vetor específico que orienta a posição discursiva a partir da qual os enunciados, a estrutura linguística, devem ser considerados, a fim de que a ironia se efetue. No entanto, a autora destaca o papel decisivo da recepção, uma vez que a ironia não se efetiva meramente por meio de instruções advindas, marcadas, em sua textualidade; antes, requer, daquele a quem é direcionada, o reconhecimento e a compreensão figurativa do trabalho com o dito e o não-dito, por serem estruturantes da ironia. Nessa medida, a ironia pode ser tomada, em termos de discurso, como um efeito, uma vez que não é fruto, simplesmente, de um cálculo a ser equacionado pelo interlocutor.

É preciso que haja inferências estabelecidas por aquele que interpreta a ironia: inferências essas ajustadas com base nas memórias públicas e/ ou comuns a quem produz a ironia e reconhecidas e inferidas por quem a recebe e consoma. Portanto, *a ironia é a transmissão intencional¹ tanto da informação quanto da atitude avaliadora além do que é apresentado explicitamente* (HUTCHEON, 2000, p. 28), fruto de uma relação entre o dito e o não-dito, em que o não-dito não deve ser considerado como uma espécie de avesso do dito, mas sim como sendo *sempre diferente – o outro do dito e mais que ele* (HUTCHEON, 2000, p. 30).

Assim, a ironia envolve tanto uma dimensão semântica, inferencial, quanto uma dimensão discursivo-pragmática, relativa à sua natureza avaliadora; é nessa medida que Hutcheon considera que *a ironia acontece como parte de um processo comunicativo, ela não é um instrumento retórico estático a ser utilizado, mas nasce das relações entre significados, entre pessoas e emissões e, às vezes, entre intenções e interpretações* (HUTCHEON, 2000, p. 30). A ironia seria o resultado da equação que insinua, onde a figura do ironista e a figura de quem a recebe se encontram. Para a autora,

Existe uma "carga" afetiva na ironia que não pode ser ignorada e que não pode ser separada de sua política

1 A autora problematiza o uso da noção de *intencionalidade*.

de uso se ela for dar conta da gama de respostas emocionais (de raiva a deleite) e os vários graus de motivação e proximidade (de distanciamento desinteressado a engajamento apaixonado) [...] a ironia sempre tem um “alvo”; ela às vezes tem o que alguns chamam de vítima. Como as conotações desses dois termos implicam, o fio da ironia é sempre cortante (HUTCHEON, 2000, p. 33).

É justamente a dimensão avaliativa da ironia que a autora apresenta como suas *arestas*: *arestas críticas* ou *juízos de valor* (HUTCHEON, 2000), os quais não devem ser considerados apenas como fundo, mas como parte constitutiva da cena em que a ironia se efetiva, uma vez que acentua a tensão entre o dito, por meio do não-dito, fazendo com que julgamentos como sátira, deboche, ridicularização, desprezo e escárnio aflorem (HUTCHEON, 2000, p. 64-65), porque demonstram a atitude ou o sentimento daquele que a constrói. Nessa medida, as inferências requeridas não se restringem a aspectos semântico-linguísticos da ironia, mas também às valorações estabelecidas relativamente a sua elocução, ou seja, a aspectos pragmático-discursivos que advém de sua enunciação.

A ironia, não necessariamente, se restringe a aspectos negativos e de reprovação, mas, de acordo com Hutcheon (2000, p. 67-68), a literatura chama a atenção para o caráter mais acentuadamente negativo com que é utilizada. Nessa medida, seria muito mais comum e esperado uma ironia como *Que belo resultado!*, para uma prova em que um aluno foi reprovado, do que uma ironia como *Que péssimo resultado!*, para o caso de um aluno que se saísse de maneira exemplar. Assim, *o peso avassalador do pejorativo e do crítico certamente contribui para o sentido de que a ironia é muitas vezes desesperadamente “afiada”* (HUTCHEON, 2000, p.67) e, portanto, estopim para uma série de emoções que pode provocar, as quais podem ter *prazer* e *dor* como extremos, se consideradas em um *continuum*.

A REFERÊNCIA

No âmbito do presente artigo, abordamos a questão da referência a partir da perspectiva de Mondada e Dubois (2015). Para as autoras, não há referentes dados aprioristicamente no mundo, pelo contrário, a referenciação é vista como um processo por meio do qual vamos constituindo e estabilizando os *objetos de discurso* (MONDADA; DUBOIS, 2015), dos quais nos valem para a forja textual. Uma posição dessa natureza corrobora a perspectiva de que a língua é *sui-referencial*, ou seja, de que a referência da língua é a própria língua. Dessa forma, *no lugar de pressupor uma estabilidade a priori das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização* (MONDADA; DUBOIS, 2015, p. 19).

A palavra *manipulação* é um bom exemplo para a compreensão de que não pode haver uma correlação direta entre a língua e o mundo, entre os nomes e as coisas e que, portanto, a língua não pode ser uma forma de etiquetagem para o mundo, bem como para a compreensão daquilo de que falamos: nossos referentes são “objetos” construídos no e pelo discurso, espaço no qual vão sendo relativamente estabilizados. *Manipulação* tem origem no latim medieval e tanto pode nos levar à perspectiva de manusear, manejar, preparar algo com as mãos (*manus*), em um sentido farmacológico, por exemplo, quanto de conduzir alguém pela mão; é a partir dessa segunda acepção que, por analogia e derivação, temos *manipulação* com o sentido de *influenciar*, de *domínio* de uma pessoa, poder ou posição social sobre o outro.

Se a relação referencial entre língua e mundo fosse de pareamento, não seria possível explicar novos sentidos que são agregados e estabilizados discursivamente às palavras. Nessa medida que Mondada e Dubois (2015) investigam a problemática da referência a partir do postulado de *constituição e estabilização do objeto de discurso*.

O CORPUS E A ANÁLISE

Sob o escopo do presente artigo, buscamos compreender de que maneira e em que medida *mesclagem conceptual* e *ironia* podem ser relacionáveis e se podem ser consideradas enquanto processo para a constituição da referência. Para tanto, investigamos a forma como o blogue *Conversa Afiada* estabelece e referencia a empresa *Rede Globo*.

Por restrições de espaço, nosso *corpus* de análise é constituído por três manchetes de publicações do blogue: duas em que o jornalista Paulo Henrique Amorim utiliza a expressão *googlar*, no sentido de ‘dar cabo de’, ‘acabar com’ ou, ainda, ‘incorporar’, para fazer alusão a uma suposta crise financeira na empresa *Rede Globo*, em função da perda de patrocínio para o portal *Google*; e outra em que utiliza uma imagem com a inscrição *Rede Golpe de Televisão*. Assim, ficamos com os seguintes dados: (1) *Atletiba vai ggooglar a Globo – de novo!*, (2) *O Google vai ggooglar a Globo* e (3) *Rede Golpe de Televisão*.

Nesse sentido, cabe destacar que *Conversa Afiada* utiliza como tática argumentativa três principais matizes, quais sejam:

- crise econômica da empresa *Rede Globo*;
- perda de poder por parte da empresa, como por ocasião da transmissão de partida de futebol entre Atlético Paranaense e Coritiba (Atletiba), pelo *youtube*;
- exploração do envolvimento da *Rede Globo* como empresa que apoiou o Golpe Militar de 1964 e o Jurídico-Midiático-Parlamentar de 2016;

Interessa-nos, portanto, investigar o caráter marcadamente irônico por meio do qual o blogue se constrói, sobretudo se consideramos sua própria denominação, *Conversa Afiada*². O espaço

2 O blogue disponibiliza, ainda, os links *Rádio Navalha* e *TV Afiada*, denominados a partir de um mesmo campo semântico.

se apresenta como de mídia alternativa, de cunho crítico relativamente à imprensa mais tradicional, aos chamados *jornalões*, à imprensa do *establishment*, tendo, inclusive, um linque intitulado *PIG*, sigla ambígua, porque em inglês significa porco, e é utilizado para estabelecer referência a *Partido da Imprensa Golpista*. Dessa forma, a ambiguidade gira em torno de (i) uma imprensa *PIG*, porca, em que temos o sentido, extremamente comum no português brasileiro, de um trabalho mal feito, mas também o sentido de um serviço nojento, desqualificado, como em ‘Fez um serviço porco’, e (ii) a imprensa tomada como um partido político, longe da esperada posição de isenção com a qual o jornalismo deveria investir-se.

O canal se vale, ainda, do uso de escrita fora do padrão ortográfico, para deslegitimar determinadas instituições do Estado, como *justissa* para referir a justiça brasileira, seja na figura do Superior Tribunal Federal, do Ministério Público ou, mesmo, da Polícia Federal. Esse aparato ironiza, por exemplo, a maneira equivocada e parcial com que a justiça brasileira desempenha suas funções. Nessa direção, de acordo com Hutcheon (2000, p. 27), *a ironia consegue funcionar e funciona taticamente a serviço de uma vasta gama de posições políticas, legitimando ou solapando uma grande variedade de interesses. Foi esse foco que determinou o que [...] chamei de ‘cena’ da ironia*. Nessa direção, *Conversa Afiada* instaura uma cena enunciativa em que a ironia predomina, em que todos temas são abordados de maneira arguta, contundente, até mesmo com certo escárnio.

Em concordância com Hutcheon (2000), no blogue, a ironia é utilizada como estratégia discursiva, mas também podemos dizer que está a serviço do processo de constituição da referência, sobretudo se consideramos, por exemplo, uma expressão como *Rede Golpe de Televisão*, estabelecida por meio de mesclagem conceptual.

Assim, diferentemente de qualquer pressuposto de isenção, com que os meios de comunicação de massa buscam caracterizar sua postura, *Conversa Afiada* explicita o lugar de que fala, e alcança efeitos de sentido muito específicos, por meio da utilização dessa navalha discursiva que é o texto irônico. Nessa medida, recursos irônicos como deboche e escárnio, para além da crítica pura e simples, são a tônica, e são justamente estas *arestas, estes julgamentos de valor* (HUTCHEON, 2000) que o jornalista Paulo Henrique Amorim explora em sua/ seu *Conversa Afiada*.

Nessa medida, propomos considerar o modelo de Fauconnier e Turner (2002), a partir do qual é possível operar com os seguintes constituintes: *Espaço genérico*, *Espaço input1*, *Espaço input2* e *Espaço da mescla (blending)*, para o qual teremos um diagrama como

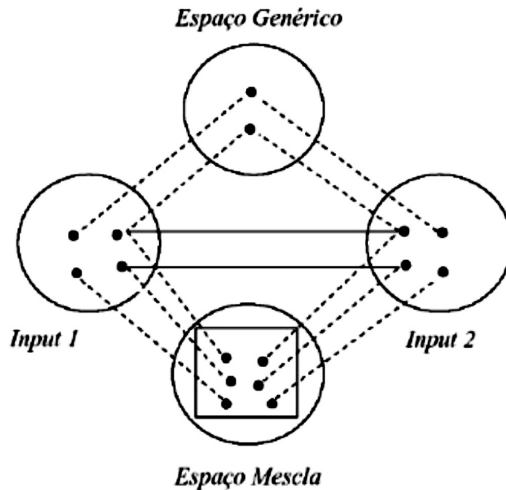


Figura 1 - Esquema básico de integração conceitual (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 46)

Assim, para o exemplo *Atletiba vai googlar a Globo*,



Figura 2 - *Atletiba vai googlar a Globo – de novo!*

Fonte: www.conversaafiada.com.br/pig/atletiba-vai-googlar-a-globo-de-novo

construído com dois neologismos, teríamos a seguinte configuração:

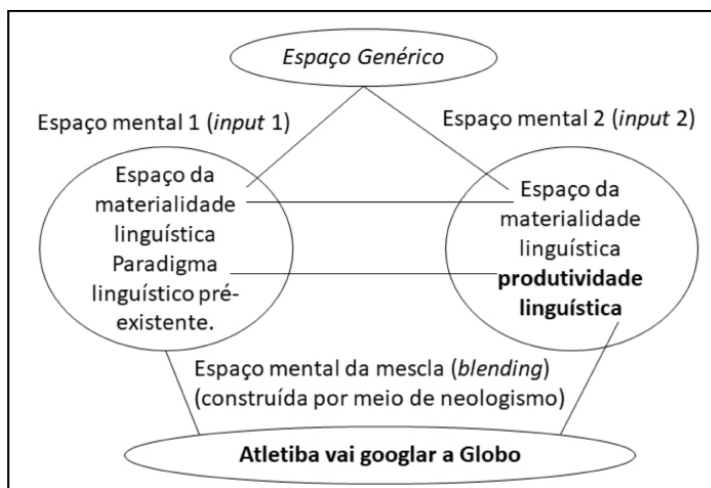


Figura 3 - Integração conceptual para *Atletiba vai googlar a Globo*

O exemplo apresenta um primeiro neologismo, na forma *Atletiba*, fruto da combinação dos nomes de times de futebol *Atlético Paranaense* e *Coritiba*, já consagrado pela imprensa futebolística e um segundo, *googlar*, sobre o qual nos propomos debruçar. O neologismo *googlar* é construído a partir do paradigma verbal mais regular da Língua Portuguesa, qual seja, verbos regulares, da primei-

ra conjugação, cujos morfemas gramaticais são constituídos por vogal temática *a*, seguido da marca de morfema modo-temporal *r*, e morfema número-pessoal \emptyset , não realizado fonologicamente; ou seja, o paradigma que possibilita lexemas (em forma de neologismos) como *deletar* e *plotar* é o mesmo que está na base de *googlar*, em que a forma *googl-* tem valor de morfema lexical.

A questão é que o neologismo tem uma força discursiva ímpar, na medida em que desloca o sentido mais esperado com que o lexema é inicialmente concebido e utilizado, algo como *consultar no Google*, e faz escárnio ao apresentar, com ironia, um certo fim para o monopólio exercido pela *Rede Globo*: *a empresa será googlada, solapada, irá sumir*. O jornalista faz emergir um novo efeito de sentido para *googlar*; um sentido que não é explicado, mas que preenchemos pela intrincada relação discursiva entre o dito e o não-dito, entre o dito e um certo *outro do dito* (HUTCHEON, 2000, p. 30), o qual advém, justamente, da configuração da cena da ironia que, como afirma Hutcheon (2000), é o que torna a ironia possível.

Nessa medida, compreendemos que a noção de *cena da ironia*, como apresentada por Hutcheon, funciona analogamente ao que Fauconnier e Turner (2002) denominam *construtores de espaços mentais*, uma vez que

Espaços mentais são, portanto, domínios conceptuais locais que permitem o fracionamento da informação, disponibilizando bases alternativas para o estabelecimento da referência. Tais espaços são criados a partir de indicadores linguísticos tecnicamente denominados *construtores de espaços mentais (space builders)* (FERRARI, 2011, p. 111).

Analogamente ao exemplo (1), o exemplo (2) *O Google vai glooglar a Globo*



Figura 4 - *O Google vai googlar a Globo*

Fonte: www.conversaafiada.com.br/pig/o-google-vai-googlar-globo

opera com o mesmo neologismo, mas acrescenta, ainda, a sonoridade difícil de uma brincadeira do imaginário coletivo, como o trava-línguas: *google, googlar, globo*; para Hutcheon (2000, p. 21) *recorrer a memórias públicas [...] para fornecer um contexto discursivo partilhado é [um dos recursos] que possibilita a ironia*. Assim, temos o seguinte diagrama para *O Google vai googlar a Globo*:

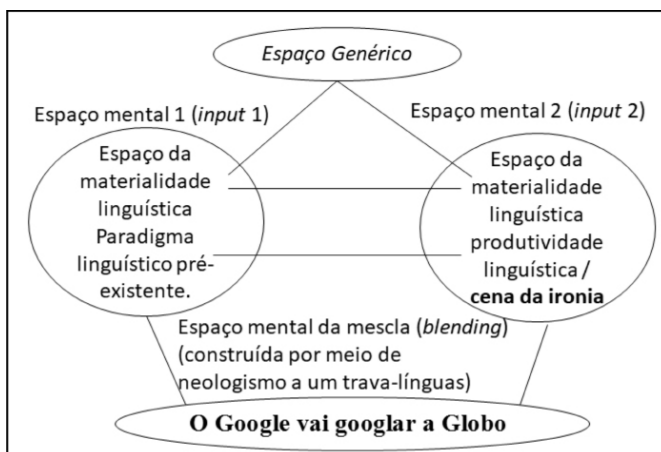


Figura 5 - Integração conceitual para *O Google vai googlar a Globo*

Outras possibilidades de efeito de sentido é compreender a construção com informações subliminares como a perspectiva de que o *Google* vai fazer uma *molecagem* com a *Globo*; que uma empresa nova vai *passar a perna* em uma gigante como a *Globo*, se considerado o poder simbólico que concentra. Assim,

o funcionamento subversivo da ironia costuma ser ligado ao conceito de que ela é um modo de autocrítica, autoconhecimento e autorreflexão (White, 1973, p. 17; Bennett, 1973), que tem o potencial de desafiar a hierarquia dos próprios “locais” do discurso, uma hierarquia baseada em relações sociais de dominação (HUTCHEON, 2000, p. 53).

A construção confronta, questiona e busca desestabilizar, justamente, o poder simbólico exercido pela *Rede Globo*, uma vez que esta hegemoniza o discurso que sustenta os interesses das grandes empresas de mídia no Brasil, concentradas em seis grandes grupos empresariais.

Finalmente, em relação ao dado *Rede Golpe de Televisão*,



Figura 6 - Rede Golpe de Televisão

Fonte: www.conversaafiada.com.br/pig/wadih-globo-aposta-na-autoimolacao

vemos a utilização de uma forma linguística que evoca uma expressão com imenso fluxo nas manifestações de rua, e também nas redes sociais, a qual estabelece uma vinculação entre a *Rede*

Globo de Televisão e as intervenções nos governos de João Goulart, em 1964 e de Dilma Rousseff, em 2016. Essa construção advém da posição assumida pela empresa, no sentido de reproduzir um discurso que buscava legitimar as intervenções que depuseram ambos os presidentes, seja por meio de um Golpe Militar, seja por meio de um Golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar. Assim, temos um diagrama como

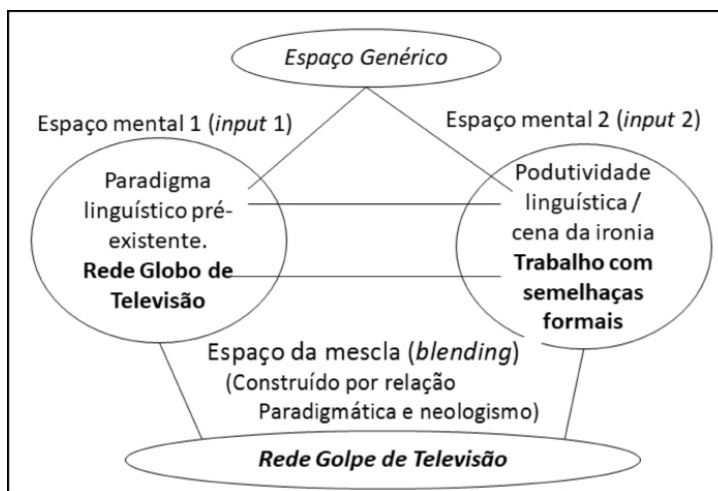


Figura 7 - Integração conceitual para Rede golpe de televisão

A relação paradigmática estabelecida entre *Globo* e *Golpe* possibilita a construção de *Golpe* sobre a base lexical *Globo*, seja por ambos lexemas possuírem a mesma quantidade de fonemas, seja pela proximidade sonora de cada um desses fonemas. Esse movimento reforça a afirmação de Hutcheon, para quem *a ironia envolve interação social, [por isso] não há razão para ela estar menos implicada em questões de hierarquia e de poder (em termos de manutenção ou de subversão) do que qualquer outra forma de discurso* (HUTCHEON, 2000, p. 67). A expressão que o blogue utiliza, a partir da imagem que aloca para a constituição de sua manchete, escracha, por meio da relação dito, não-dito, a relação entre a empresa e as intervenções que apoiou e legitimou, por meio do imenso espaço

de comunicação que é. O discurso produzido e reproduzido pela *Rede Globo* configurou a estratégia de manipulação com que buscou dar legitimidade aos referidos golpes.

As inferências estabelecidas para a configuração da ironia requerem mais do que simplesmente o reconhecimento da analogia possível entre as duas formas *Globo* e *Golpe*, porque exigem que sejam evocados os lugares discursivos, a partir dos quais são imputadas, à empresa, determinadas atitudes e práticas relativamente à maneira como conduz e apresenta sua postura jornalística. É necessário que seja inferida e aceita a perspectiva de que há divulgação seletiva e manipulatória dos ‘fatos’, para que seja possível estabelecer a empresa enquanto instituição que colaborou e, mesmo, promoveu intervenções ilegítimas em relação à figura do chefe do executivo e, por isso, tais intervenções devem ser caracterizadas, ou categorizadas, enquanto *Golpe de Estado*, seja na forma de *Golpe Militar*, seja na forma de *Golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar*.

A expressão evocada para a composição da manchete, novamente explicita o quanto o blogue descortina suas posições, juízos de valor, relativamente ao *que*, e *como*, notícia: é sob esta *cena da ironia* que fica instaurada uma nova forma de apresentação para *Rede Globo de Televisão*, nosso *objeto de discurso*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitem perceber que, em *Conversa Afidada*, todas arestas de ironia são expostas, e dessa forma a recepção fica invadida por julgamentos de valor carregados de emoção, como deboche, ridicularização, logro, desestabilização, escárnio, dentre outros. Tais efeitos de sentido desqualificam, deslegitimam o *status* da empresa de comunicação *Rede Globo*, a qual passa a figurar não mais como uma marca de qualidade, de desejo, não mais como uma grife, como, por exemplo, cristalizado pelo personagem Bozó, de Chico Anysio - é justamente este movimento que instaura uma nova configuração para a referenciação, para o *objeto de discurso*

Rede Globo, laborado, de maneira cortante, na malha discursiva de *Conversa Afiada*.

Assim, compreendemos que a maneira como *googlar* e *Rede Golpe* são constituídos advém da relação de mesclagem conceptual em que a *cena da ironia* funciona como um construtor de espaço mental, o qual, no diagrama com que trabalhamos, figuraria como o espaço mental 2, justamente aquele responsável por instaurar determinada *cena da ironia*.

Para finalizar, cabe destacar que (i) Paulo Henrique Amorim é um ex-jornalista da própria *Rede Globo* e, portanto, há muito que se questionar sobre os interesses e vinculações que o levam a se posicionar de maneira tão contundente e arguta relativamente à empresa e também aos demais jornais que representam o monopólio exercido pela chamada grande imprensa no Brasil; (ii) que o jornalista é funcionário da *Rede Record*, a qual também figura entre as empresas que detêm o monopólio midiático no país. Entretanto, explorar estas questões está para além do escopo do presente artigo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Paulo Henrique. *Atletiba vai glooglar a Globo – de novo!*. Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/pig/atletiba-vai-googlar-a-globo-de-novo>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- AMORIM, Paulo Henrique. *O Google vai glooglar a Globo*. Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/pig/o-google-vai-googlar-globo>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- AMORIM, Paulo Henrique. *Wadih: Globo aposta na autoimolação*. Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/pig/wadih-globo-aposta-na-autoimolacao>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- FAUCONNIER, Gilles. *Espaces Mentaux*. Paris: Les Editions De Minuit, 1984.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FERRARI, Lilian. *A Teoria dos Espaços Mentais*. In. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 107-128.
- HUTCHEON, Linda. *Teoria e Política da Ironia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In CAVALCANTE, M. M. *et al. Referência*. Clássicos da Linguística 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-52.
- SALOMÃO, Margarida. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. In *Veredas: Linguística e cognição*. Juiz de Fora: 2002. v. 06, n. 01. p. 63-74.

ATIVIDADES REFERENCIAIS EM NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS: IMPLICAÇÕES COGNITIVO-CULTURAIS

Heliud Luis Maia Moura

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir processos cognitivo-referenciais envolvidos em narrativas orais amazônicas. Segundo Marcuschi (2007), a referenciação constitui uma instância sociodiscursiva e sociointerativa por meio da qual construímos o mundo de nossas vivências. Nesse sentido, o ato de referenciar demanda um conglomerado de processos e fatores sociocognitivos, nos quais as experiências adquiridas e elaboradas socialmente são reconstruídas e transmitidas via ações e interações de diferentes naturezas. De acordo com o autor (idem), a construção referencial se institui como nuclear para a mobilização das ações linguísticas. A natureza da língua em sua constituição insuficiente e lacunar, seja em textos orais, escritos ou multimodais, apresenta frechas, processos de hipostasiação ou fossilização de formas/sentidos, ambiguidades, repetições, recategorização e transcategorização. Para Tomasello (2003), os diversos cenários adaptativos levaram a resultados evolucionários no que tange à cognição social humana. Para o autor, as formas de cognição social têm profundos efeitos sobre o modo como os indivíduos interagem entre si no decurso do tempo histórico, transformando objetos sociais em objetos culturais. Tomo ainda como referencial teórico, as postulações de

Morato (2007), Koch (2007), Fauconnier (1997), para os quais os processos referenciais são contingenciais, instáveis e ancorados situadamente. O *corpus* em análise consta de 5 (cinco) narrativas orais amazônicas referentes a assombrações e encantamentos, nas quais estão mobilizadas crenças e formas de ação presentes nos contextos em que essas histórias são contadas. Os resultados das análises preliminares levam-me a concluir acerca dos processos referenciais acima apontados, os quais primam por instabilidades sociocognitivas e sociodiscursivas no modo como são construídos nessas diversas interações.

BASES TEÓRICAS

De acordo com Marcuschi (2008), a língua é uma atividade construtiva, por meio dela podemos mobilizar os mais diversos sentidos. Por ser uma forma cognitiva situada, é por meio dela que podemos expressar emoções, sentimentos, crenças, ideias e desejos. A língua se constrói, portanto, em processos discursivos instáveis, flexíveis e dinâmicos. Enquanto instância enunciativa, concretiza-se em usos textuais diferenciados e heterogêneos. Em vista disso, não se realiza em palavras isoladas nem em enunciados soltos. A língua é um sistema simbólico constitutivo de significados restringidos pelos contextos nos quais atua. Logo, não possui uma semântica imanente e autônoma.

A partir da concepção de língua acima postulada, compreende-se o texto como uma unidade incompleta, lacunar e instável. Isso significa dizer que nem tudo está inscrito objetivamente nele. Mas se tal característica recai no texto, é porque a língua se constitui também como insuficiente na produção do sentido. Logo, não sendo autônoma, mas atrelada às condições de produção, produz sentido nessa constrição necessária aos contextos sobre os quais atua. Por outro lado, são os contextos de funcionamento da língua que justificam as mobilizações dos sentidos veiculados pelos diferentes textos, sentidos estes marcados, indiciados ou hipostasiados.

Dada a noção anteriormente postulada, é fácil compreender que a coerência de um texto não constitui uma propriedade imane deste, mas uma regulação inferencial carreada pelo leitor na atividade interativa. O leitor, então, mobiliza diversos sentidos na tarefa de compreensão e interpretação dos textos com os quais tem contato.

Para Tomasello (2003), a linguagem também está estruturada para simbolizar de forma complexa e variada eventos, situações, entidades e participantes. Para o autor, construções linguísticas abstratas podem ser usadas para pensar e intercambiar atividades experienciais de modo analógico e metafórico. Segundo o autor, as narrativas agregam ainda mais complexidade ao conectarem entre si eventos cotidianos de uma maneira que incita a análise de efeitos causais e intencionais requerendo marcadores explicitamente causais ou intencionais, a fim de que essas narrativas se constituam coerentes para quem as ouve ou lê.

Tomasello (2003) afirma que as conversas prolongadas, assim como outros tipos de interações sociais com adultos, levam as crianças para espaços cognitivos mais esotéricos, possibilitando que estas compreendam noções conflituosas sobre coisas as quais precisam conciliar de alguma maneira. Logo, Tomasello refuta o determinismo linguístico, compreendendo a língua como uma instância simbólica pela qual a experiência humana passa a ser constituída e construída, na sua relação necessária com a intersubjetividade e com uma cognição perspectivada, pelas quais representamos eventos e em que a metacognição age, não de maneira integral pela língua e sim de forma incompleta, insuficiente e indiciária.

Segundo Morato (2007), “associada à noção de ação situada, tem-se a de ‘cognição situada’, que se fundamenta na interdependência da ação e da reflexão, com base no argumento segundo o qual o contexto social em que a atividade cognitiva se desenvolve é parte essencial dessa atividade e nela não desempenha um papel apenas coadjuvante”. Com fundamento nessa noção, postulo que

os sentidos são construídos na relação indissociável entre sentido e contexto e vice-versa. Desse modo, a atividade de construção dos textos é sempre tributária dos contextos sobre os quais a atividade linguística se realiza, entendendo-se também que esta é constituída conjuntamente por outras atividades semióticas, o que concede ao texto uma natureza sempre eclética, multifacetada e multissemiótica.

Em vista do caráter essencialmente interacional da língua e da linguagem, na sua relação constitutiva com a produção do sentido, observemos as postulações de Bakhtin:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura "sinalidade" não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de "sinalidade" e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Considerando as concepções de Bakhtin, proponho que a cognição e a construção do sentido são ações dinâmicas, orientadas para contextos específicos em que as significações via língua/ linguagem são particularizadas e especificadas, consoante propósitos comunicativos previamente delineados, mas não totalmente marcados por essas instâncias, caracterizando-se pela presença de procedimentos de natureza multimodal, expressões lacunares, processos de hipostasiação ou fossilização de formas-sentidos,

ambiguidades e repetições. Assim, dada a natureza das ações na/pela linguagem, postulo a existência de processos variados e heterogêneos, agindo conjuntamente na produção do sentido. Tais processos, estando em permanente competição, conduzem a formas diferenciadas de construção da significação, num perene intercâmbio entre os interactantes que coparticipam de tais ações. Os processos mencionados não são sempre transparentes e não primam por uma relação biunívoca entre sentido e mundo, nem entre sentido e forma, o que torna as interações imprevisíveis e emergenciadas, com caráter de alteridade e injunção no modo como são (co)construídas.

Koch e Cunha-Lima (2007) afirmam ser o conhecimento resultado do compartilhamento de experiências, o que torna o sentido perspectivamente orientado. Nesse sentido postulam:

Tudo o que os falantes se disseram e todos os elementos do contexto podem ser tomados (a despeito da possibilidade de esquecimento) como conhecimento partilhado. Uma das fontes desses conhecimentos são as experiências perceptuais concomitantes ao evento. Numa interação face-a-face, por exemplo, inclui-se como conhecimento partilhado o que pode ser visto e ouvido pelos interactantes, o ambiente físico, os objetos e pessoas circundantes, ou seja, o contexto físico e perceptual imediato ao evento. Sendo assim, o conhecimento partilhado, a base comum entre duas pessoas quaisquer, está sempre em movimento dinâmico, incluindo cada experiência compartilhada e cada troca linguística como novo conhecimento partilhado. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 282).

Como as experiências compartilhadas estão subjacentes a sentidos e conhecimentos pré-estabelecidos pelos contextos pragmáticos nos quais os textos atuam, é válido postular acerca da presença de formas demarcadoras ou indiciárias desses contextos, materializadas nas estruturas linguísticas em mobilização

na interação, mas reconhecíveis quando das trocas interativas, o que justifica a ausência de uma explicitude evidente das formas linguísticas aí mobilizadas.

Em termos de cognição cultural e com base nas formulações de Tomasello (2003) acerca dos intervenientes culturais embutidos nas construções linguísticas, postulo que dados referenciais partilhados pelos membros de uma cultura acarretam um conjunto de simbologias em mobilização nos contextos pragmáticos em que determinados sentidos estão (pré)construídos, o que vai redundar na maneira como as ações culturais de uma dada comunidade são gerenciadas nos processos interativos. Esses processos caracterizam-se por determinadas convenções já estabelecidas. Mesmo já sendo convencionados, tais processos possuem uma dinâmica própria, sendo reconhecidos pelos coparticipantes desses *loci*, numa espécie de trabalho colaborativo entre os indivíduos que interagem em espaços específicos de construção dos significados.

De acordo com Fauconnier (1994, p. 10-18), “a linguagem não realiza por si a construção cognitiva, mas oferece pistas mínimas, porém suficientes para localizar os conhecimentos e princípios apropriados a cada situação”. Por essa perspectiva, é válido afirmar que as estruturas linguísticas atuam como pistas no curso das enunciações do falante e ativam processos inferenciais que conduzem a certas interpretações pelos interactantes do ato comunicativo. Ainda de acordo com essa concepção, o acesso às estruturas conceptuais constitui um componente central da (re) construção do sentido.

Fauconnier (1997) afirma que para falar ou pensar sobre determinados domínios, usamos estruturas de outros domínios e de seu vocabulário específico. As ações projetivas e inferenciais, aí mobilizadas, levam-nos a compreender as intenções dos falantes no discurso, constituindo fontes de evidência relativas ao fato de que negociamos estruturas conceptuais subjacentes à linguagem cotidiana. Assim, com base em tais noções, proponho a existência

de estruturas cognitivas de base, cuja propriedade consiste em responder às necessidades de conceptualização dos interactantes.

Tendo por base o exposto, considero que, no âmbito cultural, estruturas conceptuais de base, partilhadas pelos membros de uma mesma comunidade - mas podendo ser ampliadas para outros domínios culturais - são carreadas nos diferentes intercâmbios sociais, “facilitando”, por assim dizer, a veiculação dos sentidos construídos em diferentes instâncias sociocomunicativas.

Considerando as formulações teóricas referentes ao tema em estudo, apresento alguns conceitos dos processos cognitivos em análise:

1. estruturas lacunares: conceito estruturas lacunares como espécies de lugares vazios na estrutura linguística, os quais são preenchidos por fatores contextuais, baseados em procedimentos inferenciais mobilizados na atividade interativa. Essas estruturas associam-se, num certo sentido, às denominadas anáforas sem antecedente cotextual, conforme postulado por Marcuschi (2000a).

2. processos de hipostasiação ou fossilização de formas-sentidos: consistem de procedimentos linguísticos de redução de formas, segmentos, expressões, porções textuais mais amplas ou textos inteiros, retomados por formas sumarizadoras ou encapsuladoras, de modo a que tais elementos retomam estruturas textuais precedentes, colaborando no sentido da não repetição dessas estruturas e, conseqüentemente, para a dinâmica do tópico em desenvolvimento num determinado texto. Os processos de hipostasiação ou fossilização são diferentes nos vários textos, especificamente no que se refere aos textos orais, como é o caso dos aqui analisados. Tais processos estão, de certa forma, ligados a encapsulamentos anafóricos, com estratégia de sumarização de elementos postos na estrutura linguística ou no modelo do mundo textual, conforme proposto por Conte (2003).

3. ambigüidades: consistem em diferentes sentidos para uma mesma expressão, partes de textos ou textos inteiros. No caso em estudo, a ambigüidade é constitutiva de todos os textos, levando em conta

o fato de que é o contexto que define o sentido das expressões linguísticas. Segundo Dubois et al. (2007), “a ambiguidade pode advir do fato de que uma frase ou expressão tenha uma estrutura sintática suscetível de várias interpretações. No caso aqui analisado, a ambiguidade diz respeito a fatores referencial-culturais embutidos nas proposições linguísticas.

4. repetições: consistem de relocalizações de um mesmo item lexical na cadeia referencial, o que não significa que nessa relocalização se tenha o mesmo sentido do elemento lexical posto anteriormente, assim, as repetições não são meras relocalizações de um item ou forma, mas intensificações de sentidos postos em mobilização na cadeia tópico-temática.

5. recategorização: mudança na forma de construção de um mesmo referente, que passa a ter outras formas de perspectivação no decurso da cadeia referencial. Segundo Moura (2013), a recategorização opera com alterações semântico-discursivas relativas a um referente específico, podendo este ser reconstruído, do ponto de vista linguístico-discursivo, no decurso da atividade tópico-referencial.

6. transcategorização: de acordo com Moura (2013), a transcategorização implica o trânsito de uma categoria para outra, podendo o mesmo referente ser constituído por várias identidades categóricas no curso de uma atividade linguística.

As conceituações dos processos acima apontados são preliminares, contudo, constituem procedimentos inerentes aos textos falados, especificamente os textos das narrativas sob análise.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* em análise consiste de 30 (trinta) narrativas orais (re) contadas no interior do Município de Santarém, especificamente nas comunidades Cuipiranga, Laranjal e Arapixuna, todas essas localizadas no distrito de Arapixuna. Essas narrativas foram coletadas por estudantes do Curso de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e

fazem parte do acervo do Projeto de Pesquisa intitulado “Processos referenciais em narrativas orais amazônicas: implicações sociocognitivas e culturais”, coordenado pelo Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura. Este projeto está em andamento e tem como participantes alunos da Graduação e da Pós-Graduação, no último caso, alunos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras da Ufopa).

Das 30 (trinta) narrativas coletadas, procedo a análise de 5 (cinco), mas os excertos, aqui exemplificados, constam de 3 (três) narrativas referentes a encantamento, assombração, visagem e cobra, nos quais observo os processos anteriormente apontados. As narrativas em estudo possuem um estatuto simbólico próprio e são ainda bastante correntes no contexto amazônico. Tais relatos têm a propriedade de regular determinadas práticas socioculturais, que passam a ser indicadas ou demarcadas nos textos orais em apreciação.

ANÁLISE DO CORPUS

Conforme exposto nas formulações teóricas, analiso aqui 5 (cinco) processos referenciais, a saber: (i) estruturas lacunares; (ii) processos de hipostasiação ou fossilização de formas-sentidos; (iii) ambiguidades; (iv) repetições; (v) recategorizações; (vi) trans-categorizações.

i. Estruturas lacunares

Essas estruturas dizem respeito a lugares vazios na estrutura linguística, que, sendo preenchidos por elementos contextuais ou sociopragmáticos, não encontram um referente no contexto.

Veja-se a narrativa 1 em análise:

“O irmão médium” (Por D. Bela)

1. Eu tinha um irmão que ele era médium, que chamavam né? ninguém sabia...ele

2. era um rapazinho () ...ninguém adivinhava que *ele tinha aquilo aquele dom...aí*
3. quando fui dus quatorze anos pra frente *cumeçu a aparecer cuisas* quê a gente
4. ficava espantado de ver...quando "fui" um dia ele ...tava su com a minha mãe
5. que criou nós (por que a nossa mãe "fui" embora cedo) e aí ele enxergu um
6. *passarinho...* e ele correu pra pegar este *passarinho* e este *passarinho* ia
7. pulando e ele ia pulando atrás e pega este *passarinho* e num pegava ele pegu a
8. estrada fui varar pra banda do aningar graças à Deus que ia passando gente lá e
9. pegu ele... mas este menino pulu tanto neste dia que não tinha sete hum e pra
10. aquetar ele... atrás deste bendito *passarinho* (era um *Jaçanã... disque*) o quê
11. *que era num sei né...* só sei que de lá pra cá nós fumo sofrendo tanto cum ele e
12. esses curadu daqui pra tirarem isso dele davam surra nele ele ficava tudo
13. marcado de tanta rimpada daqueles pião ruxo e acabou que uma mulher lá de
14. Santarém veio e se prontificu pra curar ele né... aí nós aceitamo *ela fez um*

15. *trabalho* e desses tempos pra cá ele não pulu mais só curu curava curu tanto

16. que gente que veio de Santarém com paralisia crianças que foram pra Santarém

17. e o médico mandu pra casa su pra morrer e *ele salvu* (...) duas aqui eu tenho

18. certeza que ainda tão viva uma é filho do MARRECA.. lá do ANTUNIO ...ele

19. veio aqui já su pra morrer pra cá e aí ele disse que ele curava que procura... e

20. ele disse sê tu curasse eu te mando eu te pagava com um bui então ele disse

21. que era pra procura ele, aí ele sê mudu domingo lá pra casa dele e curu tá até

22. huje ele aí... e ele era um curadu muito bum não cubrava nada... até o dia que

23. ele viru crente, lá pro seus tantos anos ::.....setenta anos ele viru crente não

24. quis mais nada, aí eles dizem que "furam" os guias dele que judiaram dele só

25. sei que este hume murreu com câncer que cumeu a cara dele mas era uma coisa

26. horrível:..... de ver (frase exclamativa) Quem viu ele bom fui uma felicidade.

Assim, na narrativa em apreciação, observamos, na linha 17, que a expressão *ele salvu* introduz um referente não colocado anteriormente na cadeia tópico-referencial; não se tem, portanto, no

desenvolvimento do tópico, nenhum elemento que ancore essa expressão. Em termos da estrutura textual, o referente é (re)ativado da própria memória discursiva ou do contexto extralinguístico no qual a narrativa é (re)contada. Nesse sentido, o contexto cultural passa a regular, no nível da significação, o que precisa ser dito no espaço textual, influenciando ou até mesmo determinando a forma de condução da atividade tópica, a qual se caracteriza como lacunar em relação à explicitação de determinados referentes. Como visto, a expressão *ele salvu* não vem antecedida por uma expressão nominal definida ou indefinida, do que se conclui que o referente o(um) curador já está dado sociopragmaticamente.

ii. Processos de hipostasiação ou fossilização de formas-sentidos

Na narrativa 1, observamos também a presença de formas hipostasiadoras ou fossilizadas de expressões construtoras de referentes situados no contexto sociopragmático de produção das narrativas em estudo. Tais formas ou expressões operam uma espécie de redução ou encapsulamento de sentidos de expressões mais extensas mobilizadas no universo biossocial de produção das narrativas aqui descritas, considerando que esses relatos permitem a presença dessas sumarizações, o que pode se dar em razão de interdições ou tabus em circulação no contexto cultural em que esses artefatos simbólicos são construídos.

Assim, nas linhas 2 e 3, tem-se as expressões: *ele tinha aquilo; aquele dom; cumeçu a aparecer cuisas*, as quais, do ponto de vista cognitivo-cultural, referem a estruturas conceituais mais amplas ou a cenários culturais, reguladores das práticas de linguagem em ação nos diferentes *loci* amazônicos.

As estruturas hipostasiadas ou fossilizadas reconstituem de forma indiciária sentidos ligados a pessoas, atitudes, eventos, sentimentos, práticas ou ações. Esses sentidos podem sofrer espécies de constrições em sua mobilização pelos contextos em que circulam, daí não poderem ser enunciados em estruturas mais

extensas e explícitas, de modo a regerem o que deve ser dito ou como deve ser dito, ou considerando que essas formas conduzem a interpretações pré-estabelecidas pelos contextos nos quais atuam, não necessitam ser construídas por meio de expressões linguísticas dotadas de maior explicitude ou clareza.

Nas linhas 14 e 15, a expressão indefinida *ela fez um trabalho*, mesmo sendo apresentada por uma forma genérica (trabalho), tem no contexto em que é enunciada um sentido mais ligado a pajelança e/ou curanderia. No entanto, apresenta-se, aí, por meio de uma forma congelada estereotipada, podendo significar diferentes ritos e práticas voltadas tanto para a cura de determinadas doenças, como para práticas ligadas a “malefícios” ou vudus.

O que postulo, aqui, é que a forma já fossilizada e reduzida *trabalho* remete a um conjunto amplo de significações nos *loci* em que circula.

iii. Ambiguidades

Na narrativa 1, constata-se ainda a presença de uma ambiguidade referencial-categorial. Assim, nas linhas 6, 7 e 10, o referente passarinho é introduzido no texto por meio de uma expressão hiperonímica, às vezes indefinida, outras vezes definida. Ainda na linha 10, passa a ser recategorizado pela forma indefinida *um Jaçanã*, acompanhada das expressões *disque* e *o quê que era num sei né...* Esse tipo de estratégia levanta dúvidas acerca do sentido veiculado pelo referente posto em cena, traduzindo-se, portanto, numa ambiguidade referencial acerca do elemento mobilizado na atividade tópica.

Observemos o excerto:

6. *passarinho...* e ele correu pra pegar este *passarinho* e este *passarinho* ia

7. pulando e ele ia pulando atrás e pega este *passarinho* e num pegava ele pegu a

10. aquetar ele... atrás deste bendito *passarinho* (era um *Jaçanã... disque*) o quê

11. *que era num sei né...* só sei que de lá pra cá nós fumo sofrendo tanto cum ele e

De acordo com a descrição do fenômeno em pauta, é possível afirmar que a ambiguidade referencial constitui um fenômeno sociocognitivo e/ou cognitivo-cultural pelo qual se indefine o referente. É provável que tal estratégia ocorra em função de regulações ou restrições em mobilização nos contextos em que as narrativas em estudo são (re)contadas, com tipos de interdições e/ou tabus decorrentes de tais contextos, o que resulta também em determinadas construções ou expressões por meio das quais alguns referentes são socialmente compreendidos e referenciados.

iv. Repetições

Outra estratégia comum nas narrativas orais em estudo é a repetição. Este tipo de estratégia tem a propriedade de intensificar, reafirmar ou apresentar uma ação que está sendo desenvolvida no decurso do ato de narrar.

Vejamos então esse processo na narrativa 2 a seguir:

“A visagem do mato: O lenhador”

1. Ele (esposo de D. Bela) viu muitas “cuisas” assim de “visage” no mato, ele era

2. “caçadu” né, ele viu muita “visage” no mato ele ia caçar veado . Quando “fui”

3. uma “nuite” ele viu um “lenhador” lá no mato “*curtando*” lenha, e “*curtando*”

4. lenha, “*curtando*” lenha, e “*curtava*” pau, “*curtava*” lenha e “*acabu*” que eles

5. estavam esperando um veado e o veado não vinha de manhã né? Até que ele se
6. aborreceu daquilo e ele desceu, até uma certa parte ele ainda via ele e uma
7. "jugação" de pau "curtação" de lenha bem na beira da "ruça" onde ele estava,
8. quando "fui" umas seis "huras" da manhã ele "passu" lá num tinha uma
9. "cuisinha" de nada mexida, então o que "fui" que ele viu? Num era a "tar" de
10. "visagem"!

Nas linhas 3 e 4, há a recorrência à expressão *curtando lenha* no curso da atividade em desenvolvimento, o que concede uma espécie de dinâmica ao ato de cortar dentro da atividade narrativa. Levando em conta que esse processo é bastante comum em narrativas orais, como as aqui estudadas, é válido afirmar que ele também empresta a essas histórias uma ênfase ao que se constitui como central no tópico discursivo, concorrendo para o seu próprio andamento e execução.

v. Recategorizações

As recategorizações atuam recursos cognitivo-discursivos de construção de determinados referentes nas narrativas sob análise. Têm, portanto, a propriedade de emoldurar a atividade discursiva no que concerne à maneira como eventos, situações e personagens passam a ser vistos ou perspectivados pelo narrador dentro do quadro tópico em construção.

Observemos essa estratégia na narrativa 3 abaixo:

“A cobra grande do Aningal”

1. Tem gente que não acredita que exista cobra grande né? Mas *a cobra* quando é
2. "*maior*" que as "*utras*" que a gente sabe, é grande! Aí ele (esposo de D. Bela)
3. tava caçando, tava caçando e eu enxerguei daqui pra banda do rio, eu tava
4. esperando um peixe e eu vi *aquele "neguçu"* se mexer e eu procurei "*arguma*"
5. "*cuisa*" esperando ela passar pra "*arpuar*" ela, era *uma Sucuriju que tava com*
6. *a cabeça do tamanho de um ouriço de castanha*, olha quando ele (esposo) se
7. mexeu assim na "*canua*", mas uma distância "*cumo*" daqui lá na estrada a
8. gente via o "*aningar*" se mexer, ah menina! Nós "*voamo*" pra casa, ninguém
9. quis mais saber de nada e muitas "*utras*" "*cuisas*" que "*acunteram*" lá.

Na narrativa em análise, a entidade *Cobra Grande* é recategorizada por meio das seguintes expressões: *a cobra maior que as utras*; *aquele neguçu*; *arguma cuisa*; *uma Sucuriju* e *o aningar*, as quais em diversos procedimentos cognitivo-discursivos emprestam ao referente *cobra* características que vão de elemento indefinido: *Cobra Grande*, logo no início da história, passa pelo definido *a cobra é maior que as utras*, sendo, posteriormente, construído por meio de expressões hiperonímicas mais gerais como *aquele neguçu*; *arguma cuisa*; *ela*, para, finalmente, se apresentar na expressão indefinida *uma sucuriju*, sendo repredicada no segmento: *que tava com a cabeça do tamanho de um ouriço de castanha*. Em última instância, é recategorizada pela forma anafórica indireta: *o aningar*.

De acordo com as descrições acima realizadas, postulo que as recategorizações em análise constituem atividades cognitivo-culturais a partir das quais o referente em questão é construído e mobilizado nas narrativas sob investigação, conferindo-se a esses relatos um estatuto simbólico específico, consoante práticas em circulação na sociedade amazônica, precisamente no ambiente onde esses relatos foram coletados.

vi. Transcategorizações

Conforme postulado em Moura (2013), as mudanças nas configurações cognitivo-discursivas referentes a entidades afiliadas ao universo do lendário da Amazônia implicam não só processos de recategorização, mas também, e de maneira bastante saliente, processos de transcategorização desses referentes. Desse modo, no desenvolvimento do tópico discurso, um dado referente pode passar de uma categoria a outra, seja por processos metamórficos, seja por estratégias sociocognitivas variadas, por meio das quais um dado referente é construído.

Vejamos o exemplo desse tipo de estratégia, no excerto da narrativa 1, a seguir:

“O irmão médium” (Por D. Bela)

5. *ele salvu* (...) duas aqui eu tenho certeza que ainda tão viva uma é filho do

7. disse que *ele curava* que procura... e *ele* disse sê tu curasse eu te mando eu te

8. pagava com um bui então ele disse que era pra procura ele, aí ele sê mudu

9. domingo lá pra casa dele e curu tá até huje ele aí... e ele era *um curadu muito*

10. *bum* não cubrava nada...até o dia que ele viru *crente*, lá pro seus tantos anos :::

11.setenta anos ele viru *crente* não quis mais nada, aí eles dizem que "furam"

No excerto em questão, linhas 5, 7, 8, 9, 10 e 11, verificamos que o referente, aqui descrito, é introduzido no texto por meio da expressão *ele salvu*, passando a ser, posteriormente, construído pela expressão *ele curava* e pela forma *ele*. Mas no transcurso final da atividade tópica, passa a ser categorizado e predicado pela forma indefinida *um curadu muito bum*, o qual, finalmente, é apresentado na forma *crente*, observando-se, portanto, aí, uma mudança de categoria, ou seja, um trânsito categorial, já que esse modo de apresentação do referente implica a mudança de uma categoria para outra na atividade cognitivo-discursiva que está sendo mobilizada pelo narrador da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas apontam para o fato de que os processos referenciais, acima descritos, (re)constroem, em suas variadas formas e expressões, as práticas culturais inerentes aos contextos de produção das narrativas sob investigação. Essas narrativas, caracterizam-se por apresentarem, em seus vários textos, estratégias cognitivo-discursivas específicas, o que lhes concedem um estatuto simbólico particular. Nesse sentido, reafirmam ações de linguagem pelas quais os atores sociais transitam em seu universo biossocial, regulando comportamentos, discursos e modos de entender esse mesmo universo. Por outro lado, demandam, via linguagem, instabilidades em suas formas constitutivas, não se apresentando, portanto, como imanentes destes textos. Logo, possuem dinâmica própria, coadunada com os objetos culturais nos quais fazem sentido e atuam.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.M; RODRIGUES, B.B; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: CUP, 1994.
- _____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: CUP, 1997.
- KOCH I. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.
- MARCUSCHI, L. A. A. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, D. (Org.) *Fala e escrita em questão*. (Projetos Paralelos – NURC/SP, Núcleo USP) São Paulo: Humanitas, v.4, 2000a, p. 191-240.
- _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 311-351.
- MOURA, H. L. M. *Atividades de referenciação em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia: implicações sociocognitivas e culturais*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. *Processos referenciais em narrativas orais amazônicas: implicações sociocognitivas e culturais*. Projeto de pesquisa. Curso de Letras, Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COME OUT: FICTIVE MOTION CONCEPTUALIZATION

Edelvais Brígida Caldeira
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

INTRODUCTION

The aim of this work is to analyze the metaphorical uses of the verb combination *come out* from the theoretical perspective of fictive motion, as proposed by Talmy (2000). In doing so, we rely on premises of cognitive linguistics, which view language as motivated by our bodily experiences in the world. Thus, the present analysis assumes that the different meanings for *come out* are motivated by cognitive processes combined with social and discursive pressures.

From the perspective of cognitive motivation, the issues addressed in the present analysis concern how the discrepant cognitive representations of the same entity, as proposed by Talmy (2000), might help characterize the occurrences of fictive motion in *come out*. In addition, we analyze which patterns of fictive motion proposed by the author were more commonly found in the occurrences of this verb combination.

Talmy's (2000) account of fictive motion compares similarities and discrepancies between two cognitive systems, namely language and visual perception. What he calls the *pattern of general fictivity* involves the assessment of two cognitive representations of an

entity, being one considered more veridical¹ than the other. One representation is factive (more veridical) and the other representation is fictive (less veridical). Thus, in the sentence *This fence goes from the plateau to the valley*, the fence is construed as moving in its fictive representation, while the factive representation conveys a meaning of the fence as stationary. These representations might be experienced by an individual as alternative perspectives of the same scene (TALMY, 2000, p.100). Talmy (2000) focuses mostly on the association of fictive motion and factive stationariness. In doing so, the author offers a typology for general fictivity, which comprises the following categories: EMANATION (Orientation Paths; Radiation Paths; Shadow Paths; Sensory Paths); PATTERN PATHS; FRAME-RELATIVE MOTION; ADVENT PATHS (Site Arrival; Site Manifestation); ACCESS PATHS; and COEXTENSION PATHS.

For the purpose of this study, three categories seemed to be of more relevance, namely Emanation (Orientation Paths), Advent Paths (Site Manifestation) and Coextension Paths.

Emanation is described by Talmy (2000, p.105) as “the fictive motion of something intangible emerging from a source”. As a first subtype of Emanation he considers the one called Orientation Paths. Orientation Paths is conceptualized as “a continuous linear intangible entity emerging from the front of some object and moving steadily away from it” (TALMY, 2000, p.106). As for Advent Paths, the entity state is stationary (factive), while its motion or materialization is conceptualized as fictive (TALMY, 2000, p. 134-135). The author provides two main subtypes of Advent Paths, which are Site Arrival and Site Manifestation. The following examples illustrate these two subtypes:

1 According to Talmy (2000, p. 100), the term “veridical” is used instead of another more common term, such as “true”, “to signal that the ascription is an assessment produced by a cognitive system, with no appeal to some notion of absolute or external reality”.

- i. *The palm trees clustered together around the oasis. (Site arrival)*
- ii. *This rock formation occurs/recurs/appears/reappears/shows up near volcanoes. (Site manifestation)*

According to Talmy (2000, p.135), site arrival involves “the fictive motion of the object to its site” whereas site manifestation does not refer to motion but is “fictive change”, i.e., it is “the fictive manifestation of the object at its site”.

Finally, the category Coextension Paths relates to “the depiction of form, orientation, or location of a spatially extended object in terms of a path over the object’s extent” (TALMY, 2000, p.138). One of the examples the author provides is:

- iii. *The field spreads out in all directions from the granary.*

In example *iii*, the TR² “the field” is stationary (factive) whereas the fictive representation is that the field is moving in different directions as an extension of its form.

Although Talmy’s (2000) typological classification of fictive motion is rather comprehensive, this typology may not be sufficient to exhaust the issue of what motivates the different semantic uses of *come out*. Motivation, according to Matlock (2004, p.3), “encompasses a range of influences on the way language is used and the way it is structured” and that “it includes external influences, such as culture and social context, as well as internal influences, such as perception and higher level cognitive processes (e.g. categorization)”. This being the case, we suggest three other categories for the conceptualization of fictive motion that might explain some of the metaphorical uses of *come out*.

Having accounted for the theoretical framework that supported this study, in the next sessions we discuss the methodology applied to the present study and afterwards we examine instances

2 TR stands for trajector, sometimes referred to as figure.

of *come out* that are likely to be depicted as fictive representations of motion events.

METHODOLOGY OF DATA COLLECTION AND ANALYSIS

The empirical data was obtained from the Corpus of Contemporary American English³ (COCA), an online free program which provides oral and written texts from different sources. Besides, it encompasses different discursive domains, such as spoken, fiction, magazine, newspaper and academic. *Come out* has been chosen for being among the five most frequent verb combinations with the preposition *out* in the time span covered from 1999 to 2005 in all domains provided by COCA.

For data analysis, we followed three following steps. First, after all the concordance lines were collected, a random selection of one per cent of the total data was extracted for analysis by the software R⁴. R is another online free tool that operates through lines of command; it also provides an environment where users may implement several statistical techniques. The next step, then, was to identify, when possible, the trajector and landmark in each of the occurrences, as the identification of these entities could provide the type of relationship the verb combination *come out* would profile, be it concrete, abstract or the sort of motion involved in their relationship.

An introspective analysis of the 579 concordance lines with the uses of *come out* was carried. The aim of this analysis was to establish patterns of uses of *come out*, so as to separate occurrences which showed motion as a more veridical phenomenon (factive motion) from the ones that showed fictive motion. As a result, it was found that only 28 per cent of the data showed a factive representation while 72 per cent of the instances contained a fictive representation. Our attempt from this point on was to establish

3 <https://corpus.byu.edu/coca/>

4 <https://www.r-project.org/>

which patterns, if any, of Talmy's (2000) typology would contribute with the understanding of occurrences of fictive motion in *come out*. In order to do that, Talmy's (2000) categories of fictive motion were compiled in relation to what aspects characterize each of them and to what extent these aspects help explain the motivation for metaphorical uses of *come out*. In the next section, we provide examples of such metaphorical uses and how the theory of fictive motion might help determine the motivation for these occurrences.

CONCEPTUALIZATION OF *COME OUT* AS FICTIVE MOTION

In correspondence with Talmy's (2000) proposed model, three types of fictive motion have been found as the most prominent in the occurrences of *come out*: Advent Paths - Site Manifestation, Coextension paths and Emanation – Orientation paths.

ADVENT PATHS – SITE MANIFESTATION

This category is the representation of a fictive change in terms of the manifestation of an entity at its site. Although the TR and LM in the empirical data analyzed designate a variety of concrete and abstract entities, it is possible that the nature of their relationship specified by the verb combination *come out* describes a certain pattern, which leads to a semantic network that might encompass the different meanings for *come out*. One of these meanings, and possibly a central one, is the “appear” meaning. In his example of Advent Paths – Site Manifestation, Talmy (2000) provides the processes of “occur”, “recur”, “appear”, “reappear” and “show up” as possible ones to illustrate the site manifestation phenomenon. As a consequence, examples (1-4) below depict what has been considered to be instances of *come out* within the category of Site Manifestation.

The following examples seem to fit the category description, since *come out* is likely to evoke the “appear” sense in all of them,

which derives from our perception that, although no real motion is taking place, fictive change is happening.

*1. **Harry Potter movie**, the last one comes out this week and maybe you want to look at that.*

The use of *come out* in example (1) designates that the TR is now available to be accessed, i.e., a change in the status of the movie that, after being released, will become available for consumers. Such occurrence corresponds with Talmy's (2000) assumption that there is a manifestation of the entity (the movie) in its site (the public domain), instead of real motion. What happens then is a representation of a fictive change – understood as a change from the not being available to becoming available; from a private to a public domain.

*2. (...) going to roast them very, very slowly so that **the sweetness of the tomato** comes out*

Example (2) also shows that a change occurs regarding the taste of the tomato due to the way it is cooked. The TR “the sweetness” is not really moving but becoming more salient after cooked. The use of *come out* here seems to accentuate the fact that what was not present (before cooking) is now present (after cooking).

*3. (...) and what would come out on the TV would be **a big syringe**...*

As per example (4), there is no movement away from the TV, but the appearance of an image on the TV screen that was not there before. Therefore, the fictive change occurs in the sight domain: the TR “a big syringe” that once was nowhere to be seen becomes visible.

*4. (...) but along **its white expanse red veins**, coming out of the skin and running like thick black hairs to the back.*

Finally, in example (5) the veins are not actually moving, rather, the blood is running in the veins. However, the veins might be more salient as they show through the skin, possibly due to a more intense blood flow. As the construer sees some change regarding the appearance of the veins under the skin, it seems as if motion is taking place.

COEXTENSION PATHS

The instances of come out that might correspond with the Coextension Paths, as described by Talmy (2000), have a factive representation of the object (TR) as stationary and a fictive representation of the object moving as if it is extended from an origin until it reaches a final position. Consider the examples:

5. No, **the strings** would be all loose and frayed, and **they'd** start coming out, like this.
6. That's how you grip the ice. You have **spikes** coming out of the tires.
7. I saw **all the tubes and wires** coming out of A.J.
8. She described it to us that **her mama bear claws** are going to have to come out.

In example (6), the TR “the strings” appears to be the extended part of some item of clothing or fabric. In fact, it is not moving, but as it is an extension of another object it is perceived as moving and such perception is linguistically realized through the use of *come out*. Differently, the TRs “spikes” (example 7), “the tubes and wires” (example 8) and “her mamma bear claws” (example 9) are not extensions of the same object, but are two different entities that are attached to each other – spikes to tires; the tubes and wires to A.J.; mama bear claws to her body/hands. In these examples, the factive representation is that of a stationary TR, still attached to

another entity, whereas the fictive representation is a movement away from the entity these TRs are attached to.

EMANATION – ORIENTATION PATHS

The sub-type Orientation Paths encompasses five other sub-types of fictive motion: Prospect Paths, Alignment Paths, Demonstrative Paths, Targeting Paths and Line of Sight. Although examples (10) to (12) are unlikely to correspond with those sub-types, they are still possible to be included in this category. As Talmy (2000, p. 106) proposes, “the linguistic conceptualization – and possibly a corresponding visual perception – of an orientation path is of a continuous linear intangible entity emerging from the front of some object and moving steadily away from it”. The objects or entities (TR) of examples (10) – (12) are celestial bodies that could be considered “intangible entities” moving away from some other objects (the mountains/ horizon/ etc.) which, in turn, hide them away from human vision. Consider the examples:

9. **The moon** had come out over the distant mountains and filled the sky with orange.

10. We tucked deep into our bags as **the stars** came out and the canyon became a sandstone freezer.

11. However, when **the sun** came out I discovered it was more difficult to photograph in the markets.

As previously discussed, Talmy’s (2000) general fictivity framework might be able to describe how fictive motion in some of the instances of *come out* is conceptualized. In addition, such framework provides categories to which this verb combination may relate with. However, the empirical data analyzed also show patterns of fictive motion that may need further consideration. This discussion will follow in the next session.

FICTIVE MOTION IN COME OUT – BEYOND TALMY'S CATEGORIZATION

As previously mentioned, there is a possibility that the conceptualization of fictive motion is a result of different cognitive processes, such as image schemas and conceptual metaphors. Some patterns that emerged in the instances of *come out* do not seem to fit in the categories proposed by Talmy (2000), although the fictivity phenomenon is still perceived. Such is the case of *come out* serving as a communication verb or the resultative constructions of this verb combination, whose discussion follows next.

COME OUT AS A COMMUNICATION VEHICLE

Trajectors such as *statements, information, reports, news, words, views, story* and *truth* were identified as entities which are in motion away from a landmark that sometimes was identified as a part of the body (*mouth*), sometimes as some kind of organization (*the White House*), or even sometimes not identified at all. The point is that *come out* seems to function in utterances such as these as a communication instrument, conveying different meanings: revealing or reporting information, giving opinions and asking questions, for instance.

Apparently, the motivation for the use of *come out* as a communication vehicle may come from the distinctive cognitive processes that might be operating in such case, for instance the CONTAINER schema represented in the preposition *out* and the CONDUIT metaphor. What is suggested is that the mind, conceptualized as a container, holds ideas, beliefs and concepts stored inside of it. Once the stored content needs to be passed on to others, it is conceptualized as an object and put into words that move from the inside (private domain) to the outside (public domain). The verb combination *come out*, then, is the metaphorical vehicle used to instantiate the mappings from one domain (concrete – source

domain) to the other (abstract – target domain). Such mappings are illustrated by the following examples:

13. **His views** on the case only come out when he makes a ruling.

14. We are looking at **all the questions** that are coming out of the Deepwater Horizon incident.

15. We felt she was in pain. And then **the truth** came out.

In example (13), someone's views (TR) were only known after he/she spoke and stated his/her position regarding an issue. Likewise, in (14), communication takes place in the form of questions (TR) that were raised concerning the occurrence of an incident, be them in oral or written form. Finally, in (15), the truth (TR) was known by others after someone decide to speak and reveal information. In all these examples, *come out* was chosen as an instrument of communication and, although such use cannot be said to be embedded within Talmy's typology for fictive motion, the fictivity phenomenon is still perceived.

COME OUT AS A RESULTATIVE CONSTRUCTION

The theoretical construct of Cognitive Semantics provides many tools so that it is possible to establish the motivation for some particular uses of *come out*. However, it is also relevant to point out important role of Cognitive Grammar on the analysis of language structures, although it is not the focus of this study. The model of Construction Grammar proposed by Goldberg (1995), for instance, has made a substantial contribution to the area, especially when idiomatic expressions went from being considered totally irregular to being regular constructions (FERRARI, 2011, p.134). Among the set of constructions Goldberg (1995) proposed, there is one called Resultative Construction. The argument structure of the resultative construction is suggested to be X causes Y to become

Z (GOLDBERG, 1995, p.33). The analysis of *come out* suggests that this verb combination is likely to be part of resultative constructions, as the following examples illustrate:

16. *Nor could a decent family let **children** who had come out **badly** continue to live.*

17. *Because I'll know I'm going to come out of the process **extremely good-looking**.*

18. ***No one** comes out completely **competent**.*

In the examples, “badly”, “extremely good looking” and “competent” represent the result of some kind of process the TR went through. In the discrepant representations of general fictivity, the factive representation is the one in which the TR is stationary while the fictive representation is that of the TR moving through an ongoing process that terminates with some kind of result. Such view is reinforced by Goldberg’s (1995, p.119) view that resultatives with a motion verb can only occur if the motion verb entails “a change of state”, which seems to be the case of the examples (16-18).

A DISTINCTIVE CONSTRUAL FOR COME OUT – REVERSED SCHEMA: APPEAR-DISAPPEAR

A final consideration to further conceptualization of *come out* in relation to general fictivity theory regards the central meaning in the semantics of *come out*, namely “appear”, in opposition to the meaning “disappear” found in examples (19) and (20):

19. *I washed them [panties] in the bathroom but it [blood] wouldn't come out.*

20. *And you can buff it up. See how well this [stain] is coming out, too?*

The trajectors “blood” (19) and “stain” (20) are entities that must be removed from a landmark (panties in 19 and a not specified LM in 20, possibly some kind of fabric). So the goal is for the TR to disappear instead of to appear. The opposed meanings perceived in examples (19) and (20) in relation to all the other examples previously showed in this paper is due to a difference in *perspective* (NEAGU, 2007, p. 125). According to Neagu (2007, p.125), *perspective* refers to the viewpoint adopted by the conceptualizer/speaker or a referent or a situation”. In the case of examples (19) and (20), the conceptualizer chose a viewpoint in which the use of *come out* in the expressions would have the meaning of disappear.

FINAL REMARKS

This study attempted to investigate whether the discrepancies in cognitive representations as proposed by Talmy (2000), namely factive/fictive representations of the same entity, might help identify the motivation for metaphorical uses of the verb combination *come out*. One issue addressed in the analysis concerned the extent to which the conceptualization of *come out* corresponded to Talmy’s (2000) theory of Fictive Motion. It was possible to determine that many instances of *come out* showed patterns of fictive representation of an entity. Such representation is evident in uses in which we perceive a stationary entity as moving. A second issue refers to the application of Talmy’s (2000) typology for fictive motion in order to find out if they would correspond to uses of *come out* in the empirical data. The categories of Site Manifestation, Coextension Path and Orientation Path were the most prevalent in the instances analyzed. Besides these categories, other patterns of use were suggested as possible cognitive representations for *come out*, such as the use of this verb combination as a communicative vehicle; its occurrence in resultative construction; and a distinctive construal of *come out* meaning “disappear”. The analysis demonstrated that metaphorical or idiomatic constructions, such as multi-word verbs,

are likely to be motivated by cognitive mechanisms and that the conceptual system plays a fundamental role in the construal of language. Fictive motion is certainly a helpful framework to determine the motivation for metaphorical uses of linguistic structures.

REFERENCES

- BARBOSA, E. B. C. *A functional-cognitive study of particle and verb in come out*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- GODDARD, C. The semantics of coming and going. *Pragmatics*, 7, p. 147-132, 1997.
- GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LINDNER, S. *A Lexico-Semantic Analysis of English Verb Particle Constructions with OUT and UP*. Ph. D. diss. San Diego: University of California, 1981.
- MATLOCK, T. The conceptual motivation of fictive motion. In: RADDEN, G.; DIRVEN, R. (Eds.). *Motivation in grammar*. Amsterdam: John H. Benjamins, 2004, p. 221-248.
- TALMY, L. Fictive Motion in Language and “Ception”. In: TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1: *Concept Structuring System*. Cambridge: MIT Press. 2000.
- TYLER, A.; EVANS, V. *The Semantics of English prepositions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MULTIMODALIDADE, COGNIÇÃO E COMPLEXIDADE: MEMES EM FOCO

A. Ariadne Domingues Almeida

O INÍCIO: OS FIOS DA TRAMA TEXTUAL

Apresentamos, neste artigo, resultados parciais de um estudo que busca compreender as inter-relações entre multimodalidade, cognição e complexidade. Para refletirmos acerca dessas inter-relações, procuramos compreender uma amostra de conceptualização da presidenta do Brasil¹, Dilma Vana Rousseff, tendo sido essa amostra coletada de postagens da rede social on-line Facebook, especificamente, do blog pessoal Gardenal. Assim, o estudo empreendido debruça-se sob textos autênticos que, de fato, circulam socialmente e procura compreender a geração de sentidos no seu acontecimento. Como aparato teórico norteador do estudo desenvolvido, recorreremos, de um lado, a autores como Forceville (2009), e, de outro, apelamos para estudiosos como Morin (1999; 2005), de modo a produzir diálogos entre a Linguística Cognitiva e a Teoria da Complexidade. Adotamos, então, uma perspectiva interdisciplinar, trazendo para o debate, além desses pensadores antes citados, outros como Castells (2013) e Bauman (2007). Em relação aos aspectos metodológicos adotados, utilizamos uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental, exploratória e descritivo-interpretativa.

1 No tempo da coleta dos memes, Dilma Rousseff, ainda, era a presidenta do Brasil.

Com os resultados alcançados, esperamos contribuir para o entendimento da conceptualização da presidenta, almejamos refletir sobre como as pessoas usam modelos cognitivos idealizados quando conceptualizam e, finalmente, pretendemos promover debates que possam ser suscitados a partir das ideias apresentadas neste artigo sobre as inter-relações entre multimodalidade, cognição e discurso. Para alcançar suas metas, o texto divide-se em: 1) Memes e Facebook: os fios usados na tessitura do texto; 2) Questões metodológicas: como os fios foram tecidos; 3) Aspectos teóricos: o tecido junto; 4) Estudo do meme: o resultado do tear, um tecido colorido; essas seções são antecedidas por estas considerações iniciais e seguidas pelas considerações finais e pelas referências.

MEMES E FACEBOOK: OS FIOS USADOS NA TESSITURA DO TEXTO

Os memes² circulam viralmente na internet³, sendo frutos da modernidade líquida, pensada conforme postula Bauman (2007), e surgem a partir dos novos usos da linguagem no ciberespaço. Os domínios do uso linguageiro na rede mundial de computadores viabilizam, assim, a geração de uma cibercultura através da elaboração e da circulação de textos não apenas verbais, mas também imagéticos, verbo-imagéticos.

A linguagem multimodal pode ser constituída por diferentes e interconectados recursos humanos como o som, o movimento, a cor, a luz, entre outros, que criam possibilidades multimodais para diversificadas interações humanas. As práticas linguageiras da pós-modernidade são, então, constituídas, de modo a criar emergências de sentidos por meio de diversos meios semióticos

2 Em geral, os memes são frases, links, vídeos, imagens etc. difundidos, rapidamente, pela Web.
3 Conforme Guerreiro e Soares (2016, p. 190): o termo meme “[...] deixou (ou ainda está deixando) de trazer o significado referente a qualquer coisa que se espalha no ciberespaço. A palavra agora faz referência, especificamente, a algumas imagens que ora são postadas, sobretudo, nas redes sociais [...], sendo elas criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e de certa forma tornou-se memorável – com diversas frases cotidianas, que juntas se complementam e acabam tendo um significado, comumente humorístico [...]”.

inter-relacionados a fontes de escritas, *softwares* e *layouts*, enfim, a novos mecanismos de criação textual.

Os memes, por sua parte, são criados a partir de situações do cotidiano que se destacam, nos diversos meios de comunicação das sociedades; acham-se na esfera da comicidade, mas não se fixam aí, uma vez que a ultrapassam, sendo parte, também, do campo da ironia; assim, os memes são, também, críticas de práticas sociais. Esses multimodais imperam nas redes sociais, mas extrapolam-na e acabam sendo motivo para a produção de distintos gêneros textuais; assim sendo, por exemplo, no Globo do dia 01.11.2017, foi publicado um Especial Publicitário⁴ pela Universidade Veiga de Almeida que se intitulava *15 memes que resumem a tensão pré-Enem*. Nesse mesmo jornal, encontram-se outras publicações que tratam dos memes⁵, como o texto intitulado *Sucesso nas redes sociais, memes também podem ensinar*⁶.

As redes sociais constituem, como já observamos, o local em que os memes circulam livre e velozmente. Por um lado, essas redes são tidas por pensadores, a exemplo de Bauman (2007), como uma espécie de aprisionamento para seus usuários, isolando-os do mundo físico; de outro, são concebidas, por autores como Castells (2013), como mecanismo de empoderamento para as atuais sociedades, mesmo para aquelas que se acham nos cantos mais remotos da terra. Deixando de lado as controvérsias acerca dos seus malefícios e dos seus benefícios para aqueles que as usam, sabemos que as redes sociais são utilizadas em todo o mundo e que a natureza dessas redes é diversificada e que diferentes são seus objetivos. O LinkedIn, por exemplo, faz parte do mundo corporativo; já o Instagram é usada para compartilhamento de imagens, de vídeos, sendo usada, também, para fins publicitários, enquanto a Rede Snap é mais restrita e permite, apenas, compar-

4 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/guiaienem/15-memes-que-resumem-tensao-pre-enem-1-22021397> Acesso em 21.11.2017.

5 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/busca?q=memes> Acesso em 21.11.2017.

6 Disponível em: <http://porvir.org/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/> Acesso em 21.11.2017.

tilhamento de fotos e vídeos entre amigos privados e esses conteúdos desaparecem, logo depois de feitas as postagens, por isso, é tida como segura, particularmente, pelos adolescentes que têm abandonado outras redes como o Facebook que, mesmo assim, é a rede social de maior adesão em todo mundo, tendo atingido a marca 2 bilhões de usuários em 2017⁷. No Brasil, é usada por cerca de 103 milhões de pessoas⁸, sendo, inclusive, utilizada por perfis corporativos que visam ao aumento do número de visualizações de suas empresas com as viralizações de suas postagens. Diante da sua força social, já que, inclusive, dita regras de comportamento, o Facebook foi selecionado como espaço de coleta dos memes do corpus do estudo.

QUESTÕES METODOLÓGICAS: COMO OS FIOS FORAM TECIDOS

Conforme já assinalamos, desenvolvemos um trabalho com natureza qualitativa, bibliográfica, documental, exploratória e descritivo-interpretativa, tendo sido realizado o estudo do conteúdo pelo viés hermenêutico. A recolha dos memes constituintes do corpus ocorreu durante o ano de 2015. Foram coletados sessenta textos, contudo, agora, nos deteremos na discussão de um meme, usando outros para exemplificar questões teóricas. O recorte feito justifica-se particularmente pelo critério qualitativo que norteia o estudo feito. Para alcançar o objetivo de compreender algumas inter-relações entre multimodalidade, cognição e complexidade, selecionamos o fenômeno da conceptualização e focalizamos, especificamente, a conceptualização da presidenta da república, em um meme postado no blog pessoal Gardenal do Facebook, como também já informado. A partir da leitura de todo o corpus, foram elaboradas algumas questões que norteariam o estudo. Aqui, porém, as questões propostas serão direcionadas

7 Informação disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2017/06/1896428-facebook-atinge-marca-de-2-bilhoes-de-usuarios-anuncia-zuckerberg.shtml> Acesso em: 28.11.2017.

8 Informação disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/as-vantagens-de-ter-alto-engajamento-na-sua-pagina-do-facebook-e-inter-relacoes-entre-multimodalidade,cognicao-e-complexidade-inter-relacoes-entre-multimodalidade,cognicao-e-complexidade-instagram,c1c1f1b6997d27296d4a024855a30f53fuqk5wlnh.html> Acesso em 28.11.2017.

ao estudo do referido meme: 1) Como a presidenta foi conceptualizada nesse meme?; 2) Como a ecologia⁹ inter-relaciona-se a tal conceptualização; 3) Como acontecem as inter-relações entre os diferentes modos semióticos nessa conceptualização? 4) Como mecanismos de conceptualização - MCIs metafóricos, metonímicos, imago-esquemáticos - interconectam-se nessa conceptualização? 5) Como funcionam padrão de organização (forma), estrutura (matéria) e processo nessa conceptualização? 6) Como acontece a emergência do significado multimodal a partir da ordem/desordem/ ordem, no meme estudado. Depois de elaboradas essas questões, empreendemos o estudo cujos resultados serão expostos a seguir.

ASPECTOS TEÓRICOS: O TECIDO JUNTO

O texto multimodal constitui-se, como já assinalado, por entrelaçamentos de distintos modos semióticos e, em face da multimodalidade dos memes, buscamos compreendê-los como um tecido junto, ou seja, como um complexo, conforme pontuado por autores como Morin (2009 [1999]), procurando, por isso, entender as inter-relações de sinais gráficos, letras, fontes de escrita com cores, imagens, além dos enlaces de todos esses elementos com as dimensões geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológicas próprias da vida humana em sua tessitura bio-psíquico-cognitiva.

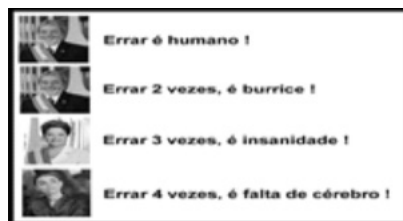
Por entendermos os memes como um tecido junto, recorreremos, conforme Morin (2009 [1999]), ao princípio sistêmico ou organizacional da complexidade, de modo a concebermos que o todo é menos e mais do que a mera soma das suas partes constituintes. Assim, um multimodal é uma emergência resultante

9 Como Capra (2006 [1996]), entendemos que o paradigma complexo como a visão ecológica da vida, tomando o termo ecologia em um sentido mais amplo e profundo do que o usado casualmente. Na percepção ecológica profunda da vida, aceitamos a interdependência de todos os fenômenos da vida e reconhecemos que indivíduos e sociedades estão encaixados nos processos cíclicos da natureza, sendo dependentes desses processos. Disto isto, observamos que, aqui, apenas, acessamos à conceptualização de opositores de Rousseff; assim será necessário buscar a conceptualização dos seus correligionários, de modo que possamos refletir sobre a polaridade da conceptualização que criou, naquele momento, mundos sociais distintos no Brasil, demonstrando a complexidade da ecologia do país.

de inibições de qualidades existentes nas suas partes e de novas qualidades e propriedades não presentes nessas mesmas partes. Segundo Capra (1996), as propriedades de um todo emergem das relações e interações entre as suas partes, sendo que, quando o todo de um sistema é dissecado em elementos isolados, essas propriedades são destruídas. Um meme é, então, uma totalidade complexa e suas criações, assim como seus sentidos possíveis são emergências da história da linguagem, e a linguagem, por sua parte, é uma emergência da história do ser humano.

Para exemplificar o princípio sistêmico ou organizacional, recorreremos ao exemplo de um meme em que há um deslocamento de fotos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff e da candidata à presidência da república Marina Silva; essas fotografias foram feitas para outros contextos diferentes daqueles em que esse meme circula, tendo sido essas fotografias deslocadas daqueles espaços, para assim gerarem novas emergências de sentidos; além disso, há o uso de um dito popular que poderia ser aplicado a qualquer um da nossa espécie, se não fossem as referidas fotografias. Aqui, então, devido aos deslocamentos de sentidos, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff não são compreendidos como presidentes (como poderiam apenas indicar as fotografias), mas como erros, isto porque os textos imagéticos em inter-relação com os verbais geraram sentidos distintos de cada um deles vistos como partes isoladas:

Meme 01 - Errar é ...



Disponível em: <https://www.facebook.com/gar.de.naall/photos/a.386481208099860.92371.386432014771446/753089434772367/?type=3&theater>

Aqui expomos, então, uma amostra do funcionamento do princípio sistêmico ou organizacional do pensamento complexo, de modo que as tramas textuais multimodais são formadas juntas e suas partes isoladas, se apenas somadas, não serão o seu todo.

Já conforme o princípio “hologrâmico” da complexidade, a parte está no todo e o todo está na parte, de modo que consideramos que a sociedade está nos memes, assim como os memes estão na sociedade, logo, entendemos que acontecimentos cotidianos estão na produção de memes e os memes estão na sociedade, circulando em seus diferentes espaços, como no seguinte exemplo:

Meme 02 - Desculpe querida



Disponível em: <https://www.facebook.com/gar.de.naall/photos/a.386481208099860.92371.386432014771446/764029420345035/?type=3&theater> Acesso em 27.11.2017.

No caso em tela, um episódio da política das eleições de 2014 está inter-relacionado ao meme antes exposto, pois, como sabemos, no segundo turno daquele processo eleitoral, a ex-petista Marina Silva, não tendo passado para o segundo turno das eleições presidenciais, negou o seu apoio à candidata do PT, Dilma Rousseff, que tentava naquela época a sua reeleição, de modo que este fato da sociedade está na geração desse meme e esse meme está na sociedade, nas suas redes sociais.

Além disso, nos memes, as construções linguísticas estão nos elementos não linguísticos, assim como esses últimos estão naquelas, isto considerando que as expressões linguísticas são escritas com letras que são criadas a partir de formas geométricas; essas letras, também, são feitas com cores e usadas em fundos coloridos

e, apenas através dessa interconexão, podem ser percebidas e com isso compreendidas. Ademais as cores formam imagens e as imagens se formam com as cores, como no exemplo:

Meme 03 - Fora Marina



Disponível em: <https://www.facebook.com/gar.de.naall/photos/a.541269485954364.1073741847.386432014771446/748061568608487/?type=3&theater> Acesso em: 27.11.2017.

Por sua parte, o princípio da dialógica entre ordem, desordem e organização via inúmeras inter-retroações está em constante ação no mundo e não seria diferente na multimodalidade. Em memes, ocorrem deslocamentos de imagens e esses deslocamentos são contextuais, de modo que uma imagem que circula em um dado espaço é deslocada para outro, gerando desordem, desequilíbrio no nosso conhecimento acerca daquela imagem, do seu referente etc. Mas, com essa desordem, será gerada uma nova organização, posto que novos sentidos poderão ser elaborados, como no exemplo:

Meme 04 - As meninas do Lula



Disponível em: <https://www.facebook.com/gar.de.naall/photos/a.386481208099860.92371.386432014771446/746414902106487/?type=3&theater> Acesso em 27.11.2017

Para a criação desse meme, a imagem de um homem carregando duas crianças no colo foi deslocada do seu contexto inicial de produção e de circulação social, onde era entendido de um modo tal, em que havia ordem e sentidos gerados sem conflitos aparentes. Contudo, no momento de geração desse meme, quando as cabeças dessas pessoas foram retiradas e substituídas pelas cabeças do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e das candidatas Marina Silva e Dilma Rousseff, foi criado um desequilíbrio entre ordem e desordem, de modo a gerar uma nova organização para esse texto emergente, uma nova ordem para a elaboração de sentidos, pois, assim, as candidatas foram entendidas em termos de crianças e o ex-presidente em termos de um pai.

No que concerne ao princípio da autonomia/dependência, compreendemos que a língua(gem) é autopoética¹⁰, de sorte que se auto-organiza, havendo um fechamento organizacional do seu padrão¹¹, ao mesmo tempo em que é uma estrutura dissipativa aberta para fluxos externos¹²; sendo assim, a linguagem é, em um só tempo, aberta e fechada. Desse modo, o sistema linguageiro se mantém de forma estável, enquanto, através dele, a matéria flui mudando continuamente (CAPRA, 1996). A língua(gem) é, portanto, um sistema aberto, pois se modifica pela troca de energia com sistemas externos, mudando por meio dos contatos entre

10 Conforme Capra e Luisi (2014), o termo autopoiese foi cunhado por Maturana e Varela, nos anos 1970, a partir de *auto* 'eu' e *poiesis* 'fazer a si mesmo'.

11 Sobre os sistemas autopoéticos Capra (1996) escreve: “uma vez que todos os componentes de uma rede autopoética são produzidos por outros componentes na rede, todo o sistema é *organizacionalmente fechado*, mesmo sendo aberto com relação ao fluxo de energia e de matéria. Esse fechamento organizacional implica que um sistema vivo é auto organizador no sentido de que sua ordem e seu comportamento não são impostos pelo meio ambiente, mas são estabelecidos pelo próprio sistema. Em outras palavras, os sistemas vivos são autônomos. Isto não significa que são isolados do seu meio ambiente. Pelo contrário, interagem com o meio ambiente por intermédio de um intercâmbio contínuo de energia e de matéria. Mas essa interação não determina sua organização - eles são auto-organizadores. Então, a autopoiese é vista como o padrão subjacente ao fenômeno da auto-organização, ou autonomia, que é tão característico de todos os sistemas vivos”.

12 Mais uma vez, recorremos a Capra (1996) ao afirmar: “quando Maturana e Varela descrevem o padrão da vida como uma rede autopoética, sua ênfase principal é no fechamento organizacional desse padrão. Quando Ilya Prigogine descreve a estrutura de um sistema vivo como uma estrutura dissipativa, sua ênfase principal é, ao contrário, na abertura dessa estrutura ao fluxo de energia e de matéria. Assim, um sistema vivo é, ao mesmo tempo, aberto e fechado - é estruturalmente aberto, mas organizacionalmente fechado. A matéria flui continuamente através dele, mas o sistema mantém uma forma estável, e o faz de maneira autônoma, por meio da auto-organização”.

diferentes culturas geo-sócio-linguageiras, todavia, não se modifica, tão somente, em decorrência disso, pois existe a sua própria disponibilidade para mudança (BULEA BRONCKART, 2016).

Capra e Luisi (2014) entendem que os sistemas vivos¹³ são formados pela interconexão do padrão de organização (forma), da estrutura (matéria) e do processo. As características essenciais do sistema são determinadas pela configuração de relações entre os elementos do sistema, o que constitui o seu padrão. Já a estrutura é a matéria, isto é, a corporificação do seu padrão e o processo é a atividade contínua da conexão do padrão e estrutura. Para trazer a perspectiva sistêmica da vida para o domínio social, esses autores associaram o significado a essas três dimensões da vida, concebendo-o como uma notação 'taquigráfica' para o interior da consciência reflexiva, com inúmeras características inter-relacionadas (CAPRA; LUISI, 2014).

Nos memes, entendemos que o padrão de organização (forma) são os mecanismos de conceptualização¹⁴, sejam mapeamentos metafóricos ou metonímicos, estruturados por esquemas imagéticos¹⁵, enquanto a sua estrutura são as matérias variáveis: as expressões metafóricas, metonímicas linguístico-imagéticas, entre outras como as melódicas; o processo, por sua parte, é o que liga o padrão de organização às estruturas e ocorre por meio da leitura feita pelo conceptualizador. Compreendemos que o padrão de organização viabiliza a geração de matéria linguístico-imagética, enquanto a matéria linguístico-imagética pode gerar alterações no padrão de organização. Por um lado, chegamos ao padrão de

13 Entendemos que, metonimicamente, a (língua)gem é um sistema vivo, conforme Almeida (2016).

14 A conceptualização é um processo humano para gerar significação e resultado de uma perspectiva do mundo, das pessoas e dos outros seres e de tudo o que circunda a humanidade. Os modelos cognitivos idealizados (MCI) são mecanismos da espécie para entender o mundo e gerar conhecimento; são a nossa estrutura de conhecimento de mundo.

15 Na multimodalidade, entendemos, com Forceville (2009), que as metáforas multimodais se caracterizam pelo fato de os domínios fonte e alvo se acharem exclusiva ou predominantemente em modalidades distintas. A metonímia multimodal, por sua parte, ocorre quando, em um mesmo MCI, veículo e meta são ativados por diferentes modos (ALMEIDA, 2016). Também, na multimodalidade, os esquemas imagéticos estruturam os mapeamentos metonímicos e metafóricos (ALMEIDA, 2016) e são padrões estruturais que surgem de nossas experiências sensoriais e motoras.

organização, através da estrutura (matéria), ou seja, das expressões linguístico-imagéticas, de outro, os modelos cognitivos idealizados são as fontes para a criação de novos padrões de organização, ocorrendo assim uma retroalimentação sistêmica e complexa na geração dos memes.

Enfim, com Capra (1996), compreendemos que:

[...] a teia da vida consiste em redes dentro de redes. Em cada escala, sob estreito e minucioso exame, os nodos da rede se revelam como redes menores. Tendemos a arranjar esses sistemas, todos eles aninhados dentro de sistemas maiores, num sistema hierárquico colocando os maiores acima dos menores, à maneira de uma pirâmide. Mas isso é uma projeção humana. Na natureza, não há "acima" ou "abaixo", e não há hierarquias. Há somente redes aninhadas dentro de outras redes.

O sistema languageiro é constituído de redes linguísticas, de redes imagéticas, redes de cores, redes de designer, entre outras, sendo esse sistema parte do sistema humano que, por sua vez, é formado de outras redes. O sistema humano, por sua vez, é uma rede do sistema social que, da mesma maneira, é uma rede, formada de outras redes e parte das outras redes vivas na terra e, assim sucessivamente, por todo universo.

ESTUDO DO MEME: O RESULTADO DO TEAR, UM TECIDO COLORIDO

No meme a seguir, a presidenta Dilma Rousseff¹⁶ foi conceptualizada, por meio dos mecanismos metafórico e metonímico, como uma boneca, logo, como brinquedo:

16 Quando esse meme passou a circular no ciberespaço, Dilma Rousseff era presidenta do Brasil.

Meme 05 - Dilma a boneca que mente



Disponível em: <https://www.facebook.com/386432014771446/photos/a.386481208099860.92371.386432014771446/819641094783867/?type=1&theater> Acesso em: 27.11.2017.

No tocante ao padrão de organização (forma), há, interligados, nesse meme, metáforas e metonímias conceituais e esquemas imagéticos. Sobre a estrutura (matéria), os elementos linguísticos usados, a exemplo do léxico, circulam, frequentemente, na sociedade brasileira, bem como as cores empregadas, a exemplo do vermelho da caixa. Mas, apesar dessa circulação, ao inter-relacionar padrão e estrutura, por processo (leitura), o leitor produzirá (re) conceptualizações e novas emergências de significados.

Como constatamos antes (ALMEIDA, 2016), o leitor não fará isso somando as partes constituintes do meme (tipos letras ... + léxico + sintaxe + semântica ... + caixa do brinquedo estrela + imagem da boneca + cores + ... etc.), pois esse multimodal foi uma emergência que surgiu da (re)conceptualização da presidenta em termos de uma boneca, de modo que o todo desse meme é mais e menos do que a soma das suas partes. Uma boneca da Estrela, em sua caixa vermelha, circulará em distintos domínios sociais como supermercados, lojas de brinquedos, casas de família e o fabricante organizou tudo para que a compremos em lojas destinadas a vendê-las, de modo que, nesse domínio da experiência, houve, em um dado momento, algum tipo de ordem. Para a criação do meme, porém, foi realizado um deslocamento de sentidos já elaborados socialmente, por isso, houve uma desordem, desfazendo, nesse novo contexto, a ordem antes instaurada; isto aconteceu, porque a imagem da caixa com a boneca da Estrela foi usada, para que

fosse gerada uma nova ordem: o meme em pauta, de tal modo que novos sentidos poderão ser criados pelos seus potenciais leitores, gerando uma nova ordem. Ocorreu, assim, um desequilíbrio entre ordem e desordem, para gerar outra organização.

No âmbito da dialógica ordem-desordem-organização, a organização foi elaborada no encontro da ordem e da desordem. Nesse meme, a ordem está na manutenção dos elementos sógnicos da caixa do brinquedo, como o formato, a cor vermelha, prototípica da marca Estrela, a disposição das informações etc., mas a desordem foi instituída, por exemplo, quando a logo do fabricante, uma estrela azul e branca, foi substituída pela estrela do PT; é dessa desordem que se criou uma nova organização.

Dito isto, podemos pensar no princípio “hologrâmico” e se olharmos para a ecologia brasileira de 2015, quando ocorreu a postagem desse meme, recorreremos a nossa memória e lembraremos que brasileiros passaram a (re)conceptualizar o governo PT, desde as manifestações de 2013, devido, em especial, à manipulação midiática, de tal sorte que esse acontecimento está na produção desse meme e esse meme está na sociedade, circulando no seu ciberespaço. Ainda sobre o princípio “hologrâmico”, entendemos que os modos verbais estão nos modos imagéticos como esses estão naqueles, por exemplo, nesse meme, a sigla verbal PT está na imagem da estrela branca que está no círculo vermelho e uma estrela vermelha está acima da letra i no nome Dilma, escrito na base da caixa da boneca.

Já no que concerne ao princípio da autonomia/dependência, inicialmente, podemos pensar sobre as metáforas que são parte do padrão de organização da conceptualização da presidenta nesse multimodal. Os seus domínios fonte e alvo foram, nesse meme, instanciados pela linguagem imagética em interconexão com a verbal, de forma que a metáfora criativa DILMA ROUSSEFF É BONECA, subjacente à metáfora mais geral, também, criativa PRESIDENTA É BRINQUEDO, foi elaborada pela integração dos modos verbal e

imagético e inter-relacionam-se à metáfora conceptual SER HUMANO É BRINQUEDO que, em última instância, é um padrão de organização do sistema conceptual humano.

No plano verbal, as metáforas criativas DILMA É BONECA e PRESIDENTA É BRINQUEDO são instanciadas pelas sentenças “vem com o cartão”, “canta o hino de Cuba!”, “ela fala PRONATEC!”, “Dilma a boneca que mente”. Esses elementos linguísticos, simbioticamente, interconectam-se aos elementos pictóricos, nomeadamente, a imagem de uma boneca com os cabelos com cor, corte e penteado como os da presidenta e com tailleur como os que também são usados por Rousseff. Ainda, porta essa boneca uma faixa parecida com a presidencial, nas cores verde e amarelo, e com o brasão do Brasil que, metonimicamente, instancia, na época, a presidenta do país. Enfim, no plano imagético, a imagem dessa boneca instancia as metáforas que são um padrão dessa conceptualização.

No que concerne às metonímias, também, um padrão de organização dessa mesma conceptualização, no plano imagético, o rosto da boneca instancia a metonímia conceptual ROSTO POR PESSOA, ligada à metonímia também conceptual e mais geral PARTE PELO TODO; o vermelho do tailleur usado pela boneca e da cor da caixa, na qual ela se encontra, é, por sua parte, a cor escolhida pelo PT, Partido dos Trabalhadores, para sua (auto)conceptualização; assim sendo, metonimicamente, essa cor instancia esse partido político, logo, criativamente, têm-se VERMELHO POR PT, em inter-relação com a metonímia conceptual COR POR SER HUMANO e COR POR INSTITUIÇÃO. Ademais, o rosa que sombreia o fundo do meme é, prototipicamente, usado para a conceptualização da mulher, de modo que, metonimicamente, temos ROSA POR MULHER, logo, também, COR POR SER HUMANO.

Em plena associação imago-verbal, aparecem, na caixa da boneca, o cartão do Bolsa Família que é constituído de imagens e de textos verbais, bem como um símbolo muito parecido com o da marca Estrela e o do PT que, também, é formado por imagens

e por um texto verbal. Nesse último caso, ocorre uma conceptualização metonímica SÍMBOLO POR INSTITUIÇÃO/INSTITUIÇÃO POR PESSOAS que se interconecta à metáfora criativa PT É FABRICANTE DE BONECA MENTIROSA.

No que diz respeito aos esquemas de imagem, em plano pictórico, a caixa encontra-se em diagonal, achando-se em desequilíbrio; o balanço é uma constância em nossas experiências de equilíbrio e desequilíbrio corporal. O esquema imagético BALANÇO emerge, então, das nossas experiências de equilíbrio e desequilíbrio e da nossa tentativa de nos mantermos equilibrados. Com essas tentativas, o ser humano acaba por compreender o desequilíbrio como algo desagradável e acompanhado por uma sensação negativa, isto, porque as pessoas não se sentem bem, quando perdem o equilíbrio, logo, o desequilíbrio é algo ruim. No meme, o esquema do balanço está estruturando a metáfora criativa GOVERNO PT É DESEQUILÍBRIO, interlaçada às metáforas, também, criativas DILMA É BONECA/PRESIDENTA É BRINQUEDO e à metonímia criativa DILMA PELO PT, inter-relacionada à metonímia conceptual PESSOA POR INSTITUIÇÃO. Ainda sobre os esquemas de imagem, nesse meme, há, ainda o esquema RECIPIENTE, uma vez que a boneca presidenta está dentro de uma caixa, de modo que não pode interagir com o mundo que a circunda, porque é um brinquedo manipulável pelo seu partido, logo, esse esquema estrutura as metáforas criativas PT É FABRICANTE DE BONECA MENTIROSA / PT É FABRICANTE DE BRINQUEDOS MENTIROsos.

Como dissemos antes, os esquemas imagéticos, assim como as metáforas e as metonímias, são padrões de organização do sistema conceptual humano. Assim sendo, acham-se estruturando qualquer conceptualização os esquemas RECIPIENTE - saberes acham-se alocados em continentes que correspondem aos domínios fonte e alvo; PARTE-TODO, uma parte do conhecimento do domínio-fonte é projetada no domínio-alvo e não o seu todo; LIGAÇÃO, uma vez que o conceptualizador procede a conexões entre os dois domínios da experiência interligados na conceptualização e ORIGEM-PERCURSO-

META, já que há um objetivo em cada conceptualização que é compreender as novas experiências em termos de outras já vividas.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECIDO PRONTO PARA NOVAS TRAMAS

Com este texto, desenvolvemos reflexões sobre inter-relações que acontecem entre multimodalidade, cognição e complexidade, a partir da produção de um diálogo entre a Teoria da Complexidade e a Linguística Cognitiva; com isso, concluímos que alguns princípios criados por estudiosos do pensamento sistêmico ajudam a Linguística Cognitiva a compreender o fenômeno da multimodalidade, particularmente, no que concerne a alguns memes que circulam na rede social on-line Facebook; chegamos a tal conclusão, depois de emprendermos qualitativamente o estudo da conceptualização de memes relacionados à então presidenta Dilma Rousseff.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. A. D. Brasil, 2015: como a presidenta, seu partido, seus eleitores e seu governo podem ser conceptualizados em rede social. *Revista Scripta*, v. 20, n. 40, p. 99-118, julho-dez, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n40p99/11080> Acesso em: 20.11.2017.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BULEA BRONCKART, E. Apports de la Thermodynamique à la Réflexion sur le Langage: Un entretien avec Ecaterina Bulea Bronckart por D. M. de Fraga. *ReVEL*, on-line, v. 14, n. 27, p. 405-424, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/76bb0c06d9b97983fe22b9a78839f832.pdf> Acesso em: 20.11.2017.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eicheemberg. São Paulo: Cultrix, 2006. Original publicado em 1996.
- CAPRA, F.; LUISI, P. L. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. Trad. M. T. Eicheemberg e N. R. Eicheemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, C.; URION-APARISI, E. *Applications of cognitive linguistics: multimodal metaphor*. New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. Revista Texto Digital, v. 12, n. 2, p. 185-208 julho-dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2016v12n2p185/33189> Acesso em: 10.11.2017.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. E. Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009. Original publicado em 1999.

O COGNITIVO E O SOCIAL NA MUDANÇA LINGUÍSTICA

Tatiana Schwochow Pimpão

INTRODUÇÃO

A autoavaliação está ancorada na autorrepresentação. Nos testes de atitudes, adaptados da Psicologia Social pela Linguística, a avaliação aponta para uma representação de fala, não necessariamente para o uso linguístico. Conforme Labov (1972) destaca, uma forma se espalha na comunidade se for positivamente avaliada, sendo socialmente percebida como de prestígio. A crença/a representação é permeada por questões sociais, pelas relações sociais. Há, portanto, questões psicológicas e sociológicas envolvidas no uso linguístico. E os valores associados às formas linguísticas constituem importante vetor de retenção ou de promoção de uma determinada forma. Nesse sentido, a possibilidade de uma mudança linguística ocorrer está também associada à avaliação que dela faz uma comunidade. O estudo da mudança linguística igualmente é central no paradigma da gramaticalização, assentado em motivações cognitivas, via processos metafóricos e metonímicos (HEINE, CLAUDI, HÜNNEMEYER, 1991; SWEETSER, 1990).

Nesse sentido, a proposta deste trabalho consiste em conjugar pressupostos cognitivos do paradigma da gramaticalização e princípios associados a atitudes linguísticas com o intuito de discutir e analisar usos de quatro fenômenos linguísticos: aí,

aonde, menas e onde. Os resultados da pesquisa apontam para a seguinte configuração: (i) uma avaliação positiva do **onde** e do **aí**, (ii) uma avaliação extremamente negativa do **menas** e (iii) uma leve avaliação negativa do **aonde**. Do ponto de vista cognitivo, todas essas formas encontram-se em processo de gramaticalização, percorrendo a trajetória do mais referencial ao menos referencial (**aí, aonde, onde**) e do menos gramatical (**menos regular**) ao mais gramatical (**mais gramatical**) (**menas**).

ATTITUDE LINGUÍSTICA

Realizar pesquisas no âmbito da atitude e da percepção linguística implica adentrar na área da psicologia e da sociologia ou, mais precisamente, na psicologia social. A auto-avaliação está ancorada na auto-representação. O falante tende a ter uma imagem equivocada do seu modo de falar, julgando-o mais próximo de um modelo de língua do que propriamente o uso linguístico evidenciaria. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em um teste de atitude, a avaliação aponta para uma representação de fala, não necessariamente para o uso linguístico. Dessa forma, um falante pode avaliar positivamente uma determinada forma sem usá-la; e pode, ainda, avaliar negativamente uma forma da qual faz uso. Claro que há a possibilidade de um julgamento positivo coincidir com o uso e de um julgamento negativo coincidir com o não-uso.

A título de ilustração, o falante aracajuano avalia sua fala positivamente, porém, ao ouvir uma gravação com sotaque de Aracaju, a avaliação positiva com relação ao seu falar baixa. Diferentemente, a atitude em relação ao falar baiano é mais positiva quando há estímulo (fala gravada), o mesmo ocorrendo, de forma mais acentuada, com a fala alagoana. A atitude em relação ao falar carioca se mantém positiva, quando na presença de estímulo. De modo geral, “o modo de falar dos informantes é sempre considerado superior ao das amostras” (CARDOSO, 2015, p. 67). A percepção e a avaliação da própria fala bem como da fala do outro são motiva-

das socialmente, seja por um maior/menor prestígio, maior/menor autoestima, por exemplo.

A Sociolinguística Variacionista, assentada na correlação entre aspectos linguísticos e sociais, concebe a língua como um fenômeno variável e tem o mérito de formalizar a importância do aspecto social da língua. Para Labov (1972), uma comunidade de fala é definida como tal com base nas normas uniformes compartilhadas pelos falantes, percebidas no valor a elas atribuído, resultado de motivações sociais. Labov (1994) propõe três categorias relacionadas ao grau de consciência social: estereótipos, marcadores e indicadores.

Os estereótipos pressupõem consciência do falante, e as variantes são avaliadas negativamente, passíveis de correção e de hipercorreção. Os marcadores não preveem o mesmo nível de consciência, e as formas estão sujeitas à mudança de estilo, podendo ter papel fundamental na estratificação social. Os indicadores, por sua vez, põem em evidência formas variantes não sujeitas à mudança de estilo, aquelas sem consciência, sendo pouco comentadas ou mesmo reconhecidas, ainda que possam avançar nos grupos sociais que deram início ao processo de mudança.

A avaliação está presente também na obra de Weinreich, Labov e Herzog (2006), publicada em 1968, como um dos problemas empíricos da mudança linguística. Dentre os cinco problemas, vale destacar o problema da avaliação, que abarca correlatos subjetivos percebidos pelos membros de uma comunidade de fala. Tem relação com a atitude, negativa ou positiva, em relação ao outro e à fala desse outro. A percepção e a avaliação são, portanto, permeadas por valores subjetivos correlacionados a valores sociais.

Diante do exposto, e conforme se verá adiante, o **menas** para constituir um estereótipo e as demais formas, indicadores.

PARADIGMA DA GRAMATICALIZAÇÃO

A base da compreensão não está no mundo, mas na relação do indivíduo com o mundo, relação essa mediada pela cognição. Não só a língua opera metaforicamente, como também a cognição. É a partir desse pressuposto que Sweetser (1990) pretende explicar a expansão de um significado e os casos de mudança de significado. Para tanto, a autora recusa a abordagem da semântica de condições de verdade, a abordagem da semântica de traços, bem como a abordagem da semântica composicional.

Toda essa discussão é como se fosse uma reação ao estruturalismo, corrente linguística segunda a qual a estrutura, mais que o conteúdo, constitui o termo de análise. Para Sweetser (1990), ao contrário, não há como dissociar a forma do uso, e, intermediando essa relação, está a cognição. Nesse sentido, a autora busca explicações mais gerais para o significado, explicações essas que não podem ser descritas em termos de verdade no mundo, de traços objetivos e nem considerando uma sentença puramente composicional. Conforme a autora, não só os itens lexicais, mas também a estrutura sintática assinala propósitos comunicativos. E se no uso da língua manifesta-se a mudança de significado ou a existência de uma forma para mais de uma função, esses acréscimos e perdas devem ser mapeados, pois as motivações são baseadas cognitivamente. E a diacronia favorece esse mapeamento. Sweetser (1990) prevê a base metafórica para o uso do vocabulário, partindo de um domínio sócio-físico para um domínio psicológico. Esse uso estendido, direcionado a um grau maior de abstração, apresenta-se tanto no eixo diacrônico como sincrônico.

No final da década de 1980, a gramaticalização se difundiu como paradigma. O primeiro uso do termo *gramaticalização* foi atribuído a Meillet, significando “passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical” (in GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 20).

Por gramaticalização entende-se um processo unidirecional que leva itens lexicais e construções sintáticas a assumirem funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas. Os elementos lexicais fazem referência a dados do universo biossocial (entidades, ações, processos, qualidade etc); já os elementos gramaticais organizam os itens lexicais do discurso (ligam partes do texto, marcam estratégias de interação, expressam categorias como tempo, aspecto, modo etc). Está em jogo a atuação de um processo cognitivo específico: exploração de velhas formas para novas funções. (HEINE, CLAUDI, HÜNNEMEYER, 1991; SWEETSER, 1990)

Considerando que a relação entre forma e função reflete a estrutura conceptual humana e os princípios gerais da organização cognitiva, a base conceptual de formas pertencentes ao domínio concreto abarca processos metafóricos e metonímicos. Dois mecanismos são acionados: “a transferência conceptual (metáfora), que aproxima domínios cognitivos diferentes”; e “a motivação pragmática, que envolve a reinterpretação induzida pelo contexto (metonímia)” (in GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 42).

A metáfora envolve a abstratização de significados, prevê a extensão de significados, reflete experiências humanas mais elementares, é pragmaticamente motivada e voltada para a função na gramática e os conceitos mais próximos na experiência humana são acionados para expressar o que é mais abstrato. Por sua vez, a metonímia prevê a extensão de significados, é por contiguidade a transferência, é um tipo de inferência pragmática, pode desencadear uma reanálise estrutural e o processo de mudança é por contiguidade, sendo gerada no contexto sintático.

É possível observar a atuação desses dois mecanismos em momentos específicos da mudança. Segundo Bybee (2003),

é importante dizer que esse processo [a gramaticalização] ocorre em contexto de uma construção particular (...). De fato, parece mais adequado dizer que é uma construção com seus itens lexicais particulares que se torna gramaticalizada do que dizer que é o item lexical que se gramaticaliza (BYBEE, 2003, p. 602).

A gramaticalização é um tipo de mudança que “implica alterações morfológicas (mudança de classe de palavras), semânticas (mudança de sentido) e sintáticas (mudança de contextos e funções nas relações entre palavras)” (in GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 159-160). Portanto, é uma mudança global, que afeta a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Estudos de gramaticalização têm dispensado especial atenção para o papel da frequência na mudança linguística. No processo de gramaticalização, a premissa de que um item lexical torna-se um item gramatical, ou de que um item gramatical torna-se mais gramatical ainda, já não é mais suficiente. Isso porque a gramaticalização de um determinado item não atinge todos seus contextos de uso. Desse modo, é mais razoável afirmar que uma construção se gramaticaliza em um contexto particular, sugerindo que os itens que compõem essa construção podem seguir outras trajetórias independentes. Soma-se a isso o fato de que as regras da gramática são comunicativamente transparentes, mas ocasionalmente parecem comunicativamente opacas, não-funcionais, fossilizadas.

Todas as formas investigadas neste trabalho podem ser interpretadas segundo o paradigma da gramaticalização. As formas **aí**, **aonde** e **onde** percorrem o trajeto de transferência de relações espaciais para relações textuais, marcando um caminho do mais concreto ao mais abstrato. Por sua vez, o **menas** ilustra a trajetória percorrida por elementos linguísticos de um âmbito menos gramatical, como o advérbio **menos**, para um mais gramatical, como o uso do morfe **-a** para sinalizar gênero feminino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para investigar as quatro formas linguísticas, foi aplicado um teste de avaliação e percepção a acadêmicos de cursos de graduação em Letras e a acadêmicos do curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, ambos da FURG, no início de agosto de 2017. Os testes foram entregues aos alunos pelo professor que estava ministrando a disciplina no momento de sua realização. A única orientação repassada aos alunos foi a seguinte: avaliar os trechos com base em aspectos linguísticos, não de conteúdo, sendo necessário avaliar cada um em **bom**, **intermediário** e **ruim**. As duas últimas escalas de avaliação, intermediário e ruim, deveriam estar acompanhadas de justificativa. O público-alvo foi organizado por semestre letivo com vistas a observar se o período no curso de Letras poderia contribuir com a análise dos resultados, o que não se mostrou produtivo. Ao total, foram 96 alunos, distribuídos da seguinte forma:

*Graduação em Letras:

2º semestre: 24 respondentes (58 alunos)

Disciplina: Introdução aos Estudos Literários II – turno da manhã

4º semestre: 15 respondentes (21 alunos)

Disciplina: Morfossintaxe II – turno da manhã

6º semestre: 12 respondentes (18 alunos)

Disciplina: Literatura Portuguesa IV – turno da noite

8º semestre: 16 respondentes (20 alunos)

Disciplina: Estudos da Significação II – turno da noite

Turma mista¹: 16 respondentes (52 alunos)

Disciplina: Discurso de Gênero Social – turno da tarde

* Especialização em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa:

11 respondentes (13 alunos)

Disciplina: Teoria Gramatical II – turno da noite

1 O nome **turma mista** refere-se a uma disciplina optativa ofertada a alunos dos cinco cursos de Letras: Português, Português/Espanhol diurno, Português/Espanhol noturno, Português/Francês e Português/Inglês. As demais disciplinas (organizadas por semestre na configuração do público-alvo) são obrigatórias para todos os cursos de Letras

A todos os alunos foi entregue uma folha contendo quatro trechos, a seguir reproduzidos. O primeiro trecho foi retirado da campanha eleitoral de um candidato à prefeitura da cidade do Rio Grande em 2016; o segundo foi extraído da Revista Veja; e o terceiro faz parte de uma carta do leitor publicada no Jornal Agora da cidade do Rio Grande. Apenas o último trecho foi criado.

"A gente também estuda a possibilidade de algo que funciona no Estado de São Paulo, que é um projeto de um cartão escolar, temos casos de demora de entrega de materiais, demora com os uniformes e esse cartão funciona como se fosse uma bolsa auxílio, **onde**² o aluno ganha e os pais compram o material no município, isso ajuda o comércio local, e colabora com a questão de não haver esses atrasos, pois a parte burocrática contribui negativamente nesse sentido."

Bom Intermediário Ruim

"Donald Trump vem **aí**. E agora?"

Bom Intermediário Ruim

"Nós, como associados há tanto tempo, não sabemos de nada, se venderam ou o quê fizeram. **Aonde** estão nossos direitos na venda?"

Bom Intermediário Ruim

Nós somente aceitamos propostas que apresentem temáticas de **menas** repercussão.

Bom Intermediário Ruim

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, são apresentados resultados relativos à percepção de que as formas em análise são consideradas não-padrão sob o ponto de vista das gramáticas normativas.

2 As formas estão em negrito nos trechos para facilitar a identificação do leitor. Para os alunos, não havia qualquer tipo de marcação.

Período	SEMESTRE LETIVO GRADUAÇÃO								TURMA MISTA	
	2°		4°		6°		8°			
Formas	Freq./ Total	%	Freq./ Total	%	Freq./ Total	%	Freq./ Total	%	Freq./ Total	%
onde	0/23 ³	0	01/14	07	01/10	10	0/2	0	0/10	0
aí	0/23	0	0/15	0	01/11	09	0/12	0	0/10	0
aonde	07/19	37	05/13	46	01/09	11	01/02	50	0/09	0
menas	22/22	100	13/14	93	10/10	100	01/01	100	07/09	80

Tabela 1 – Percepção das formas como não-padrão pelos alunos da graduação

Com base nos resultados da tabela 1, é possível observar que os alunos dos cursos de graduação, independentemente do semestre letivo, não percebem o uso não-padrão das formas **onde** e **aí**. Apesar do número de dados, os resultados para a forma **aonde** já evidenciam uma percepção do uso não-padrão, essencialmente nos quarto e oitavo semestres. A forma **menas** desponta como a mais perceptível, atingindo percentuais elevados para sua identificação como não-padrão.

Para os alunos da especialização, o cenário se mantém, como pode ser observado na tabela 2, apresentada a seguir.

ESPECIALIZAÇÃO		
Formas	Freq./Total	%
onde	02/11	19
aí	0/11	0
aonde	05/10	50
menas	11/11	100

Tabela 2 – Percepção das formas como não-padrão pelos alunos da especialização

3 Como o leitor poderá observar em várias tabelas, nem todos os alunos apresentaram justificativa para a avaliação intermediária e ruim. Nesse sentido, nem sempre o total de dados por semestre corresponde ao número de questionários aplicados.

O perfil de respostas dos alunos da especialização se aproxima das respostas obtidas dos graduandos: baixa saliência para **onde** e **aí**, intermediária para **aonde** e alta saliência para **menas**.

A tabela seguinte reúne os resultados das duas tabelas anteriores, organizados por ordem de maior percepção negativa.

Formas	Freq./Total	%
menas	64/67	95,6
aonde	19/62	30,6
onde	04/70	5,7
aí	01/82	1,3

Tabela 3 – Percepção das formas como não-padrão pelos alunos da graduação e da especialização

No cômputo total dos dados, a única diferença está no percentual para **onde**, que obteve uma leve queda.

A seguir, é possível visualizar os resultados da tabela 3 no gráfico.

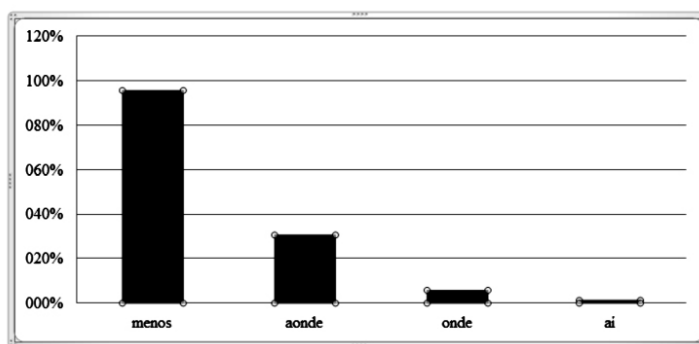


Gráfico 1 – Percepção da forma como não-padrão⁴

4 No gráfico, onde diz **menos** leia-se **menas**. O excel não aceitou o registro de **menas**.

A disposição dos resultados no gráfico permite uma visualização mais clara acerca da percepção do uso não-padrão das formas em análise.

Na sequência, são apresentados os resultados para a avaliação do trecho em que a forma em análise é empregada.

	SEMESTRE LETIVO GRADUAÇÃO												TURMA MISTA		
	2º			4º			6º			8º					
	B	I	R	B	I	R	B	I	R	B	I	R	B	I	R
onde	05	14	05	02	06	07	07	05	–	01	06	09	10	05	01
ái	18	03	03	13	02	–	10	02	–	12	03	01	10	03	03
aonde	08	08	08	05	08	01 ⁵	08	04	–	01	12	03	09	06	01
menas	01	08	15	02	09	04	–	03	09	–	03	13	02	06	08

Tabela 4 – Avaliação dos trechos pelos alunos da graduação

O trecho em que o **onde** ocorre foi por vezes avaliado em ruim ou em intermediário não pela observação de seu emprego em contexto não-padrão, porém devido à textualidade. Muitos alunos registraram um tom coloquial das construções. Na verdade, o trecho em análise faz parte de uma entrevista dos candidatos à prefeitura de Rio Grande concedida ao jornal local, o Jornal Agora, durante a campanha eleitoral de 2016.

O trecho com o emprego do **ái** foi avaliado positivamente, e aquele em que o **aonde** aparece obteve, em geral, avaliações positivas e intermediárias. As avaliações intermediárias, e mesmo as ruins, voltaram-se para questões de textualidade. Por fim, o trecho com **menas** foi avaliado negativamente pela maioria dos respondentes, ainda que muitos registrassem a clareza do enunciado. Nesse caso, a avaliação negativa do **menas** superou a textualidade.

5 Não houve uma resposta.

A seguir, encontram-se os resultados da avaliação das formas pelos alunos da especialização.

Formas	Bom	Intermediário	Ruim
onde	01	05	05
aí	09	02	–
aonde	02	07	02
menas	–	08	03

Tabela 5 – Avaliação dos trechos pelos alunos da especialização

Os resultados exibidos na tabela 5 aproximam-se dos apresentados na tabela 4, não havendo diferença significativa entre a avaliação dos respondentes da graduação e dos respondentes da especialização.

Na sequência, a tabela 6 reúne os resultados apresentados nas duas tabelas anteriores, a partir da avaliação positiva.

Formas	Bom	Intermediário	Ruim
aí	72	15	07
aonde	33	45	15
onde	26	41	27
menas	05	37	52

Tabela 6 – Avaliação dos trechos pelos alunos da graduação e da especialização

De acordo com os resultados reunidos na tabela 6, o trecho com o **aí** foi avaliado positivamente, e poucos alunos registraram a observação do emprego não-padrão dessa forma. O **aonde** e o **onde** receberam uma avaliação intermediária, muito mais pelo contexto em que ocorreram do que propriamente por seu emprego. O **menas**, a despeito da clareza do contexto em que ocorre, foi avaliado negativamente.

O gráfico a seguir, para uma melhor visualização, exhibe os resultados detalhados na tabela 6.

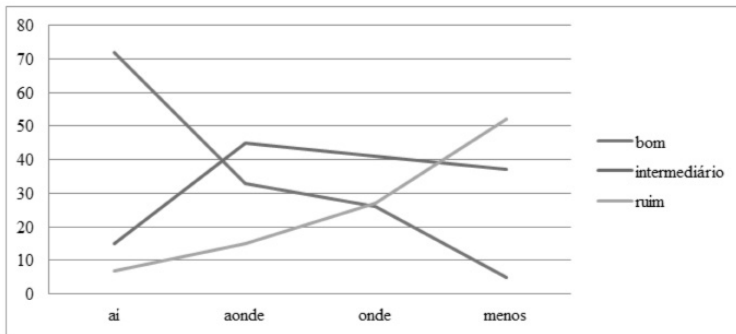


Gráfico 2 – Avaliação dos trechos⁶

O gráfico 2 exhibe uma correspondência interessante: à medida que a escala avança do **aí** para o **menos**, a avaliação negativa aumenta e a positiva decresce. De forma geral, o **aonde** e o **onde** permanecem na faixa intermediária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista cognitivo, **onde**, **aí** e **aonde** encontram-se em processo de gramaticalização, percorrendo a trajetória do concreto ao abstrato. Com base na frequência de uso, o **aí** e o **onde** parecem estar em um processo mais acelerado de uso em diferentes textos, provavelmente devido a uma atitude positiva quanto a seu uso, diferentemente do que ocorre com o **menos**, que apresenta um alto índice de rejeição.

Como toda pesquisa mostra-se limitada em algum aspecto, sugere-se que estudos futuros (i) contemplem uma extensão aproximada de trecho a ser analisado e (ii) controlem diferentes registros de uma mesma forma, percorrendo um espectro do mais informal ao mais formal.

6 No gráfico, onde diz **menos** leia-se **menas**. O excel não aceitou o registro de **menas**.

REFERÊNCIAS

- BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (eds.) *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p.602-623.
- CARDOSO, Denise Porto. *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015.
- GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.
- _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

UNINDO COGNIÇÃO E EMOÇÃO: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA E DO FATOR EMOÇÃO NA COMUNICAÇÃO ONLINE

Pamella Soares Rosa

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objeto de estudo a comunicação *online*, ou seja, as interações feitas por meio das redes sociais. Segundo o site G1 (2016), o *Facebook*, rede social, é acessado por um bilhão de usuários todos dias, apresentando-se, portanto, como uma rede social de alta importância para as trocas comunicativas. Essa rede social pode ser usada para troca de mensagens privadas, postagens - que podem ser públicas ou destinadas a grupos específicos - e, ainda, há a possibilidade de criação de grupos, que podem ser destinados a trocas de mensagens entre pessoas do trabalho, da escola, da família, de amigos, entre outros.

Ao considerar o grande número de usuários dessas redes, espera-se, segundo a Teoria da Relevância (TR), de Sperber e Wilson, que elas apresentem um alto grau de relevância: menor esforço cognitivo e maior benefício comunicativo. Essa teoria baseia-se em trocas conversacionais de relevância ótima, sendo os locutores responsáveis por informações relevantes e os interlocutores aptos a receber mensagens que julgam ser relevantes.

Entretanto, é sabido que muito tempo se gasta com trocas de mensagens e postagens em redes sociais, sendo que o benefício disso, na maioria das vezes, não é compensável ao custo envolvido

nesse tempo, ou seja, essa rede social vai contra a hipótese básica de Sperber e Wilson: menor custo e maior benefício, pois há um grande custo (tempo) para um pequeno benefício. Para compreender, então, o alto índice de adeptos desse tipo de comunicação, é necessário levar-se em conta a emoção envolvida nesse processo: não se trata apenas de custo *versus* benefício, pois há envolvimento de fatores emotivos nos indivíduos. Os objetivos desse estudo são analisar como se aplica a TR no uso das redes sociais e verificar fatores como custos comunicativos, benefícios cognitivos e emoções para compreender a atratividade dessas redes.

Ciente disso, é necessário, então, que haja um estudo da TR a fim de que se possa explicar os fatores que se encaixam na noção básica de relevância: o que pode ser considerado relevante ou não relevante na rede social aqui estudada. Sequencialmente, para suprir as possíveis lacunas da relevância no uso da comunicação *online*, apresenta-se o estudo do fator emoção para o aumento da relevância na comunicação apresentada. A bibliografia básica para que esse estudo seja desenvolvido é a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1995), e Costa (2008) defendendo o fator emoção.

A TR é uma teoria cognitivo-comunicacional, pois considera os aspectos cognitivos, como a avaliação dos benefícios no processo da relevância e estuda a comunicação em uso entre os indivíduos. Essa teoria teve início por uma resposta ao Princípio de Cooperação de Grice, estendendo-se, no estudo da TR, a categoria da relação pouco estudada por Grice por considerá-la de alto grau de dificuldade. Sperber e Wilson, inicialmente, pensavam em uma breve complementação dessa categoria, porém, ao desenvolverem seus estudos, perceberam que a relevância estudada por eles tornou-se demasiadamente diferente da estudada por Grice. A discussão implementada nesse artigo é, portanto, a relação entre a teoria da relevância e o fator emoção no uso da rede social *Facebook*.

TEORIA DA RELEVÂNCIA: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A Teoria da Relevância teve início como uma resposta a algumas questões levantadas na abordagem de Grice, no Princípio de Cooperação, presente no texto “*Logic and Conversation*” (1975), relativas à máxima da relação. A máxima “ser relevante” foi pouco desenvolvida por Grice e escondia uma série de problemas que são discutidos, então, por Sperber e Wilson. Segundo os autores:

A teoria da relevância começou simplesmente como uma tentativa de dar resposta a algumas destas questões levantadas pela abordagem de Grice, mas acabou por ficar com um aspecto muito diferente. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 10)

Sperber e Wilson desenvolveram a máxima da relevância, mas, pela sua diferente forma de abordagem, a resposta à Grice acabou adquirindo rumos distintos do proposto original, dando origem, assim, à TR. A base da TR encontra-se ligada a fatores comunicativos e cognitivos.

A TR tem como áreas principais a cognição e a comunicação, sendo que estas áreas ditam princípios relacionados à relevância. O Princípio Cognitivo da Relevância refere-se ao fato de que a cognição humana tende a dirigir-se para o máximo da relevância, e o Princípio Comunicativo da Relevância dita que “toda a elocução comunica uma presunção de sua própria relevância ótima” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 11) A TR trata-se, portanto, de uma abordagem pragmático-cognitiva que sustenta a hipótese de que os indivíduos prestam atenção apenas ao que lhes parece relevante, ou seja, ao que está dentro de seu campo de interesse no momento.

Partindo desses princípios, a comunicação, então, precisa ser ostensiva da parte do comunicador e inferencial da parte do ouvinte, sendo necessário que haja um balanceamento entre custo e benefício. Para a TR, esse balanceamento entre custo e benefício

consiste em uma busca por um maior benefício com um menor custo despendido.

De acordo com Silveira e Feltes:

A Teoria da Relevância propõe um modelo de processamento de informações que privilegia o caráter basicamente inferencial não-demonstrativo da compreensão, ou seja, trata-se de um processo inferencial que é espontaneamente realizado pelos seres humanos como uma forma de conjectura, cognitivamente restringida, a ser julgada como bem-sucedida, malsucedida, ou como mais ou menos eficiente. (SILVEIRA; FELTES, 1999, p. 13)

A TR é, portanto, uma teoria do além do dito, em que o ouvinte é capaz de realizar hipóteses para chegar em seu resultado final, a conclusão. Além disso, não há limitações da lógica padrão na teoria. As considerações principais são o modo como a informação é representada na mente e como é processada inferencialmente. O mecanismo interpretativo proposto por Sperber e Wilson assume um conjunto de suposições como *input* e sistematicamente deduz as possíveis conclusões desse conjunto de suposições.

Tratando-se de relevância, entende-se que há diferentes graus, que variam de acordo com os efeitos contextuais e com o esforço de processamento. O grau de relevância é diretamente proporcional à relação entre esforço de processamento e efeito cognitivo positivo. No curso do processamento, há a construção de premissas que podem ser pré-fixadas ou que podem ocorrer a partir de inferências práticas. Segundo Silveira e Feltes:

Para Sperber e Wilson, os conceitos são, por hipótese, uma espécie de rótulo ou endereço. Quando o endereço de um conceito aparece na proposição que está sendo processada, é possível, a partir dele, ter-se acesso a informações de natureza lógica, enciclopédica e lexical. (SILVEIRA; FELTES, 1999, p. 32).

A comunicação precisa, portanto, ser ostensiva da parte do comunicador e inferencial da parte do ouvinte. Silveira e Feltes (1999, p.39) apresentam uma explicação para a comunicação ostensiva: “[...] comunicar por ostensão é produzir um certo estímulo com o objetivo de realizar a intensão informativa, tornando-a mutuamente manifesta tanto para o comunicador como para o ouvinte”.

Ainda, diferentemente do Princípio de Cooperação, de Grice (1975), que argumenta ser uma questão de escolha seguir ou violar as máximas, a TR é um modelo que não concorda com violações de norma comunicativa, pois a compreensão verbal é uma busca da relevância, que é uma propriedade natural da cognição humana e, portanto, não precisa ser obedecida.

A fim de que melhor se compreenda a questão da cognição para a relevância, a sessão a seguir apresenta o conceito de efeito cognitivo positivo. Esse efeito, defendido por Wilson e Sperber (2005), refere-se, como será visto a seguir, a uma diferença vantajosa para o conhecimento do indivíduo, ampliando sua representação de mundo.

EFEITO COGNITIVO POSITIVO

Um efeito cognitivo positivo é uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo obtido, por exemplo, por uma conclusão verdadeira a qual o indivíduo chegou. Segundo Wilson e Sperber (2005, p. 223): “Um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um efeito cognitivo positivo.”

Justificando, o *input* é relevante para alguém quando esse *input* conecta-se com informações anteriores, ou informações de *background*, disponíveis. Assim, produz-se conclusões que podem responder de maneira mais eficaz a uma questão que a pessoa já tenha em mente, esclarecer uma dúvida, aumentar o conhecimento, confirmar uma suspeita ou corrigir uma suposição equivocada.

Como foi mencionado anteriormente, a TR possui dois princípios básicos: o Princípio Cognitivo da Relevância e o Princípio Comunicativo da Relevância, em que ambos os princípios estão ligados à busca pelo máximo de relevância. Então, como pode-se explicar as situações em que não há essa busca pela relevância ótima?

QUESTIONANDO A RELEVÂNCIA

Seguindo o questionamento sobre as situações em que não há uma aparente busca pela relevância ótima, cria-se um estado de reflexão sobre a TR. Esse questionamento surge como uma curiosidade sobre o funcionamento dos princípios básicos da Teoria a fim de melhor compreender as questões relacionadas à relevância.

É importante, ao longo do estudo de uma teoria, perguntar-se sobre seus princípios e características básicas a fim de que melhor se compreenda sua funcionalidade e aplicabilidade. As irrelevâncias dos processos comunicativos cotidianos e a complexidade das noções de custo e benefício levaram a essa reflexão sobre a teoria, buscando uma melhor compreensão da TR. Ressalta-se, aqui, que esse questionamento é uma forma de aprofundar os estudos na TR e não uma forma de criticá-la negativamente.

O Princípio Cognitivo da TR está relacionado à mente/ao cérebro. Logo, são importantes algumas considerações sobre a mente humana: Marcus (2008) acredita que a cognição é cheia de dispositivos idiossincráticos, como crenças irracionais e a memória que se deteriora; que a linguagem é carregada de ambiguidades, vaguidades e redundâncias; e, ainda, que aceitamos falácias com naturalidade. Percebe-se, então, que a mente humana pode sofrer falhas em sua busca pela relevância.

Costa (2008) questiona como se explica uma tendência cognitiva para maximizar a relevância frente a tantas irrelevâncias dos processos rotineiros e como a TR é capaz de justificar as inúmeras

formas discursivas redundantes e sem efeitos cognitivos positivos que povoam os diversos contextos comunicativos.

O estudo da relevância, nesse artigo, é objetivado por meio da rede social Facebook. Portanto, na subseção a seguir, há uma explicação sobre essa rede e seus usuários.

REDES SOCIAIS

Para que seja possível fazer uma análise sobre a questão da relevância na redes sociais, apresenta-se algumas informações sobre esta: são redes, geralmente, gratuitas; alguns dos principais atrativos são feed de notícias, mural, botão curtir ou coração, aplicativos, grupos e mensagens privadas, função seguir, compartilhar, vídeos curtos, etc.

Sobre a relevância e a rede. Há alguns fatos, todavia, que acabam afetando a relevância desses meios de comunicação, como a quase obrigatoriedade de passar o dia conectado (alto custo - tempo despendido), maior dificuldade de garantir privacidade, comunicação repetitiva e com benefícios limitados.

Segundo reportagem publicada na Folha de S. Paulo, as pessoas dedicam-se cerca de 50 minutos às plataformas *Facebook*, *Messenger* e *Instagram* a cada dia. Isso significa que o usuário passa mais de 6% de seu tempo diário no *Facebook*. O total supera o de quase qualquer outra atividade de lazer entre as acompanhadas pelo Serviço de Estatísticas do Trabalho norte-americano. É mais tempo do que as pessoas dedicam a ler (19 minutos), fazer esportes (17 minutos) ou eventos sociais (4 minutos) (STEWART, 2016). De acordo com a reportagem (STEWART, 2016): “O total supera o de quase qualquer outra atividade e lazer [...], com exceção de assistir televisão e filmes (média diária de 2,8 horas). [...] É quase tanto tempo quanto as pessoas gastam para comer e beber (1,07 hora).”.

Considerando o tempo gasto com a comunicação *online*, é possível concluir que é de grande importância para a população,

em geral, essa tipo de troca comunicativa. O tempo de uso das redes sociais supera o tempo de leitura, de atividades físicas e de participação em eventos sociais, indicando que grande parte do tempo gasto em comunicação refere-se à modalidade *online*, pois esse tipo de troca supera o tempo dedicado a eventos sociais.

A partir disso, pode-se questionar como uma rede social que apresenta, conforme analisado anteriormente, poucos benefícios comunicativos e cognitivos apresenta tanta influência na vida dos indivíduos. Para que se possa compreender esse motivo, apresentase, a seguir, o fator emoção, defendendo, assim, que a emoção representa uma parte significativa para a relevância de algo, indo além de fatores comunicativos e cognitivos, conforme postulado por Sperber e Wilson.

FATOR EMOÇÃO

A fim de que seja solucionada a questão da (ir)relevância do uso do *Facebook*, aborda-se uma questão fundamental que vai além dos fatores comunicativo e cognitivo defendidos pela TR: o fator emoção. A emoção está presente em nosso dia a dia, em nossos diálogos, pois é inegável que somos regidos por sentimentos juntamente com a parte cognitiva.

A emoção e a razão, definidas pelos princípios cognitivo e comunicativo, formam uma importante interface para a comunicação, pois, como dita a TR, a relevância é regida por fatores cognitivos e comunicativos e, indo além da teoria, é possível declarar que a comunicação é regida, também, por fatores emotivos. Juntos, esses fatores determinam o que é relevante, podendo-se destacar aspectos de baixo grau de benefício cognitivo que são, todavia, providos de uma grande carga emotiva.

Costa (2005) defende que as pessoas interessam-se pelo benefício que dirige o custo, pois o custo, muitas vezes, possui uma objetividade funcional para gerar conhecimento. Porém, segundo o autor:

Tal atividade contrasta com a enorme tendência ao lazer, cujas propriedades são diferentes, dado que o aproveitamento afetivo, emocional, em que o prazer dirige o processo, caracteriza um outro tipo de benefício em que o custo baixo é uma das exigências fundamentais. (COSTA, 2005, p. 167)

Essa afirmação explica o grande tempo despendido no uso do *Facebook*, pois essa rede é uma atividade que destina-se ao lazer, a conversas fáceis, à troca de informações de maneira rápida e simples, tornando-se, assim uma atividade de baixo custo cognitivo. A atividade de pouco benefício cognitivo torna-se, assim, relevante devido ao seu peso emocional.

Costa (2008) elenca alguns fatores sobre diálogos e emoção que podem ajudar a solucionar a questão da relevância na rede social. Os postulados de Costa (2008) são essenciais para a compreensão dos fatores envolvidos para tornar tão importante a parte emotiva na comunicação *online*. Com base em seus postulados, chega-se às seguintes considerações: a questão informativa, quando possui alto envolvimento emocional e afetivo, compensa as informações repetidas e o alto tempo gasto nas redes sociais; as conversas na rede social, consideradas conversas *lights* (menos informativas), podem ter como fenômeno subjacente a ideia de bem estar; e o custo comunicativo seria compensado pelo não-*stress*, ou seja, pelo resultado benéfico da própria irrelevância.

As conversas *lights* e busca pelo não-*stress* são evidências de que o princípio cognitivo pode estar subjacente no nivelamento da relevância de uma determinada atividade. No caso da rede social, esses são os fatores principais para o seu grande número de adeptos, justificando, assim, o alto interesse pela rede frente à apenas aparente falta de relevância do *Facebook*.

A fim de melhor compreender o benefício emocional obtido por meio da conversa *light* e do não-*stress*, propõe-se uma definição baseada em Costa (2005): a conversa *light* é uma conversa de estilo

leve, sem compromisso, utilizada, geralmente, em uma ambiente criado justamente para que a comunicação não seja guiada pela seriedade, gravidade de assuntos e de opiniões necessariamente informativas. De acordo com Costa:

Tais conversas ocupam extraordinário espaço comunicativo do homem de hoje. Nesse caso, ainda se poderia, certamente, apelar para a ideia de bem-estar como fenômeno subjacente a explicar tais formas de relacionamento. O custo comunicativo seria compensado pelo não-stress, pela soltura, ou seja, pelo resultado benéfico da própria irrelevância. (COSTA, 2005, p. 163)

Ainda, segundo Strey (2011, p. 50): “De uma maneira geral, os benefícios emocionais parecem interferir na comunicação, podendo levar os participantes de um diálogo a sentirem emoções diferentes a partir do que está sendo dito.”. Sendo assim, os benefícios emocionais devem ser estudados de maneira significativa, isto é, em igual nível de importância em relação aos benefícios cognitivos para que se compreenda a relevância de uma maneira mais completa.

Para Costa (2005), existe benefício em conversas simples e leves, como no caso das trocas comunicativas do Facebook. A conversa *light* compensa a responsabilidade funcional profissional, construindo, assim, benefícios significativos para o indivíduo. Conforme postula o autor (2005, p. 167): “Tal reflexão aponta, na verdade para um indicador que não é totalmente inconsistente com a TR. As pessoas tendem, de fato, a ser relevantes; mas são atingidas pelo baixo custo, mais do que pelo impacto do maior benefício.”.

A TR, por meio dos seus princípios cognitivo e comunicativo, acredita na busca pela relevância ótima. Essa relevância acontece com o balanceamento entre custo e benefício. Porém, como foi discutido, o fator emoção também pode ser decisivo para a comunicação. Isso é entendido pelo fato de o *Facebook*, apesar de apresentar atividades pouco relevantes, ser a rede social com mais adeptos, justificando-se, assim, a importância do fator emoção.

REFLEXÃO FINAL

A alta popularidade das redes sociais e o grande tempo despendido em função delas, como foi analisado, parece depender de fatores que vão além dos princípios cognitivo e comunicativo estudados pela TR. Esse tipo de comunicação aparenta depender, fundamentalmente, de fatores emotivos, incluindo conversas *lights* e a busca pelo não-*stress*. Considerando o interesse pelas conversas *lights* e pelo não *stress*, é possível perceber que a atividade comunicativa relevante vai além de fatores cognitivos e comunicativos, como defende a TR. Sendo assim, foi proposta, nesse artigo, a análise do fator emoção como fator fundamental para a busca da relevância.

Relativo a TR, o fator relevante de um *input* perante outro parece explicar, em parte, a alta popularidade desse tipo de comunicação. Entende-se, assim, a relevância de alguns *inputs* sobressaindo-se em relação a outros por causarem uma reação positiva, corroborando, assim, com o efeito positivo da TR, apesar de acreditar que esse efeito positivo concentra-se, também, na parte emotiva do indivíduo.

É importante ressaltar que o capítulo aqui apresentado é um questionamento à limitação dos fatores cognitivos e comunicativos para a relevância. Acredita-se, conforme defendido durante o trabalho, que o fator emoção também exerce uma função importante para a relevância. Entretanto, a proposta desse artigo não é, de forma alguma, criticar negativamente a TR e sim tentar contribuir para seu enriquecimento.

Defende-se, aqui, a busca pelo conhecimento por meio de questionamentos levantados pelo estudo da teoria. É de suma importância que pesquisadores movam-se por meio de questionamentos sem limitarem-se ao ponto final de uma resposta.

REFERÊNCIAS

- COSTA, J. C. Relevância, Kluges, Emoções: reflexões provocativas. In: COSTA, J. C.; RAUEN, F. J. (orgs). *Tópicos da teoria da relevância* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- _____. A Teoria da Relevância e as irrelevâncias da vida cotidiana. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.5, n. Esp, p. 161-169, 2005.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. *Syntax and semantics*, v. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.
- G1. Facebook atinge marca de 1 bilhão de usuários todos os dias. *Globo.com*, São Paulo, 28 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/facebook-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-todos-os-dias.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017
- MARCUS, G. *Kluge: the haphazard construction of human mind*. New York: PHM Company, 2008
- SILVEIRA, J. R. C.; FELTES, H. P. M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- STEWART, J. B. Pessoas gastam no Facebook quase o mesmo tempo que para comer e beber. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 06 mai. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1768613-pessoas-gastam-no-facebook-quase-o-mesmo-tempo-que-para-comer-e-beber.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2017
- STREY, C. *Linguagem e emoções: um estudo em interfaces*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- WILSON, D.; SPERBER, D. Teoria da relevância. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 5, p. 221-268, 2005.

CORRUPÇÃO E VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA ATRAVÉS DE REDES DE COLOCAÇÕES

João Paulo Rodrigues de Lima

INTRODUÇÃO

A Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) abordou a perspectiva de uma metáfora como uma estrutura conceitual derivada das particularidades das experiências no mundo. Os mapeamentos para a composição desta metáfora, uma vez definidos, parecem estar consolidados de forma a não permitir muitas variações. Esta é a crítica que a metáfora conceitual tem recebido ao longo dos anos. Se sua estrutura parece ser tão convencional, como a Teoria da Metáfora Conceitual pode justificar a criatividade do pensamento e da linguagem, que origina metáforas novas e peculiares ao contexto de produção? Isto é, se as metáforas são convencionais, como explicar o surgimento diário de metáforas não convencionais no discurso?

Cameron (2007) sugere que para se compreender a metáfora é necessário estudá-la no seu uso dialógico como parte integrante do uso da língua, por sua vez, entendida como um sistema dinâmico complexo, e não só como uma instanciação de uma competência fixa e pré-existente.

Pensamento e fala são processos dinâmicos que requerem interpretação constante por parte dos participantes. O ajuste da compreensão se dá à medida que intenções e emoções evoluem no fluxo do discurso.

As metáforas no discurso aparecem como a temporária estabilidade da negociação de conceitos entre os interlocutores, o que diverge da noção de mapeamento unidirecional proposta pelos estudos iniciais da metáfora conceitual. Lakoff e Johnson (1980) afirmavam que a metáfora conceitual se caracterizava por um mapeamento entre um domínio fonte (mais concreto) e um domínio alvo (mais abstrato), tendendo ao nível macro genérico, ou seja, de caráter mais generalizante em diferentes culturas. Este mesmo entendimento é desenvolvido por Grady (1997; 2005) com relação às metáforas conceituais primárias durante os estágios de confluência e desconfluência das cenas primárias, fixando os mapeamentos entre os domínios na cognição: de fonte para alvo ou ALVO É FONTE, como em AMOR É VIAGEM e TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, para as metáforas conceituais complexas, e DIFICULDADE É PESO e AFEIÇÃO É CALOR, para as metáforas conceituais primárias, por exemplo. Ressalta-se aqui que a diferença entre as metáforas conceituais complexas e as primárias se concentra na constituição de cada uma. Enquanto as últimas são mais básicas e formadas a partir das primeiras experiências sensório-motoras, as metáforas conceituais complexas são constituídas de duas ou mais primárias. Em outras palavras, enquanto as metáforas primárias parecem ser mais atômicas, as metáforas conceituais complexas se apresentam mais moleculares, mesmo assim ambas tendem à universalização.

Contudo, nem todas as metáforas aparentam se organizar desta forma, principalmente metáforas que carregam traços mais culturais e discursivamente situados. Considere a relação entre os domínios CIRURGIÃO e AÇOUQUEIRO, que, a depender do direcionamento do mapeamento, podem licenciar expressões metafóricas de conceitos distintos: (1) “este cirurgião é um açougueiro”, trata-se de um cirurgião incompetente ao cortar seres humanos como se estivesse cortando carne, sem os devidos cuidados; e (2) “este açougueiro é um cirurgião”, trata-se de um provável açougueiro detalhista e preciso, e/ou, por esta razão, pode até demorar a concluir o serviço. Kovecses (2010) elucida, então, a criatividade

da metáfora, que desafia a noção de mapeamentos unidirecionais e permanentes, já que a interação discursiva pode também criar oportunidades para novos direcionamentos nos mapeamentos e com tendências mais particulares/situadas e temporárias.

Assim, o domínio fonte pode, certas vezes, ser alvo para outras fontes e/ou fonte para outros alvos, o que conduz à hipótese de que as metáforas possivelmente não se organizam na cognição em mapeamentos exclusivamente unidirecionais, mas multidirecionais. Isto corrobora com o entendimento de que o discurso, como sistema dinâmico adaptativo complexo, revela uma multiplicidade de elementos e conexões entre componentes cognitivos, pragmáticos, históricos, sociais etc., e apresenta mudanças constantes resultando em auto-organizações e emergências (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em outras palavras, cognição e discurso fazem emergir redes de conceitos conectados de forma dinâmica, que participam na constituição de ainda outros conceitos.

Discurso é aqui compreendido como um sistema dinâmico adaptativo complexo, repleto de instabilidades, conectando uma série de variáveis que visam à estabilidade deste sistema. Segundo Cameron e Maslen (2010, p. 116), o discurso é:

um resultado dos processos cognitivos e linguísticos, que as pessoas se engajam quando falam e escrevem. O que é expresso ou entendido no fluxo do discurso é o melhor resultado disponível no momento, sob algumas restrições e circunstâncias. Estes resultados não são arbitrários; eles refletem as múltiplas influências das experiências passadas, convenção sociocultural e as restrições do processamento.

Os Sistemas Dinâmicos Complexos Adaptativos abordam a noção ecológica do comportamento humano. Um SDCA é composto de vários tipos diferentes de agentes ou elementos que interagem dinamicamente por meio de diferentes relações e conexões. É dito complexo, não somente devido à multiplicidade de elementos e

conexões entre os componentes, mas, pelas mudanças que constantemente ocorrem nas relações entre os elementos, o que resulta em auto-organizações e emergências. Isto mostra que os sistemas complexos não são sistemas fechados, autocontidos, mas estão abertos a novas energias e interagem com elementos externos e internos a eles próprios, estando altamente propensos a mudanças. É desta instabilidade que decorrem adaptações e evoluções no sistema, o que equivale a dizer que o sistema dinamicamente se adéqua ou muda a ponto de fazer emergir uma nova ordem. As mudanças podem acontecer de forma suave e contínua ou podem ser repentinas à medida que o sistema muda de comportamento.

As metáforas emergem no discurso como tentativas de estabilizar a dinâmica e a variabilidade discursiva. Consequentemente, padrões metafóricos são gerados quando os interlocutores assumem um “pacto conceitual” de como falar sobre determinados tópicos. São as metáforas que são situadamente “escolhidas” para tópicos, contextos e interações discursivas específicas através do discurso frequente sobre este ou aquele tópico. Com base nisto, as metáforas não possuem significados similares em contextos diversos, mas são dinamicamente recriadas, dependendo das histórias particulares de cada participante na ação discursiva.

Este artigo tem, como objetivo, descrever a dinamicidade cognitivo-discursiva ao verificar se o conceito CORRUPÇÃO, no discurso do Ministério Público Federal sobre a Operação Lava-Jato, pode ser entendido em termos de VIOLÊNCIA e outros domínios fonte similares que, assim como o primeiro, já foram alvo em outras metáforas (VEREZA et al., 2016). Além disso, o presente trabalho propõe uma metodologia de identificação e análise de metáforas no discurso através de redes de colocações (*collocation networks*).

METÁFORA E REDES DE COLOCAÇÕES

Deignan (2008) afirma que quando se “escolhe” uma metáfora para expressar uma ideia, já houve a influência de outras palavras

do próprio enunciado. Isto se baseia na ideia do processamento mental da linguagem em *word chunks* (grupos de palavras), o que explica a rapidez e a eficiência ao se produzir e compreender um texto oral e/ou escrito. Sinclair (1991; 2004) já dizia que todos os falantes fluentes de uma língua tendem a usar palavras em amplos padrões convencionais (*word chunks*) e, portanto, deve-se ter esses padrões internamente armazenados, mas, por alguma razão, eles não estão frequentemente disponíveis para uma reflexão intuitiva. Estes grupos de palavras podem ser denominados de colocações, ou seja, partes de uma rede complexa de relações semânticas que, conseqüentemente, revelam significado e a estrutura semântica de um texto ou corpus (PHILLIPS, 1985; MCENERY, 2006; BREZINA et al., 2015). Ainda segundo Phillips (1985), os textos pertencentes a discursos específicos se organizam em padrões lexicais compreendidos como redes de termos colocados em proximidade (redes de colocações).

Para Brezina et. al. (2015, p. 153), as “redes de colocações são evidências empíricas das relações conceituais, que superam a hipótese de mapeamento uni ou bidirecional, mas se apresentam como uma rede de conexões entre conceitos para as metáforas e seus respectivos domínios”.

Assim, ao examinar o discurso sobre corrupção produzido pelo MPF em referência à Operação Lava-Jato, questiona-se se as redes de colocações conseguem evidenciar a dinamicidade da emergência cognitivo-discursiva de metáforas, isto é, se as redes de colocações revelam o discurso como uma rede de metáforas interconectadas e se apresentam como um possível modelo da organização cognitiva online (no momento da produção e compreensão do discurso).

METODOLOGIA

Em 17 de março de 2014, a Polícia Federal deflagrou a Operação Lava Jato, considerada pela imprensa brasileira e pelas instituições públicas como a maior investigação conduzida sobre

corrupção na história do país. O nome Lava Jato faz referência a uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de veículos em Brasília, usada para movimentar dinheiro ilícito de uma das organizações sob investigação no início da operação. Estas organizações praticavam crimes financeiros com recursos públicos, envolvendo a empresa pública Petrobrás e outras empreiteiras privadas do Brasil. Portanto, foram e continuam sendo investigados empresários e políticos de vários partidos e esferas da administração pública.

O Ministério Público Federal (MPF), responsável pelas denúncias contra os investigados, posiciona-se como uma das partes envolvidas nos processos contra os crimes de corrupção e influência, muitas vezes, a opinião pública sobre os fatos investigados através dos discursos de seus procuradores membros da força tarefa da operação. Diante deste contexto sócio-político e de impacto real na sociedade brasileira, esta pesquisa se propôs a examinar a emergência do conceito CORRUPÇÃO por meio de uma análise cognitivo-discursiva das metáforas presentes no discurso do MPF.

Quanto ao método científico, esta pesquisa adotou o hipotético-dedutivo por buscar descrever e explicar o fenômeno da emergência metafórica no discurso, a partir da hipótese de que as redes de colocações provavelmente mostram a dinamicidade da emergência cognitivo-discursiva das metáforas sistemáticas presentes no discurso sobre corrupção, produzido pelo MPF, em referência à Operação Lava Jato. Esta hipótese básica suscitou outras secundárias: (1) o conceito CORRUPÇÃO também pode ser entendido nos termos de VIOLÊNCIA, desta vez como fonte, evidenciando o caráter criativo da metáfora e a dinamicidade das conexões entre os domínios ao invés do mapeamento uni ou bidirecional proposto pela Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (1980); e (2) as redes de colocações possivelmente ajudam a compreender o discurso como uma rede de metáforas interconectadas e sugerem a disposição de uma cognição situada.

A fim de investigar este fenômeno, foram coletados e analisados 22 artigos de opinião publicados em jornais e revistas online brasileiros, entre 2014 e 2017, que tiveram como autores os procuradores da república do MPF membros da força-tarefa da Operação Lava Jato, deflagrada pela Polícia Federal. Escolheu-se o gênero artigo de opinião pelo seu teor persuasivo na sustentação de posicionamentos e na crítica de ideias e comportamentos, entendendo aqui, também, que a metáfora é um recurso eficiente na argumentação (VEREZA, 2007).

Os artigos foram compilados em um corpus especializado (DEIGNAN, 2008), o qual foi submetido à análise de dois softwares. O primeiro foi o concordanciador¹ Antconc 3.4.3 (2014), utilizado para a identificação dos tipos de palavras (*word types*) mais frequentes no corpus e que foram considerados potencialmente metafóricos, seguindo as orientações de Cameron e Maslen (2010) quanto à avaliação da metaforicidade dos tipos encontrados. Os autores propõem, como primeiro passo, a identificação dos veículos metafóricos [itens lexicais ou expressões que apresentem contraste ou incongruência entre o seu sentido “básico” (denotativo) e o sentido que aparece no contexto discursivo, ocorrendo uma ressignificação do termo]. Em seguida, associam-se os veículos metafóricos e os seus respectivos tópicos discursivos [fragmentos do discurso ou o resultado da confluência de subsistemas atuantes no sistema maior – o discurso (JUBRAN et al., 1992)]. Desta associação, emergem as metáforas sistemáticas, que se definem por serem a estabilização temporária na dinâmica discursiva e podem variar na frequência, nas formas gramaticais e lexicais, e no significado, além de permitirem revisitar tópicos discursivos através de termos relacionados a ela durante a progressão do discurso. Estas metáforas são mais

1 De acordo com Sardinha (2007, p. 152), um concordanciador é um programa de computador específico que “serve para encontrar todas as ocorrências de uma sequência de letras (podendo ser uma palavra inteira, parte de uma palavra, uma combinação de palavras, símbolos tipográficos etc.), dispondo-as em uma concordância, que é uma listagem das palavras buscadas juntamente com trechos do texto ao redor delas. Concordanciadores são um instrumento antigo (existem pelo menos desde os anos 1960) muito comum na linguística de *corpus*, que é a área que se ocupa da investigação de grandes quantidades de dados linguísticos armazenados em arquivos de computador”.

específicas e situadas que as metáforas conceituais, pois ocorrem em nível micro-genérico.

O segundo software foi o Graphcoll 1.0.0 (2015), usado para analisar a conectividade entre os colocados e seus respectivos nodos, expandindo para as redes de colocações construídas obedecendo os seguintes critérios: (1) nodo no *window span* <8L 8R> (oito palavras à esquerda e oito à direita do nodo); (2) medida de associação MI3 (*mutual information cubic*), que segundo McEnergy (2006), pode responder à pergunta – “com que força as palavras são atraídas umas às outras?” – ou seja, indica quanta informação cada ocorrência da palavra 1 oferece para as ocorrências da palavra 2 que se encontra ao redor da primeira; (3) valores estatísticos considerados seguindo o padrão utilizado por McEnergy (2006) para a medida de associação MI3 ($MI3 = 3, f \geq 5, s = 3$).

Em suma, os passos metodológicos ocorreram da seguinte maneira: primeiramente, os artigos de opinião foram extraídos dos sites de jornais e revistas onde os procuradores da república do MPF publicaram os seus textos, e depois convertidos para o formato txt., de modo que os softwares mencionados pudessem reconhecer os caracteres dos textos; em seguida, os artigos formaram um corpus que alimentou os softwares; após esta etapa, buscaram-se as palavras-chaves (substantivos) do corpus através da função *Word List* do Antconc 3.4.3, a fim de averiguar quais eram os nodos mais frequentes do corpus e potencialmente metafóricos; então, os nodos foram identificados como veículos metafóricos ao avaliá-los em cada linha de concordância localizada no Antconc 3.4.3; também foi calculado o índice de metaforicidade dos veículos encontrados no corpus em análise, dividindo a sua frequência metafórica pela sua frequência total, sendo que o resultado indicou o “peso” metafórico do veículo no corpus. Somente após estas etapas, usou-se o Graphcoll 1.0.0 para a construção e exame das redes de colocações, seguindo os procedimentos já apresentados.

A análise foi realizada quantitativamente (ao examinar os dados estatísticos obtidos na construção das redes de colocações) e qualitativamente (ao avaliar os veículos metafóricos e metáforas sistemáticas através das colocações e como estavam conectados). De acordo com Hunston (2002, p. 23), “um *corpus* pode oferecer evidências, mas não pode dar informações”, isto é, pode tornar a pesquisa mais empírica, porém as análises e as conclusões são orientadas pelos objetivos e hipóteses definidos pelo pesquisador.

METÁFORA DA CORRUPÇÃO NO DISCURSO

Através da função *keyword list* do Antconc 3.4.3 (2014), do total de 23.506 palavras, verificou-se que os substantivos mais frequentes do *corpus* em análise são “justiça” (36 ocorrências), “sociedade” (41), “impunidade” (41), “país” (44), “Brasil” (54), “crime(s)” (79), “lava jato” (83) e, por fim, “corrupção” (130), sendo este último o nodo principal da pesquisa e do *corpus*. Das 130, 78 ocorrências foram metafóricas, apresentando, então, um índice de metaforicidade de 0.60 para as linhas de concordância em que “corrupção” se encontra.

A metáfora mais recorrente relacionada ao nodo “corrupção” e, conseqüentemente ao conceito CORRUPÇÃO, foi *CORRUPÇÃO É UM Opositor VIOLENTO A SER COMBATIDO*, com 35 ocorrências metafóricas das 78 já mencionadas.

Na tabela a seguir, foram destacados alguns exemplos de ocorrências desta metáfora:

Tabela 1: Ocorrências da Metáfora *CORRUPÇÃO É UM OPOSITOR VIOLENTO A SER COMBATIDO*

Rank	Metáfora: <i>CORRUPÇÃO É UM OPOSITOR VIOLENTO A SER COMBATIDO</i>	Fonte	METÁFORA
	Trechos - Veículos Metafóricos		
3	de descobrir e comprovar. Aqui entra, em nossa jornada contra a corrupção , a figura da colaboração premiada, que é	Artigo_Lava Jato (6).txt	OPOSIÇÃO
4	com vinte anteprojetos de lei, aglutinados em dez medidas, contra a corrupção . Entre elas, além de medidas coincidentes com	Artigo_Lava Jato (11).txt	OPOSIÇÃO
7	-operação da década de 90 semelhante à Lava Jato-, lutou contra a corrupção , mas perdeu. O Brasil, porém, pode seguir	Artigo_Lava Jato (13).txt	OPOSIÇÃO
8	Brasil é também uma história de fracassos na luta contra a corrupção . Casos como Anões do Orçamento, Marka Fonte-	Artigo_Lava Jato (13).txt	OPOSIÇÃO
13	traz prejuízos econômicos é a corrupção, e não o combate à corrupção . E essa corrupção precisa ser estancada. O	Artigo_Lava Jato (8).txt	COMBATE
15	(des)estruturantes da nação, a corrupção. Para alguns, o combate à corrupção tem de ser interrompido ou limitado a	Artigo_Lava Jato (22).txt	COMBATE
16	, se dar de modo concomitante com o avanço do combate à corrupção . Quem pensa o contrário parece esquecer que	Artigo_Lava Jato (22).txt	COMBATE
17	Corrêa Filho Dentre as várias propostas com vistas a combater a corrupção e a impunidade apresentadas pelo Ministério	Artigo_Lava Jato (9).txt	COMBATE
18	as campanhas...) de alguns tantos. As "Dez medidas para combater a corrupção e a impunidade", lançadas pelo Ministério Pú	Artigo_Lava Jato (10).txt	COMBATE
19	a perspectiva: se queremos combater a impunidade e a corrupção de forma eficiente, é necessário mudar o sistema. A	Artigo_Lava Jato (4).txt	COMBATE
20	governa para interesses privados. Para além do tráfico, a corrupção mina perigosamente a confiança da população nas institu	Artigo_Lava Jato (1).txt	MINA EXPOLOSIVA

22	reiteradamente o crime, ainda que o tráfico, como a corrupção, <u>cause violência e milhões de mortes</u> apenas indiretamen	Artigo_Lava Jato (2).txt	AGRESSOR VIOLENTO
24	os crimes praticados não são violentos não convence. A corrupção é <u>tão violenta</u> quanto o tráfico de drogas. Corrupção	Artigo_Lava Jato (8).txt	AGRESSOR VIOLENTO
25	corrupção é tão violenta quanto o tráfico de drogas. Corrupção <u>mata, e mata mais</u> do que o tráfico. Precisamos	Artigo_Lava Jato (8).txt	AGRESSOR VIOLENTO
26	sejam, não conseguem sozinhas <u>enfrentar a adversa realidade da corrupção infiltrada no ambiente administrativo</u> , político e eleit	Artigo_Lava Jato (10).txt	COMBATE
28	política suficiente para <u>atacar os dois grandes males da corrupção</u> : penas risíveis e a impunidade gerada pelo modelo do	Artigo_Lava Jato (11).txt	COMBATE
29	processo democrático e <u>violenta os princípios republicanos</u> . É a corrupção que <u>mata</u> pela fila do SUS, pela falta de	Artigo_Lava Jato (13).txt	AGRESSOR VIOLENTO
30	década de 90 semelhante à Lava Jato-, <u>lutou</u> contra a corrupção, mas <u>perdeu</u> . O Brasil, porém, pode seguir os passos	Artigo_Lava Jato (13).txt	COMBATE
31	também uma história de <u>fracassos na luta</u> contra a corrupção. Casos como Anões do Orçamento, Marka Fonte-Cindam, Pro	Artigo_Lava Jato (13).txt	COMBATE
32	desonestos pelo voto. É impossível reduzir o nível de corrupção a zero, mas <u>estamos no polo oposto</u> . A grande	Artigo_Lava Jato (13).txt	OPOSIÇÃO
34	de paradigma ainda não ocorreu. O adequado <u>enfrentamento</u> da corrupção consiste em um processo e não ocorrerá do dia	Artigo_Lava Jato (17).txt	COMBATE
35	a justiça e o brasileiro veem o problema da corrupção, como algo possível de ser <u>encarado e vencido</u> . As	Artigo_Lava Jato (21).txt	COMBATE

Fonte: *Corpus Lava Jato* (2017)

Os veículos metafóricos em negrito e sublinhados apontam para CORRUPÇÃO como um inimigo de guerra/batalha. É frequente o uso da preposição “contra”, que marca dois lados opostos, e associação do verbo “combater” ao nodo “corrupção”, por vezes, o próprio verbo “lutar” é aplicado, favorecendo o cenário bélico para o discurso sobre corrupção por parte dos procuradores da Operação Lava Jato.

Entretanto, este inimigo ou opositor (em referência aos lados opostos definidos pela preposição “contra”) não surge como um simples inimigo de guerra cumprindo sua missão, mas é enfaticamente descrito com traços que expressam violência: “cause violência e milhões de mortes”, “mata”, “mata mais”, “violenta os princípios republicanos”, por exemplo. Além disso, é um opositor perigoso e sorrateiro, como evidenciam os veículos “mina perigosamente” e “enfrentar a adversa realidade da corrupção infiltrada no ambiente administrativo”.

Portanto, os procuradores se utilizam de recursos metafóricos para sustentarem a tese do efeito prejudicial demasiado que a corrupção é capaz de provocar, personificando-a como um agente causador de violência em meio a uma guerra contra a população brasileira.

Como já foi exposto, o discurso é uma rede de conceitos conectados entre si. Assim, foram observadas as possíveis conexões entre o nodo principal “corrupção” e outros nodos relacionados, através do Graphcoll 1.0.0, o qual realizou o cálculo estatístico da medida associação MI3 (*mutual information cubic* – informação mútua cúbica), conforme mostra a figura a seguir:

Fonte: *Corpus* Lava Jato_Graphcoll 1.0.0 (2017)

Isto mostra os colocados compartilhados entre os nodos “corrupção” e “impunidade”, por exemplo, que fizeram emergir uma metáfora sistemática condizente com a metáfora já analisada para CORRUPÇÃO: *IMPUNIDADE É MONSTRO A SER COMBATIDO*, com 07 ocorrências metafóricas do total de 41, obtendo um índice de metaforicidade de 0.61 no *corpus*, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2: Ocorrências da metáfora *IMPUNIDADE É MONSTRO A SER COMBATIDO*

Metáfora: <i>IMPUNIDADE É MONSTRO A SER COMBATIDO</i>			
Rank	Trecho – Veículos metafóricos	Fonte	METÁFORA
9	, não podemos perder a perspectiva: se queremos com- bater a impunidade e a corrupção de forma eficiente, é necessário mudar	Artigo_Lava Jato (4).txt	COMBATE
14	propostas com vistas a combater a corrupção e a impunidade apresentadas pelo Ministério Público Federal, destaca-	A r t i g o _ Lava Jato (9).txt	COMBATE
17	. As Dez medidas para combater a corrupção e a impunidade, lançadas pelo Ministério Público Federal no dia 20 d	Artigo_Lava Jato (10).txt	COMBATE
36	pletamente complacente a essas situações produzia esse monstro da impunidade generalizada no Brasil.” Um dos novos expoentes do Min	Artigo_Lava Jato (20).txt	MONSTRO
37	Congresso um pacote de 10 novas regras jurídicas contra a impunidade -, Mattos associa a ineficiência da Justiça no Brasil,	Artigo_Lava Jato (20).txt	OPOSIÇÃO
39	pletamente complacente a essas situações produzia esse monstro da impunidade generalizada no Brasil. Você pega centenas de casos qu	Artigo_Lava Jato (20).txt	MONSTRO
41	de combate que se fortalece na batalha contra a im- punidade é o da benevolência recursal. A decisão do STF	Artigo_Lava Jato (20).txt	COMBATE

Fonte: *Corpus* Lava Jato (2017)

É possível verificar que as duas metáforas se apropriam dos mesmos veículos “contra” e “combater” para emergirem, isto é, a rede de colocações de “impunidade” apresenta os mesmos colocados da rede do nodo “corrupção”, além disso, os dois nodos, algumas vezes, aparecem também de forma colocada entre si, como mostra a tabela acima. Isto justifica o alto valor MI3 de “impunidade” para “corrupção”, se comparado com os vários outros colocados que o último nodo atrai. A atração destes dois nodos conectou os dois conceitos e as suas construções metafóricas, fazendo com que as duas metáforas sistemáticas em análise emergissem em rede no discurso, ou seja, uma contribuindo dinamicamente para a emergência da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geralmente considerado como alvo devido à produção de sentimentos e comportamentos a partir de experiências físicas e/ou psicológicas, diretas e/ou indiretas, de atos violentos, o conceito de VIOLÊNCIA pode emergir como fonte e alvo de outros conceitos desenvolvidos ao longo do discurso. Neste *corpus*, foi possível observar VIOLÊNCIA emergindo como fonte para o conceito CORRUPÇÃO, através da metáfora sistemática *CORRUPÇÃO É UM OPOSITOR VIOLENTO A SER COMBATIDO*.

Tal emergência não se deu em estanque, mas é resultado de uma estabilidade da dinamicidade discursiva. As redes de colocações demonstram que o discurso é um sistema dinâmico adaptativo complexo em rede de metáforas interconectadas, de modo que a compreensão de uma palavra ou conceito disposto em rede de colocações afeta o nosso entendimento sobre outros conceitos desenvolvidos na mesma rede (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BREZINA et al., 2015), daí compreender CORRUPÇÃO e IMPUNIDADE de forma similar.

Essas conexões são regidas por forças de atração, em que alguns nodos são mais atraídos por outros, favorecendo a dinami-

cidade do discurso. A modelagem destas redes de colocações no *Graphcoll 1.0*. sugere a organização cognitiva online em discursos específicos. A linguagem no pensamento se processa em *chunks* (agrupamentos ou colocações), que por sua vez, criam e atraem, com certa naturalidade, redes semânticas mais complexas (SINCLAIR, 1991).

REFERÊNCIAS

- BREZINA, V.; MCENERY, T.; STEPHEN, W. Collocations in context: a new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics* 20:2, 2015, p. 139 - 173
- CAMERON, L. Confrontation or complementarity: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5, 107-135, 2007.
- _____.; MASLEN, R. *Metaphor Analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. UK: Equinox Publishing Ltd, 2010.
- DEIGNAN, A. Corpus Linguistics and Metaphor. IN: GIBBS, R. (org). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, 2008, p. 280 – 294.
- GRADY, J. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. 1997, 299 p. PhD Dissertation – Graduate Division. University of California, Berkeley, 1997.
- _____. Primary metaphors as inputs to conceptual integration. *Journal of Pragmatics*, 37, 1595-1614, 2005.
- HUNSTON, S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*, vol II. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2nd ed, 2010.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MCENERY, T. *Swearing in English: Bad Language, Purity and Power from 1586 to the Present*. Abington, UK: Routledge, 2006.
- PHILLIPS, M. K. *Aspects of Text Structure: An Investigation of the Lexical Organisation of Text*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland, 1985.

- SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- _____. *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London: Routledge, 2004.
- VEREZA, S. Metáfora e Argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 7, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2007.
- _____.; PELOSI, A. C.; CARNEIRO, M. F. The metaphoric framing of violence: systematic and situated metaphors in discourse. IN: GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (Orgs.). *Linguagem e Cognição: emergência e produção de sentidos*. 01 ed. Florianópolis: Insular, 2016, v. 1, p. 195-216.

A METÁFORA CONCEITUAL *POLÍTICA É GUERRA* COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO PROCESSO DE IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

Maria Elias Soares
Maria Hermínia C. Vieira
Pedro Jorge Marques

INTRODUÇÃO

O contexto de antagonismo que começou a se formar já nas eleições presidenciais de 2014¹ e ganhou força no início do segundo mandato de Dilma Rousseff foi comumente descrito pela imprensa brasileira como um cenário de guerra. A maneira como a mídia noticiou o período anterior e imediatamente posterior à abertura do processo de impeachment da então presidente foi o ponto de partida deste artigo, que analisa artigos de opinião e editoriais veiculados em alguns jornais brasileiros nesse período histórico, com o fito de averiguar como a política, *domínio alvo*, é conceituada em termos de guerra, *domínio fonte*. Para tanto, o critério para a escolha do *corpus* foi o uso da metáfora conceitual² *POLÍTICA É GUERRA* como estratégia argumentativa, independentemente da tese defendida em cada texto, do discurso partidário ou da ideologia dos jornais. Esta pesquisa também busca investigar como

-
- 1 O pleito deu a vitória a Dilma Rousseff, candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT), então concorrente de Aécio Neves, candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).
 - 2 É importante distinguir metáforas conceituais e expressões linguísticas metafóricas. Aquelas são padrões de pensamento abstrato que se manifestam de muitas maneiras, incluindo a linguagem. Já estas são expressões linguísticas licenciadas pela metáfora conceitual e podem variar de uma língua para a outra, embora a metáfora conceitual seja a mesma.

as expressões licenciadas por essa metáfora podem influenciar o interlocutor, convencendo-o ou persuadindo-o. O procedimento de análise desenvolvido obedeceu aos seguintes passos: seleção do *corpus*; tratamento do *corpus* (leitura e identificação de expressões que licenciam a metáfora POLÍTICA É GUERRA) e verificação do funcionamento da metáfora como estratégia argumentativa para persuadir o interlocutor.

Conceito trabalhado na Linguística Cognitiva, a metáfora conceitual é um fenômeno cognitivo no qual um domínio (ou ideia) é exibido conceitualmente em termos de outro. Isso significa que o ser humano usa seu conhecimento de um campo conceitual, geralmente concreto ou mais relacionado à experiência física, para estruturar outro campo que é geralmente mais abstrato. O primeiro domínio é chamado de ALVO, uma vez que é a origem da estrutura conceitual importada. O segundo é chamado de FONTE. Por exemplo, a metáfora segundo a qual o tempo é conceituado em termos de dinheiro é chamada convencionalmente TEMPO É DINHEIRO. Essa metáfora ou “modo de pensar não literal” é responsável por múltiplas expressões, como economizar tempo, perder tempo, roubar o tempo ou investir tempo em algo. Nesses termos, TEMPO é o domínio ALVO e dinheiro é o domínio FONTE. Este, por sua vez, mais concreto, serve de base para conceituar o tempo. Neste artigo, parte-se da GUERRA, *domínio fonte*, para conceituar POLÍTICA, *domínio alvo*.

Conforme a literatura, a principal motivação de uma metáfora conceitual pode residir em sua base experimental, logo, na perspectiva experiencialista, o homem é visto como parte do ambiente, onde ambos vivem em constante interação, ou seja, o homem transforma o ambiente e é transformado por ele. Lakoff e Johnson (1980) veem o objetivismo, o subjetivismo e o experiencialismo como mitos e deixam bem explícito que não estão usando esse termo no sentido pejorativo: “Em todas as culturas há mitos e as pessoas não funcionam sem eles, assim como não funcionam sem a metáfora.” (LAKOFF; JOHNSON,

1980, p. 185). Em suma, as metáforas, assim como os mitos, são imprescindíveis para atribuir sentido ao que se passa no nosso entorno. Isso porque nosso corpo registra as marcas das diversas fases da nossa história biológica, como parte da estrutura dos processos cognitivos atuais. Merleau-Ponty (1994) entende o corpo como estrutura inserida no contexto dos processos cognitivos e assevera que a “consciência do corpo invade o corpo”. Segundo esse autor, a corporeidade é definida como unidade mente-corpo em movimento. O corpo, em movimento, reorganiza o ser vivente como um todo. Ainda conforme o autor, a percepção emerge da motricidade, e, “por princípio, toda percepção é ação”. Esse conceito é retomado, posteriormente, por Humberto Maturana (2001, p. 129), ao assegurar que as ações são operações de um sistema vivo presente no mundo. Portanto, andar, olhar, pensar, falar, ou qualquer experiência que envolva o corpo, são ações do ser humano em relação ao mundo. Logo, nossos conceitos, assim como as metáforas, têm uma motivação corpórea, e ambos têm como base os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), que são construções cognitivas com origem em nossas experiências socioculturais, as quais contêm vários domínios do conhecimento humano, sendo eles práticos e teóricos. Eles aglomeram inúmeros conhecimentos, armazenados em nossa memória de longo prazo, seguindo os paradigmas da linguagem. Segundo Feltes (2010), os modelos cognitivos podem ser também entendidos como modelos culturais, uma vez que a nossa percepção de mundo está inerentemente relacionada à nossa experiência humana de base sensório-motora, social e cultural. Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que os MCIs não são estruturas estáveis, fixas, já que a sociedade e a cultura passam, constantemente, por mudanças que, em grande parte, afetam a todos. O MCI de família, por exemplo, tradicionalmente entendido como uma composição de dois seres de sexo oposto, vem sendo gradativamente transforma-

do, estendendo-se a composições como, por exemplo, duas pessoas do mesmo sexo e seu(s) filho(s), uma mãe e seu(s) filho(s) ou um pai e seu(s) filho(s).

Diante do exposto, Lakoff (1987) cria o conceito de categorias radiais, modelo cognitivo que tem uma categoria como centro e outras subcategorias ligadas a esta. Dessa forma, há princípios que caracterizam as possíveis ligações entre as subcategorias mais centrais e menos centrais, tais como: modelos metafóricos, modelos metonímicos, relações de esquemas e imagens, entre outros. Além disso, o processo de categorização humana, por meio das categorias radiais, apresenta algumas características, a saber: a) existe um domínio básico da experiência que pode ser peculiar a uma cultura; b) há membros que são mais centrais em uma categoria; c) ocorre um encadeamento, no qual cada membro está ligado ao outro da categoria, estando, dessa maneira, todos ligados entre si; d) impõe-se um conhecimento específico sobre um conhecimento geral (LAKOFF, p. 1999). Pode-se perceber que os MCIs, assim como os modelos culturais, organizam os diferentes domínios da experiência e é devido a essa organização que compreendemos o mundo e dele extraímos sentido. A partir dos MCIs de guerra e de política, cria-se a metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA, que, como será exposto a seguir, atua na construção de argumentos em artigos de opinião e editoriais que versam sobre a temática do processo de impeachment da presidente Dilma.

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS

Divergências, ou mesmo rivalidades, são inerentes à política, o que torna a metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA muito facilmente assimilável em textos sobre essa temática. Apesar de parecer bastante propício para a descrição do contexto pré e pós-abertura do processo de impeachment da presidente Dilma, o uso da metáfora anteriormente mencionada revela estratégias que vão além da mera construção de um cenário no imaginário do interlo-

utor. Essa metáfora vem sendo usada na criação de argumentos para a defesa de pontos de vista em artigos de opinião e editoriais de jornais, revistas, *blogs*, portais de notícia *etc.*, e a análise desses textos, como dito, é o foco deste trabalho.

Anscombre e Ducrot (1888, p. 5) afirmam que “significar, para um enunciado, é argumentar”, ao defenderem que, ao produzir um enunciado, o enunciador está orientando o enunciatário a admitir uma determinada conclusão. Cientes disso, partiremos da definição do vocábulo *guerra* para analisarmos como os autores dos artigos de opinião e editoriais ora estudados usaram a metáfora POLÍTICA É GUERRA para levar os enunciatários a considerarem seus pontos de vista. O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa apresenta as seguintes acepções para o verbete *guerra*:

1) luta armada entre nações, ou entre partidos de uma mesma nacionalidade ou de etnias diferentes, com o fim de impor supremacia ou salvaguardar interesses materiais ou ideológicos; 2) qualquer combate com ou sem armas; combate, peleja, conflito; [...] 4) disputa acirrada; hostilidade; 5) luta encarniçada contra qualquer coisa a que se atribua um valor nocivo. (HOUAISS, 2001, grifos nossos).

A definição mostra que o domínio-fonte *guerra* pode licenciar o uso de termos como *luta*, *luta armada*, *supremacia*, *salvaguardar*, *combate com ou sem armas*, *peleja*, *conflito*, *disputa*, e *hostilidade*, todos comumente usados nos textos analisados, como, por exemplo, em “A *disputa* é nas ruas”, título de um editorial do jornal *Le Monde Diplomatique*, e em “Lula estimula o *conflito* social”, título de um editorial do jornal O Estado de São Paulo. Neste artigo, são analisadas quatro ideias licenciadas pela metáfora POLÍTICA É GUERRA, são elas: Cenário de guerra; Bem *versus* mal, Heróis *versus* vilões, e Estratégias e armas.

A ideia do cenário de guerra surge a partir de uma situação real que é descrita metaforicamente pela mídia como uma guerra,

como no artigo de opinião “A semântica republicana e a arte da simulação”, do cientista político Paulo Elpídio de Menezes Neto, no qual o articulista afirma: “Vivemos em um campo minado por uma “babelização” semântica desordenada.” (O Povo, 01/06/2016).

No artigo, Menezes Neto pareceu usar a expressão – já popularizada – “campo minado” para referir-se ao momento instável no qual o Brasil se encontrava devido ao conflito ideológico, definido, também metaforicamente, como “uma ‘babelização’ semântica desordenada”, em referência à Torre de Babel, passagem bíblica mencionada no Livro do Gênesis que fala sobre a dificuldade de comunicação entre os construtores da torre. Como dito, a opção por descrever a realidade política como um cenário de guerra revelou estratégias mais profundas que uma mera caracterização. A primeira delas foi criar, no imaginário popular, a sensação de desconforto causada por uma guerra, ou seja, um momento de conflito e de instabilidade que precisava ser superado rapidamente. Para isso, era preciso sanar a causa (seja ela qual fosse) desse mal-estar social, para que a paz e a estabilidade fossem restabelecidas. Também subjaz à metáfora da guerra, tal qual descrita pela mídia, a impressão de que o Brasil estava dividido em dois lados opostos. Apenas dois. Entretanto quais seriam esses lados? Uma resposta razoável poderia ser: favoráveis *versus* contrários ao impeachment da presidente Dilma. Mas a pergunta subsequente mostra que a questão não é tão simples: quem compõe cada lado? Direitistas *versus* esquerdistas? Possivelmente, não, uma vez que direita e esquerda são posicionamentos políticos cuja definição não é uníssona. Então, seriam tucanos *versus* petistas ou peemedebistas *versus* petistas? Também não, pois o quadro político-partidário do país é bem mais amplo que PSBD, PT e PMDB. Essa divisão empobreceu o debate em torno da conjuntura política brasileira, uma vez que eliminou os pormenores ideológicos que levavam cada brasileiro

3 Nas guerras, campos minados eram os terrenos nos quais se colocavam minas que podiam ser acionadas com o peso de uma pessoa ou de um veículo, ocasionando uma explosão que podia atingir soldados a até 100 m de distância.

a ser a favor, contra ou, até mesmo, indiferente ao afastamento da presidente.

A questão do cenário de guerra também é exposta por Paulo Orttelado e Marcio Toretto em artigo de opinião publicado no jornal El País. Por meio do vocábulo *polarização* e pela expressão *dois lados*, os autores dão ênfase não apenas à situação de conflito, mas também à divisão do país ao meio. Em consonância com o que foi defendido anteriormente, os articulistas afirmam que essa polaridade, aliada à repetição dos mesmos argumentos, não permite que outros pontos de vista sejam inseridos no debate sobre o afastamento de Dilma, como:

Desde que a crise política se instaurou, as discussões políticas no Facebook foram tomadas por uma polari-zação onde, de maneira organizada ou espontânea, mi-litantes e aderentes dos dois lados reforçam narrativas unitárias que repetindo de maneira variada os mesmos argumentos deixam sem espaço o discurso político independente. (El País, 17/04/2016, grifos nossos).

Já no título do artigo, “Guerra de narrativas: a batalha do impeachment no Facebook”, Orttelado e Toretto usam a palavra *guerra* e uma expressão licenciada pela metáfora POLÍTICA É GUERRA: *batalha*. O título também antecipa dois pontos pertinentes ao nosso trabalho. O primeiro é que a guerra metafórica analisada neste artigo acontece no discurso: a guerra é de narrativas. O segundo é que esse discurso beligerante é amplamente difundido nas redes sociais, criando um novo conflito, também metafórico, mas, dessa vez, virtual: uma batalha do impeachment no Facebook. Os autores defendem que essa batalha mostra que a discussão sobre o impeachment não é profunda, nem plural. Para mascarar isso, diversas matérias com os mesmos argumentos são compartilhadas várias vezes, fazendo parecer que pontos de vista diversos estão sendo expressos e por diversos autores.

[...] as narrativas dos dois lados têm poucos argumentos centrais e a sua força persuasiva advém da reprodução sistemática de matérias diferentes que, ilustrando o mesmo ponto, cada vez com uma voz, tenta comprovar a validade dos argumentos. Ao invés de reproduzirem apenas uma mesma matéria, milhões de vezes, os compartilhamentos se dividem entre matérias diferentes que dizem a mesma coisa, gerando a impressão em quem acompanha a *timeline* de que a mensagem está vindo de várias partes. (ORTTELADO; TORETTO, 2016).

Outro recurso argumentativo construído a partir da metáfora de uma guerra entre dois lados é atribuir um valor para cada um deles. Valores são “balizas morais que uma dada sociedade numa determinada época considera como verdade” (FIORIN, 2016, p. 200). Assim, a batalha metafórica foi tomada como a luta do bem *versus* o mal. O efeito argumentativo se dá porque *bem* e *mal* são construtos subjetivos, que podem ser definidos a partir do ponto de vista do enunciador, gerando uma antifonia, definida por Fiorin (2016, p. 23) como “a colocação de dois discursos em oposição, cada um produzido por um ponto de vista distinto, cada um projetando uma dada realidade”. José Anacleto Abduch Santos, em artigo do jornal Gazeta do Povo, tratou dessa questão:

A nação está dividida entre o bem e o mal, posição devidamente intercambiável a depender do interlocutor, o que praticamente inviabiliza o diálogo racional e sensato. Mas sempre é possível uma pretenciosa análise objetiva de determinados aspectos do contexto político, como a que pode partir da indagação: o impeachment é golpe? (SANTOS, 2016).

No caso do artigo, Santos não pareceu querer forjar arquétipos de *bem* e de *mal*, mas, sim, alertar o leitor de que esse recurso argumentativo existe e, possivelmente, estava sendo usado no debate em torno do afastamento de Dilma. A estratégia do autor era levar o enunciatário a questionar as estratégias argumentativas

desse tipo. Além disso, ao usar como exemplo de análise “preten-siosamente objetiva” a indagação “o impeachment é golpe?”, o articulista acaba por sugerir que o leitor deve questionar análises que apresentassem a presidente como vítima de um golpe da oposição. Ou seja, implicitamente, havia uma crítica a apreciações nas quais Dilma é o *bem* e a oposição, o *mal*. O editorial “Lula estimula o conflito social” também trabalhou com a desconstrução da dicotomia *bem versus mal*:

A ideia é, como sempre, transformar o PT em vítima da ‘elite’, os temíveis ‘eles’ que só querem fazer mal ao povo brasileiro. Do mesmo modo que para Lula o escândalo do mensalão foi uma “farsa” que resultou na condenação injusta dos “guerreiros do povo brasileiro”, o petrolão é coisa de “meia dúzia de pessoas” para a qual Dilma Rousseff “não pode ficar dando trela”: “O que estamos vendo é a criminalização da ascensão de uma classe social neste país. As pessoas subiram um degrau e isso incomoda a elite”, disse Lula. (O Estado de São Paulo, 26/02/2015).

Nesse exemplo, o PT representaria o *bem* e a elite, o *mal*. Entretanto, mais uma vez, a intenção do autor pareceu ser a desconstrução do discurso que se baseia nessa estratégia. De acordo com o princípio da antifonia, “toda ‘verdade’ construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso; uma argumentação pode ser invertida por outra; tudo que é feito por palavras pode ser desfeito por palavras”. (FIORIN, 2016, p. 23). Nesse parágrafo, o objetivo do autor pareceu ser desconstruir a afirmação de Lula de que a ascensão de uma classe social no Brasil está sendo criminalizada. Para isso, o articulista elencou argumentos (supostamente) usados pelo próprio Lula para mostrar que, em outras situações nas quais o PT foi atacado, o ex-presidente usou como estratégia a “vitimização” do partido. Caso consiga convencer o enunciário de que Lula sempre buscou “transformar o PT em vítima da ‘elite’”, o autor conseguiria também, conseqüentemente, mostrar que Lula

podia estar usando a mesma estratégia argumentativa quando disse que a classe social que ascendeu estava sendo criminalizada.

Os “vilões” e os “heróis” também são elementos característicos do modelo cognitivo idealizado de guerra que migraram para o contexto político do impeachment, como no excerto a seguir, extraído do artigo “O impeachment e a guerra de narrativas”, de Flávio Morgenstern:

No cenário brasileiro atual, há mais de um ano que o povo ventila a ideia de a presidente Dilma Rousseff sofrer um impeachment – pressentimento já anterior à sua reeleição (hoje mesmo, a desculpa do PT para segurar o processo é admitir os crimes, mas afirmar que ocorreram ainda no primeiro mandato). Entretanto, a imprensa é a primeira a afirmar que o impeachment reflete tão somente os desejos maquiavélicos de Eduardo Cunha – narrativa que “pega”, fazendo com que a classe falante e a classe não investigadora (usualmente, amalgamados na mesma classe) repitam o pastiche como uma verdade revelada. (MORGENSTERN, 2015, grifo nosso).

Ao utilizar o termo *maquiavélico*, no artigo de opinião, Morgenstern tenta convencer o leitor de que a imprensa considera Eduardo Cunha o “vilão” do processo de impeachment, aquele que procura se manter no poder a qualquer custo, um enganador, aquele que pratica conveniência em detrimento de moralidade, que faz intriga. Essa situação é muito peculiar em uma guerra, na qual cada um dos lados arquiteta um plano para vencer e derrotar o adversário. No contexto do impeachment, caracterizar um dos lados como herói ou vilão é algo relativo e subjetivo, pois dependerá do que cada um acredita. Contudo, esse termo metafórico pode levar o leitor a acreditar que Cunha é o vilão desse processo político, estratégia argumentativa que ficará mais evidente no trecho a seguir, do mesmo artigo.

Assim se tentou costurar no imaginário coletivo brasileiro a visão de que Cunha era “o líder da oposição”, e que o povo marchava sob suas ordens, como se o rabo balançasse o cachorro. Como se alguém ainda precisasse descobrir que seu suposto líder é um ladrão – e, de quebra, salvaguardar as negociatas de Dilma que envolvem cifras entre bilhões e trilhões, tratando todos como iguais. (MORGENSTERN, 2015, grifos nossos).

Nesse trecho, o articulista continua afirmando que a mídia tentou convencer a população de que Eduardo Cunha era o lado mau, o vilão do processo de impeachment, e, para tanto, se valeu de algumas expressões licenciadas pela metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA, como o substantivo *líder*, o qual fazia o povo *marchar* sob suas ordens. Em toda guerra há grupos que são comandados por líderes, estes, por sua vez, dão ordens aos outros membros do grupo tidos como subordinados. Como se percebe, o autor defende que tais metáforas são usadas pela mídia como subterfúgio para persuadir o leitor de que Cunha é o vilão do impeachment, e de que Dilma e os seus aliados são os heróis. Nesse sentido, o autor usa o verbo *salvaguardar*, também metafórico, como argumento de que há, por parte da imprensa, uma proteção às “negociatas” de Dilma. Tal qual em uma guerra, em que, independentemente do lado no qual se esteja, cada grupo protegerá seus membros.

Por fim, estratégias e armas são mais dois conceitos relacionados ao domínio fonte de GUERRA que serviram para mapear o domínio alvo POLÍTICA. Foram muitas as expressões licenciadas relacionadas a esses conceitos usadas nos editoriais e artigos de opinião para tentar envolver e persuadir o leitor, como no trecho a seguir, do artigo “A insustentável leviandade do impeachment”, de Ricardo Palacios:

[...] E podem ser questionados em ambos os sentidos. Inclusive, acho muito válido pedir a saída de ministros que fracassam na execução de políticas ou na forma de lidar com as crises. Certa vez escutei que ministros

eram como fusíveis. Deviam ser os que se queimam e trocam para proteger a instituição da presidência. Isso é algo sobre o qual deveríamos conversar mais e questiono se não está na hora de trocarmos (sic) alguns fusíveis. (PALACIOS, 2015).

A primeira expressão metafórica desse trecho deixa implícito que a estratégia usada não deu certo, portanto houve o fracasso. Em seguida, há uma analogia com o fusível para caracterizar certos políticos, os que se queimam para proteger a instituição, que também pode ser considerada uma estratégia política. Assim como na guerra, se a estratégia política for bem elaborada, a vitória será uma consequência, caso contrário incorrerá em fracasso. No próximo excerto, extraído do já mencionado editorial “A disputa é nas ruas”, o autor Silvio Caccia Bava também aborda o processo de impeachment pelos manifestantes nas ruas.

Sem a mobilização da sociedade, avaliam que “não há clima” para a promoção do impedimento da presidenta. Caso passem a contar com um respaldo maior das ruas, darão continuidade ao processo de articular o golpe branco, isto é, a condenação do governo e do PT por atos ilícitos que, na verdade, todos praticam. Amplos setores do Congresso, do Judiciário, da Polícia Federal, tradicionalmente ligados aos interesses das elites, promovem uma ofensiva para derrubar o governo, criminalizar o PT (apenas o PT) e impedir a candidatura de Lula em 2018. (BAVA, 2016, grifo nosso).

Nesse parágrafo argumentativo do editorial, a mobilização é considerada pelo autor como uma estratégia para reforçar e concretizar o impedimento da presidente, pois isso dará respaldo para continuar a arquitetar o “golpe branco”, como se pode inferir a partir do termo metafórico “articular”. Além disso, a candidatura de Lula também pode ser impedida por meio de outras estratégias, como a promoção de “ofensiva para derrubar o governo”. Nesse

trecho do editorial, as metáforas são usadas para convencer o leitor dos estratagemas usados pela oposição para prejudicar o então governo do PT e impossibilitar a candidatura de Lula.

CONCLUSÃO

Com este artigo, buscou-se analisar o uso da metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA na construção argumentativa de editoriais e artigos de opinião que tratam sobre o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Notou-se que conceituar o *domínio alvo* POLÍTICA por meio do *domínio fonte* GUERRA já se mostrou uma estratégia, uma vez que se partiu de um conceito mais concreto, o de *guerra*, para falar sobre um assunto mais abstrato, a política. Além disso, aproximar o contexto político brasileiro de uma guerra permitiu que os autores lançassem mão de estratagemas, como, por exemplo, persuadir o leitor de que o país está ideologicamente dividido em apenas dois lados e atribuir valores de *bem* e de *mal* para cada um desses lados ou forjar heróis e vilões dessa batalha.

É importante deixar claro que este trabalho não tem a pretensão de dar conta de assuntos tão complexos quanto a conjuntura política do país ou o poder da argumentação. Ainda assim, buscou-se dar uma contribuição pontual sobre como a realidade pode ser exposta, por meio da linguagem, sob diferentes pontos de vista. Debruçar-se sobre um único recurso, o uso da metáfora POLÍTICA É GUERRA, mostra quantas “verdades” podem ser criadas a partir de uma argumentação estrategicamente bem trabalhada. Basta pensar que outras metáforas, como POLÍTICA É JOGO ou POLÍTICA É NEGÓCIO, foram usadas nas argumentações sobre o impeachment e que o uso de metáforas foi apenas um dos inúmeros recursos argumentativos adotados. Também é importante pontuar que todos esses recursos são cotidianamente usados, não apenas em gêneros sabiamente argumentativos, como editoriais e artigos de opinião, mas em toda a comunicação humana, uma vez que a argumentação é inerente à linguagem, ou seja, é parte da

comunicação, e comunicar, como define Fiorin (2016, p. 76), “não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe. Isso quer dizer que comunicar não é apenas fazer saber, mas principalmente, fazer crer e fazer fazer.” A análise de outras metáforas conceituais, bem como de outras possibilidades argumentativas, constituem desdobramentos possíveis, ou mesmo necessários, deste trabalho, pois apenas o conjunto de inúmeras análises desse tipo pode abranger a dimensão argumentativa presente em todo discurso.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- BAVA, S. C. A disputa é nas ruas. [Editorial]. *Le Monde Diplomatique*, Ano 9, Nº 104, mar. 2016.
- FELTES, H. P. de M. Conceptualização de terrorismo e violência: relações semântico-epistêmicas e papéis semânticos no quadro de uma semântica do entendimento. *Anais I Fórum Nacional sobre Representação Conceitual e Categorização: conceitualização de VIOLÊNCIA*. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. 1ª ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.
- KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- _____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- _____; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- MENEZES NETO, P. E. de. A semântica republicana e a arte da simulação. O Povo. Fortaleza, 01 jun. 2016. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2016/06/01/noticiasjornalopiniao,3618939/>>

- a-semantic-republicana-e-a-arte-da-simulacao.shtml>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945).
- MORGENSTERN, F. O impeachment e a guerra de narrativas. *Gazeta do Povo*, Curitiba. 09 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-impeachment-e-a-guerra-de-narrativas-93a51ph2k3eotntt4kmre5td6>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. EDITORIAL.: *LULA estimula o conflito social*. São Paulo, 26 fev. 2015. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,lula-estimula-o-conflito-social-imp-,1639963>>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- ORTTELADO, P.; TORETTA, M. Guerra de narrativas: a batalha do impeachment no Facebook. *El País*, São Paulo. 17 abr. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/17/opinion/1460912901_784452.html>. Acesso em: 22 de jul. 2016.
- PALACIOS, R. A insustentável leviandade do impeachment. *Carta capital*, São Paulo. 11 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-insustentavel-leviandade-do-impeachment-3479.html>>
- SANTOS, J. A. A. Impeachment é golpe? *Gazeta do Povo*, Curitiba. 28 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/impeachment-e-golpe-0fayfq6uzujsszrnqf10c55hj>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA FALA DE SUAS VÍTIMAS: UM ESTUDO COGNITIVO-DISCURSIVO BASEADO NAS METÁFORAS SISTEMÁTICAS IDENTIFICADAS

Monica Fontenelle Carneiro

INTRODUÇÃO

O mundo hoje vive dias muito difíceis, com a presença cada vez maior da violência no cotidiano da sociedade, fazendo vítimas de qualquer idade, a toda hora, em qualquer lugar, com ou sem motivo, em situação praticamente fora de controle. Essa escalada desenfreada tem feito desse fenômeno objeto de estudo de pesquisadores em diferentes áreas de atuação humana, já que se faz necessária e urgente a implantação de políticas públicas voltadas para o combate da violência e de seus muitos efeitos nocivos.

Aqui no Brasil, a realidade não é diferente, pois a violência urbana – faceta desse fenômeno que resulta do crescimento desordenado das cidades sem a devida infraestrutura, com problemas sérios decorrentes da falta de investimento em moradia, emprego, educação e saúde – propicia a instalação e o crescimento do crime organizado, do tráfico de drogas e de armas, ao mesmo tempo em que dissemina o medo e a insegurança que afeta a todos.

Dentre as vários tipos de violência urbana, destaca-se a violência doméstica, que tem, como vítimas frequentes de agressores íntimos, mulheres, idosos, adolescentes e crianças, que sofrem em silêncio, pelos motivos diversos: medo, vergonha, constrangimento etc.

Neste artigo, um recorte da tese de Carneiro (2014), o foco volta-se para a situação de violência doméstica contra a mulher, vítima constante em decorrência da desigualdade na relação de poder que se estabeleceu entre homens e mulheres ao longo da história e que ainda hoje se faz presente na submissão exigida das mulheres aos homens na sociedade e no lar.

Diante dos constantes episódios de violência contra a mulher, leis têm sido criadas com o objetivo de diminuir os danos causados, já que a sociedade, de per si, não lhe garante a proteção necessária. Para atender a essa necessidade, há cerca de onze anos, em 07 de agosto de 2006, foi criada a Lei nº 11.340 – denominada Maria da Penha, homenageando uma mulher que resistiu às agressões e tentativas de homicídio perpetradas por seu ex-marido.

Apesar dos esforços envidados e da criação dessa lei, o quadro não melhorou, pois persiste a herança da dominação machista, das práticas discriminatórias e do subjugo de mulheres. Muitas mulheres continuam a sofrer violências das mais diversas – da psicológica à física – esta última, muitas vezes, resultando em seu assassinato.

Este artigo busca, assim, descrever como as mulheres vítimas diretas de violência doméstica exprimem seus sentimentos e ideias sobre a violência que sofrem no âmbito do lar, perpetrada por um agressor íntimo, de modo a obter mais dados sobre essa violência silenciosa, constrangedora e frequente, que se faz presente nas diversas camadas sociais, independentemente de fronteira, etnia, raça, credo, idade, renda, instrução ou outra ordem.

Esta investigação está ancorada na Abordagem da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, de Cameron (CAMERON, 2003, 2007a, 2007b, 2008; CAMERON; DEIGNAN, 2009; CAMERON *et al.*, 2009; CAMERON; MASLEN, 2010), que será discutida na próxima seção.

ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO À LUZ DA METÁFORA

Depois da mudança paradigmática ocorrida nas últimas décadas do século XX, a metáfora passou a ser compreendida como ferramenta cognitiva que permite que o ser humano vivencie e explique suas experiências, em especial aquelas mais abstratas, por meio de outras, mais concretas. Assim, grande parte das expressões linguísticas de cunho metafórico usadas na linguagem cotidiana são evidências de metáforas conceituais que as licenciam.

A Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), proposta por Lakoff e Johnson em *Metaphors we live by* (1980) foi, ao longo dos anos, sendo aperfeiçoada à medida que outros estudiosos desenvolviam mais pesquisas nessa área. Tanto Lakoff (1987) propôs os Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI) quanto Grady (1997) e outros estudiosos contribuíram para seu refinamento em *Philosophy in the flesh*, obra publicada em 1999. Mesmo expandida e aprimorada, para vários autores, há áreas ainda nebulosas em relação às questões teóricas, além de aspectos não abordados satisfatoriamente.

Nos últimos anos da década de 90, várias investigações resultaram em questionamentos e críticas de pesquisadores que se manifestavam insatisfeitos com os exemplos criados fora de um *corpus* ou um contexto. Dentre elas, estão aquelas cujo foco era análise das metáforas extraídas da linguagem em uso, ou seja, do discurso. Tais investigações, segundo Vereza (2010, p. 207), “[...] visavam à utilização de exemplos retirados de usos autênticos da língua e não apenas da intuição do pesquisador.” Vereza (2010, p. 208) ressalta, ainda, que

Felizmente, o cenário atual dos estudos da metáfora, muito voltado para a linguagem figurada no discurso, de forma alguma descarta os aspectos cognitivos inerentes à metáfora. Ao invés disso, procura-se criar

articulações sistemáticas entre a cognição e o discurso, ressaltando a inseparabilidade dessas duas instâncias. A metáfora é de natureza tanto linguística quanto (socio)cognitiva, e o discurso promove e possibilita essa articulação e, ao mesmo tempo, dela depende. Dessa forma, o *locus* da metáfora passa a ser o discurso, se entendermos esse conceito como o espaço em que aspectos sócio-cognitivos e linguísticos (se é que se pode fazer essa separação) se encontram para tecer a figuratividade, entre outras formas de criação de sentidos.

A Abordagem da Análise do Discurso à Luz da Metáfora proposta por Cameron (CAMERON, 2003, 2007a, 2007b, 2008; CAMERON; DEIGNAN, 2009; CAMERON *et al.*, 2009; CAMERON; MASLEN, 2010), base desta pesquisa, considera a metáfora como local e emersa no discurso. Serão, portanto, tratados a seguir, os conceitos de discurso, metáfora e metáfora sistemática, as dimensões em que a metáfora pode se analisada, assim como as noções que se revelam essenciais para tal.

A concepção de **discurso** adotada resulta da compreensão dos “[...] fenômenos linguísticos e cognitivos como processos, fluxos ou movimentos, e não objetos.”¹ (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 82, tradução nossa). Assim, fundada nas teorias da complexidade e dos sistemas dinâmicos, Cameron compreende discurso “[...] como um sistema dinâmico que está em fluxo contínuo e trabalhando em várias dimensões e escalas temporais interconectadas.”² (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 82, tradução nossa).

Por ser o objeto de estudo na proposta de Cameron, conforme referências já relacionadas, não examinada separadamente, mas “[...] no discurso como interação social [...]”³ (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 77, tradução nossa), a **metáfora**, nessa abordagem, é

1 **Do original:** [...] linguistic and cognitive phenomena as processes, flows or movement, rather than as objects. (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 82).

2 **Do original:** [...] as a dynamic system that is in continual flux and working on various interconnected dimensions and timescales. (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 82)

3 **Do original:** [...] in discourse as social interaction (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 77)

concebida como “[...] um fenômeno multifacetado, ou talvez fosse mais preciso dizer que a ideia da metáfora engloba múltiplos fenômenos.”⁴ (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 7, tradução nossa).

Outro conceito relevante é o da **metáfora sistemática**. Segundo Cameron,

Uma metáfora sistemática é um fenômeno discursivo emergente que é produzido quando participantes de um discurso, durante um evento discursivo ou por um período mais longo usam um conjunto específico de veículos metafóricos linguísticos ao conversar sobre determinado tópico, ou tópicos intimamente relacionados. Uma metáfora sistemática não é uma metáfora única, mas um agrupamento de metáforas intimamente conectadas.⁵ (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 91, tradução nossa)

Ressaltamos que as metáforas sistemáticas resultam do cuidadoso olhar do pesquisador, numa criteriosa análise reflexiva que viabilize inferir a emergência dessas metáforas no discurso.

A análise da metáfora discursiva inclui várias dimensões: a linguística, a corporificada, a cognitiva, a afetiva, a sociocultural e a dinâmica, e todas são relevantes quando a metáfora é utilizada como ferramenta de pesquisa, pois podem fornecer dados sobre convenções socioculturais adotadas ou rejeitadas, e ideias e sentimentos das pessoas.

Além desses conceitos de discurso, metáfora e metáfora sistemática retomados, são importantes outras noções para maior compreensão dos procedimentos metodológicos adotados na Análise do Discurso à Luz da Metáfora. São elas: dinâmica do discurso,

4 **Do original:** [...] a multifaceted phenomenon, or perhaps it would be more accurate to say that the idea of metaphor encompasses multiple phenomena. (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 7)

5 **Do original:** A systematic metaphor is an emergent discourse phenomenon that is produced when discourse participants, over a discourse event or longer period of time, use a particular set of linguistic metaphor vehicles in talking about a particular topic, or closely related topics. A systematic metaphor is not a single metaphor but an emergent grouping of closely connected metaphors. (CAMERON; MASLEN, 2010, p. 91).

evento discursivo, tema, tópico discursivo e veículo metafórico, que serão abordados a seguir.

Uma vez que se entende o discurso como um sistema dinâmico complexo, a **dinâmica do discurso** é o processo de interação dos diversos sistemas que o compõem (o cognitivo, o corpóreo, o linguístico, o social, o cultural, o afetivo) para a compreensão e produção. O **evento discursivo** é o instante do uso da linguagem, com duração indeterminada, entre dois ou mais interlocutores.

Como um sistema complexo, o discurso se desenvolve em torno de um ou mais **temas**, que são os assuntos que caracterizam os **tópicos discursivos**, ou seja, aqueles trechos do discurso em que se dá a participação colaborativa dos interlocutores, baseada em fatores contextuais: conhecimentos compartilhados, condições circunstanciais e particulares da interação, percepções de mundo, crenças e valores, situações experienciadas individualmente, assim como em aspectos cognitivos, entre outros.

O **veículo metafórico** é o resultado de uma disjunção de significados que, de acordo com Cameron⁶ (2007a, p. 118, tradução nossa), decorre de “[...] (1) a presença de um item lexical (o veículo) que tem um significado que se pode dizer que contrasta com o seu significado no contexto discursivo, e (2) o potencial para um significado adicional a ser produzido como resultado da combinação destes”. Segundo Cameron (CAMERON; MASLEN, 2010), para ser considerado veículo um termo deve preencher dois requisitos: 1) a existência de um contraste ou incongruência entre seu significado básico e aquele apresentado no contexto discursivo e 2) a ocorrência de uma transferência de sentido que permita a compreensão do segundo significado (o contextual) por meio do primeiro (o básico).

Para sua alimentação no Atlas.ti (2009), *software* utilizado na organização de dados, o discurso a ser analisado deve ser fragmen-

6 **Do original:** [...] (1) the presence of a lexical item (the vehicle) that has a meaning that can be said to contrast with its meaning in the discourse context, and (2) the potential for extra meaning to be produced as a result of bringing these together. (CAMERON, 2007a, p. 118).

tado em unidades de entonação (CHAFE, 1994). Cada **unidade de entonação** é uma realização hipotética da atividade cognitiva que se manifesta linguisticamente, definição reiterada por Cameron (2007a) e adotada como padrão nos procedimentos por ela descritos (CAMERON *et al.*, 2009). Dessa forma, cada linha de transcrição equivale a uma unidade de entonação, ou seja, aquilo que é dito de um só fôlego.

Este é o aparato conceitual para a compreensão dos procedimentos metodológicos adotados para a análise do discurso das mulheres em situação de violência doméstica fundada na visão discursiva da Análise do Discurso à Luz da Metáfora.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa qualitativa, descritivo-exploratória, foram adotados procedimentos metodológicos (DENZIN; LINCOLN, 2000), que nos permitiram tanto uma coleta de dados próxima do ambiente natural das participantes, quanto uma interpretação da violência doméstica contra a mulher, com a valorização das ideias e dos sentimentos manifestados pelas vítimas diretas desse fenômeno em relação às agressões vivenciadas em seus lares.

A coleta de dados aconteceu na Casa Abrigo de São Luís, vinculada à Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça do Maranhão, e destinada ao acolhimento de mulheres vítimas de violência ameaçadas de morte.

As participantes eram, portanto, mulheres, brasileiras, maiores de dezoito anos, de qualquer classe social e nível de escolaridade, e residentes e domiciliadas no Maranhão. Todas eram vítimas diretas de violência doméstica e autoras de queixas contra seus agressores na Delegacia Especial da Mulher, com registro em boletim de ocorrência.

Para proteção dessas informantes, foi mantido sigilo quanto a seus dados pessoais e, para garantir esse anonimato durante a interação verbal, foram sugeridos, pelas participantes, codinomes como Acácia, Azaleia, Bromélia, Dália, Gérbera e Glicínia.

Para o evento discursivo com o grupo focal, foram selecionadas seis participantes e o local, por estarem sob proteção da justiça, foi a casa que as abrigava. Lá foram realizadas gravações de áudio digital, registrando a fala das informantes no evento discursivo, para posterior audição e transcrição segundo a orientação da metodologia adotada.

Para a preparação dos dados, tomamos como modelo o roteiro adotado por Cameron (2007a) que inclui onze etapas: (1) transcrição do evento discursivo; (2) leitura de toda a transcrição do evento discursivo; (3) observação de possíveis temas-chave; (4) identificação dos tópicos discursivos; (5) descrição da estrutura do discurso; (6) identificação, organização e codificação dos temas; (7) organização e codificação dos tópicos discursivos identificados; (8) identificação das metáforas via veículos metafóricos; (9) agrupamento dos veículos metafóricos em famílias; (10) identificação das metáforas sistemáticas via agrupamento dos veículos metafóricos e tópicos discursivos; e, por fim, (11) vinculação das metáforas sistemáticas aos temas e/ou tópicos discursivos observados no evento discursivo (trajetórias).

Depois de cumpridas todas essas etapas, foi realizada a análise dos dados e, em seguida, discutidos os resultados, apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta seção, uma das metáforas sistemáticas identificadas na fala das vítimas de violência doméstica contra a mulher que participaram do grupo focal. Após o quadro com as informações mais importantes sobre a metáfora *VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUÇÃO*, a análise será realizada

excerto a excerto e, ao final, demonstramos sua trajetória ao longo do evento discursivo, registrando seus momentos de estabilização.

Figura 1: Metáfora sistemática *VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO*

EXCERTOS	PARTICIPANTES	TÓPICOS DISCURSIVOS	VEÍCULOS METAFÓRICOS
6 (l.190 a 197); (l.216 a 223); (l.828 a 832); (l.1692 a 1699); (l.1805 a 1811) (l.2444 a 2449).	Acácia	1 (Sentimento diante da violência doméstica contra a mulher)	2
	Azaleia	2 (Sentimento diante da violência doméstica contra a mulher e Tipos de violência)	3
	Bromélia	4 (Vingança, Comportamento diante da violência doméstica contra a mulher. Sentimento diante da violência doméstica contra a mulher, Consequências da violência doméstica contra a mulher)	4
TOTAL: 6	3	5	9

Fonte: CARNEIRO (2014, p. 184)

Com origem na interação de Acácia, Azaleia e Bromélia, ao longo do evento discursivo analisado, a metáfora sistemática *VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO* emerge em cinco tópicos diferentes e envolve sete veículos metafóricos, que são analisados nos excertos a seguir.

Excerto 1

0190	eu
0191	sofri demais.
0192	Acho que foi vingança sim,
0193	eu participei de uma vingança sem
0194	..sem saber
0195	de qual,
0196	nem sei o que aconteceu com minha vida,
0197	foi uma destruição mesmo,

Ao examinarmos o Excerto 1 (l. 190-197), observamos que Bromélia faz uso do veículo metafórico “destruição” (l. 197), para explicar o que aconteceu com a sua vida, ao falar sobre a possibilidade de seu sofrimento ser consequência da vingança de alguém. Diz que “foi uma destruição mesmo” (l. 197).

O verbete ‘destruição’ no Dicionário Houaiss (2012) tem como principais acepções, “1 ação ou efeito de pôr abaixo o que está construído; demolição”.

Bromélia, por meio da figuratividade, fala do quanto sofreu com o que aconteceu com a sua vida, ao usar o veículo metafórico “destruição” (l. 197) para relatar o efeito devastador, a repercussão negativa, em sua vida, daquilo que causou todo o seu sofrimento.

O uso desse veículo metafórico também nos parece importante pois sugere uma conceitualização de vida como um prédio, uma estrutura física passível de demolição. É essa conceitualização que licencia o veículo “destruição” (l. 197). Só assim, em termos metafóricos, é possível que algo que não esteja ocupando um espaço concretamente, como uma construção física, possa ser demolido, destruído.

Excerto 2

0216	...Então,
0217	acho que de dez,
0218	uma
0219	..tira
0220	...tem essa atitude--
0221	[BROMÉLIA:Uma pessoa
0222	..e de dez,
0223	uma pessoa é destruída, né?]

No Excerto 2 (l. 216-223), como é possível ver a seguir, Bromélia utiliza novamente o veículo, desta vez, em outro tópico discursivo e como um adjetivo que qualifica a pessoa que sofre como ela sofreu. Diz que, de cada dez pessoas que passam pelo que ela passou, uma é “destruída” (l. 223).

Estatísticas postas à parte, Bromélia, empregando “destruída” (l. 223), mais uma vez explica, por meio da linguagem figurada, o que todo o sofrimento que viveu faz com uma pessoa. ‘Destruída’ (l. 223), então, que quer dizer “que se destruiu” (HOUAISS, 2012), é usado por Bromélia como “ser destruída” (l. 223), que significa ser levada, por alguém ou algo, a uma condição de infelicidade e de perdas.

Excerto 3

0828	ninguém tem o direito,
0829	assim,
0830	de tirar a felicidade,
0831	a alegria, né?
0832	de destruir a pessoa,

Bromélia retoma seu pensamento, no Excerto 3 (l. 828-832), como podemos ver a seguir, falando novamente sobre o que é ‘tirar a felicidade, a alegria, né?’ (l. 830, 831) de alguém. Isso, para ela, é “destruir a pessoa” (l. 832).

Assim, Bromélia, em um terceiro tópico discursivo, fala em termos metafóricos, sobre a dor de ter tiradas da sua vida a felicidade e a alegria. Desta vez, usa “destruir” (l. 832) dizer o que é tornar alguém infeliz, o que, como ela esclarece, “ninguém tem o direito” (l. 828) de fazer.

Excerto 4

1692	ACÁCIA: É a primeira que você falou.
1693	A que dói mais é a primeira.
1694	BROMÉLIA: A psicológica.
1695	DÁLIA: A primeira e a última.
1696	GLICÍNIA: A psicológica.
1697	DÁLIA: A última também. As duas junto.
1698	ACÁCIA: A última--
1699	AZALEIA: Acaba com a pessoa que--

Azaleia, abaixo, no Excerto 4 (l. 1692 -1699), interagindo com as outras participantes sobre os tipos de violência contra a mulher, apropria-se do veículo metafórico usado por Bromélia e utiliza um sinônimo “acabar (com)” (l. 1699), mantendo, dessa forma, a ideia de ‘destruição’ (l. 197).

‘Acabar’, cujas primeiras acepções são “1 levar a cabo, chegar ao fim; terminar e 2 dar cabo de, dar fim a; destruir, matar”, também tem o registro com a preposição com “dar cabo de, dar fim a; destruir, matar” (HOUAISS, 2012).

Ao usar esse sinônimo de “destruir” (l. 832), Azaleia propicia mais uma emersão da metáfora *VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO*. Complementando a manifestação de Acácia, Azaleia reitera a ideia da destruição causada por aquele tipo de violência dizendo “Acaba com a pessoa” (l. 1699). A carga metafórica é a mesma e facilita a compreensão de todo o mal que essa violência causa a quem dela é vítima.

Excerto 5

1805	AZALEIA: Isso acaba com o estilo da mulher.
1806	ACÁCIA: Isso acaba com a mulher.
1807	Isso acaba com a autoestima da mulher.
1808	Eu tinha muito medo.
1809	[BROMÉLIA: Pra não morrer.]
1810	[AZALEIA: A gente fica pra baixo,
1811	desanimada,]

No Excerto 5 (l.1805-1811), que demonstra mais uma emersão da metáfora *VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO* na interação das participantes Azaleia e Acácia, observamos que o veículo metafórico “acaba (com)” (l.1805, 1806, 1807) que, como já vimos, também significa destruir, é utilizado três vezes consecutivas (uma por Azaleia e duas por Acácia).

Essa repetição, com objetos diferentes, reitera a ideia de “destruição” (l. 197) da mulher vítima de violência. Essa violência “acaba com o estilo da mulher” (l. 1805), “acaba com a mulher” (l. 1806) e “acaba com a autoestima da mulher” (l. 1807), finalmente destruindo-a.

Azaleia diz, ainda, “a gente fica pra baixo, desanimada” (l. 1810, 1811), reforçando a ideia de que uma pessoa destruída é infeliz, não tem ânimo, não sente vontade de viver, fica deprimida.

Entendemos que essa metáfora tem origem na metáfora orientacional BOM É PARA CIMA/ RUIM É PARA BAIXO (LAKOFF; JOHNSON, 1980), que apresenta no conceito uma base física para o bem estar do ser humano. Dessa forma, coisas boas como alegria, vida, saúde, felicidade são para cima, enquanto as coisas ruins são para baixo, como tristeza, doença e morte.

Assim, ao falar de seu estado de espírito em relação ao seu sofrimento, seu medo, sua insegurança, diz “a gente fica pra baixo, desanimada” (l.1810, 1811), que significa algo ruim, algo que faz mal à pessoa.

Excerto 6

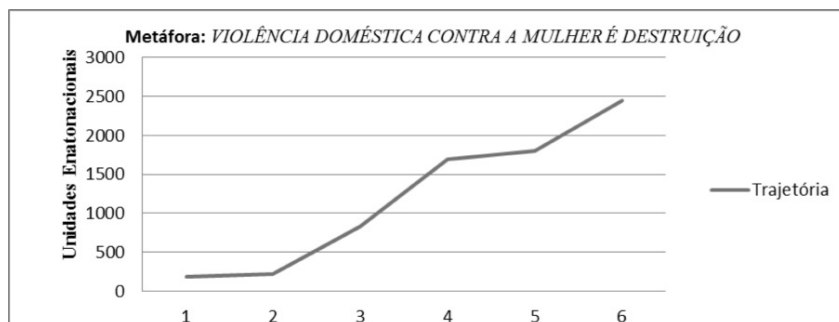
2444	Eu cheguei muito torturada,
2445	Muito,
2446	Muito sofrida,
2447	Muito sofrida,
2448	Muito violentada mesmo.
2449	..Destruída!

No Excerto 6 (l. 2444-2449), acima, Bromélia retoma o veículo metafórico por ela inicialmente usado, para falar de sua condição ao chegar à casa abrigo. O uso do advérbio de intensidade “muito” (l. 2444, 2445, 2446, 2447, 2448) associado à sequência de adjetivos

para expressar o seu estado ('torturada' (l. 2444), 'sofrida' (l. 2446, 2447), 'violentada' (l. 2448) culmina com "destruída" (l. 2449), reiterando sua manifestação de que vivia uma situação de grande sofrimento, de absoluta infelicidade naquele momento.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO é uma metáfora sistemática que emerge na fala de Acácia, Azaleia e Bromélia e desenvolve uma trajetória que abrange cinco tópicos discursivos e envolve nove veículos metafóricos. Essa trajetória, conforme demonstramos nos seis excertos (linhas iniciais 190, 216, 828, 1692, 1805 e 2444), está representada no gráfico abaixo, revelando sistematicidade que, no nosso entendimento, preenche os requisitos para sua classificação como metáfora sistemática.

Gráfico 1– Trajetória da metáfora
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER É DESTRUIÇÃO



Fonte: CARNEIRO (2014, p. 190)

CONCLUSÃO

A violência doméstica contra a mulher apresenta índices altos e preocupantes. Os resultados sugerem que suas vítimas realmente exprimem seus sentimentos e ideias sobre esse fenômeno por meio da figuratividade manifesta na emersão de metáforas sistemáticas no discurso construído de modo colaborativo.

Foi observado que, mesmo emergindo no discurso, várias metáforas sistemáticas apresentam uma base cognitiva, sendo licenciadas por metáforas conceituais.

A investigação disponibiliza dados relevantes para estudos sobre a violência doméstica contra a mulher, contribuindo também, em termos metodológicos, para a teoria adotada.

REFERÊNCIAS

- ATLAS.TI. *Software*. 2003-2010. Disponível em: <www.atlasti.com>
Acesso em: 5 jun. 2009.
- CAMERON, L. *A discourse dynamics framework for metaphor*. 2003.
Disponível em: <[http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor analysis/theories.cfm?paper=ddfm](http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor%20analysis/theories.cfm?paper=ddfm)> Acesso em: 12 fev. 2009
- _____. Confrontation or complementarity: metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual review of cognitive linguistics*, La Rioja, 5, p. 107-135, 2007a.
- _____. Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse and society*, vol.18, n.2, p.197 – 222, 2007b
- _____. Metaphor shifting in the dynamics of talk, In: ZANOTTO, Mara; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, M. C. (orgs). *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- CAMERON, L.; DEIGNAN, A. A emergência da metáfora no discurso. (trad. FARACO, S.; VEREZA, S.) In: SIQUEIRA, Maity. *Cadernos de tradução*. Porto Alegre, no. 25, jul-dez, p.143-168, 2009.
- CAMERON, L. et al. The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. *Metaphor and Symbol*, v. 24, n. 2, p.63- 89, 2009.
- CAMERON, L.; MASLEN, R. *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics social sciences and humanities*. UK: Equinox Publishing Ltd, 2010.
- CARNEIRO, M. F. *Emergência de metáforas sistemáticas na fala de mulheres vítimas diretas de violência doméstica: Uma análise cognitivo-discursiva*. Tese (Doutorado). 2014. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceara - Brasil. 2014.
- CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

- GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. 1997. Dissertation (PhD) – University of California, Berkeley, 1997.
- HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press, 1980.
- _____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, RJ, n. 41, p. 199-212, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013

SERÁ QUE DIFICULDADE É MESMO PESO?

Emerson Gonzaga dos Santos
Ana Cristina Pelosi

INTRODUÇÃO

Este trabalho no âmbito da Linguística Cognitiva e da Psicologia Experimental tem como objetivo principal estudar a realidade psicológica da metáfora “Dificuldade é peso” classificada como metáfora primária, buscando averiguar a hipótese postulada por Grady (1997) de que estas metáforas, por serem diretamente correlacionadas a uma base corpórea, tenderiam a um caráter universal, uma vez que não estariam sujeitas a restrições culturais.

Com o intuito de atingir o objetivo mencionado acima, dois experimentos de cunho psicolinguístico foram aplicados a 30 participantes voluntários de ambos os sexos, na faixa etária de 18 a 25 anos, frequentadores de academia de musculação. Optamos por esse público por lidarem com pesos físicos no processo de musculação, portanto, acreditamos ser ideal para buscarmos a validação empírica da realidade psicológica desta chamada metáfora primária acima mencionada. A pesquisa apoia-se na Teoria da Metáfora Conceptual (doravante, TMC) desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980) e na Hipótese da Metáfora Primária (doravante, HMP) defendida por Grady (1997).

Assim, pela investigação de fatores de ordem sociocultural incidentes sobre a constituição da metáfora, além de aspectos físicos e emocionais / psicológicos possivelmente correlacionados

a experiências com pesos, busca-se entender melhor a realidade psicológica da metáfora “Dificuldade é peso”.

METÁFORA PRIMÁRIA “DIFICULDADE É PESO”

A obra *Metaphors we live by* de George Lakoff e Mark Johnson (1980) é considerada um divisor de águas nos estudos sobre linguagem figurada. Isso porque propõe por meio de teorização sistemática a respeito do caráter cognitivo da metáfora que seu *locus* é de fato o pensamento e não a língua, como se costumava pensar. Estes estudiosos defendem que o nosso sistema conceitual é largamente estruturado por metáforas, propondo, desta forma, a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC).

Contrariamente à visão tradicional da metáfora como um mero recurso retórico ou um dispositivo ornamental de linguagem, os autores supracitados promovem uma visão completamente nova da metáfora, sendo essa não apenas um fenômeno linguístico, mas uma parte integral da cognição humana. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), as expressões metafóricas são parte do idioma de cada dia e refletem mapeamentos conceituais entre um domínio de origem (concreto) e um domínio alvo (abstrato). O mapeamento entre domínios é o que os autores denominam a própria metáfora. Portanto, expressões linguísticas como “Eu estou em uma encruzilhada”, “nosso relacionamento chegou a um beco sem saída”, “nosso casamento está afundando”, ou “sua tese não tem fundamentos” e “suas hipóteses estão cheias de lacunas”, muitas vezes empregados por pessoas para falar sobre amor e relacionamentos, são de acordo com Lakoff e Johnson, facilmente entendidos por causa dos mapeamentos conceituais (as próprias metáforas) de O AMOR É UMA VIAGEM & TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, que estão subjacentes a tais expressões (LIMA; GIBBS; FRANÇOSO, 2001; PELOSI; FREITAS, 2006; PELOSI, 2007).

No entanto, críticas sobre a TMC têm sido lançadas por diversos motivos. Algumas das principais controvérsias são relacionadas

à circularidade envolvendo a identificação das metáforas conceituais, a ausência de base experiencial entre domínios fonte e alvo e a pobreza de alguns mapeamentos.

Desta forma, a Hipótese da Metáfora Primária (HMP) proposta por Grady (1997), constitui um aprimoramento da TMC. Essa hipótese, hoje já completamente integrada à TMC no livro “Philosophy in the flesh” (1999) escrito por Lakoff e Johnson, foi resultado de uma tese de doutorado desenvolvido por Joseph Grady intitulada “Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes”. Uma das contribuições da HMP à teoria de 1980 foi fornecer um arcabouço teórico para testar experimentalmente as críticas estabelecidas previamente.

De acordo com Grady (1997), as metáforas primárias são mapeamentos de um domínio-fonte (aspecto físico, concreto) em um domínio-alvo (resposta subjetiva ao aspecto físico). Este mapeamento se dá unidirecionalmente, sempre do domínio-fonte ao alvo. Tais metáforas nasceriam das correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes, sendo estas dimensões diretamente ligadas a experiências salientes / relevantes experienciadas repetidamente. Por exemplo, frequentemente levantamos objetos, dobramos nossos joelhos, percebemos semelhanças entre objetos, nos movemos de um lugar para outro lugar, etc.

Isto é, as expressões metafóricas refletem mapeamentos conceituais entre domínios de ordem diversa: um domínio-fonte (de natureza experiencial) e um domínio-alvo (de natureza abstrata). Portanto, compreendemos expressões como “É muito pesado fazer nove disciplinas em um semestre” ou “Estou com um grande peso nas minhas costas tendo que pagar todas as contas de casa sozinha”, por exemplo, porque haveria a metáfora “Dificuldade é peso” subjacente ao nosso sistema conceptual que licenciaria tais expressões metafóricas. A metáfora estaria assim ligada ao modo como estruturamos e produzimos conhecimento a respeito do

mundo, estando a linguagem cotidiana permeada por metáforas as quais são naturalmente compreendidas sem qualquer dificuldade.

Não obstante, para Grady (1997), nem todas as experiências corpóreas seriam importantes para geração de metáforas. Apenas aquelas ações relacionadas à realização de objetivos e a satisfação de desejos contribuiriam para a geração dessas metáforas. Dessa forma, ações como “balançar a cabeça” não teriam nenhuma relevância nesse processo. Por outro lado, ações como “levantar ou mover objetos pesados” seriam ações significativas em nossas interações com o ambiente. Neste caso, uma experiência perceptual (sensação de peso) se correlaciona com uma experiência subjetiva (o desconforto e/ou a dificuldade associada com a ação). Logo, essas metáforas seriam, supostamente, universais, já que se relacionam a experiências humanas em geral e são definidas pelas habilidades cognitivas interativas do homem na realização de objetivos.

Segundo Johnson (1999), desde a mais tenra infância a criança passaria por um processo em que haveria um compartilhamento entre emoções subjetivas e experiências sensório-motoras que se daria através de conexões neurais. Consequentemente, esse processo resultaria na origem de metáforas primárias. Em outras palavras, a criança corriqueiramente vivencia certas experiências de cunho subjetivo a partir de sua interação com objetos e com o outro.

Levando-se em consideração a metáfora analisada neste artigo (Dificuldade é peso), o ser humano, de acordo com a teoria proposta acima, só é capaz de entender expressões do tipo “Este ano vai ser muito pesado”, “Estou sobrecarregado” ou “Estou com um fardo muito pesado nas costas, tenho de dividir meus problemas com alguém”, porque ao longo do desenvolvimento cognitivo haveria um mapeamento metafórico entre experiências subjetivas relativas às dificuldades enfrentadas ao decorrer da vida e as dificuldades experienciadas perceptualmente ao se tentar levantar, carregar, puxar objetos pesados.

Consequentemente, essas inúmeras experiências nas quais pesos e dificuldades se correlacionam, tenderiam a levar as pessoas a conceituarem dificuldade em termos de pesos (PELOSI, 2005). Isto é, as expressões linguísticas exemplificadas previamente iriam refletir a existência de um mapeamento metafórico entre experiências subjetivas relativas às dificuldades experienciadas no decorrer da vida e as dificuldades experienciadas perceptualmente. Tal associação estabelecida ao longo do curso do desenvolvimento cognitivo resulta, como coloca a HMP, inúmeras experiências recorrentes e co-ocorrentes em que pesos e dificuldades são correlacionados. Portanto, levando a conceptualização de dificuldades em termos de pesos.

Entretanto, a grande questão é: como nós, seres sociais completamente inseridos dentro de nossas culturas, e até mesmo identificados por elas, não sofremos influências desses fatores ao conceituar metaforicamente o mundo ao nosso redor? Kövecses (2002) defende haver um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos, isto é, se há metáforas conceptuais que se baseiam em experiências corpóreas universais, tais metáforas deveriam ocorrer em línguas e culturas diversas no mundo.

Em sua obra “Metaphor in Culture - Universality and Variation” (2005), Kövecses apesar de acreditar que metáforas de base corpórea sejam potencialmente universais, defende que não necessariamente experiências universais deem origem a metáforas universais. Sendo possível, assim, a cultura poder influenciar algumas experiências corpóreas.

Acreditamos que a metáfora “Dificuldade é peso” classificada como primária pode ser passível de sofrer influências de cunho cultural, assim como diversos estudos psicolinguísticos realizados no campo da Linguística Cognitiva (LIMA, 2006; FARIAS; LIMA, 2010) sugerem ao defender que tanto aspectos corporificados como fatores sócio-culturais parecem influenciar a constituição dessa metáfora. Logo, diferentemente do que propôs Grady (1997), tais

metáforas não seriam originadas unicamente de interações corpóreas no mundo, mas também de fatores sócio-culturais.

Os experimentos de cunho psicolinguísticos que serão descritos na próxima seção deste artigo foram elaborados para nos dar uma noção mais aprofundada da natureza da metáfora mencionada acima, objeto de estudo deste trabalho.

DESCRIÇÃO DOS EXPERIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de obtermos uma visão mais profunda do *status* cognitivo da metáfora primária “Dificuldade é peso”, aplicamos experimentos de cunho psicolinguístico e nos utilizamos de análises qualitativas das respostas colhidas por trinta participantes frequentadores de academia de musculação, pertencentes a contextos sociais diferentes e se encontrando na faixa etária entre 18 a 25 anos. Tais experimentos almejavam verificar se existia uma correlação entre domínios alvo e fonte das metáforas construídas.

O experimento “A” consistia num questionário composto de vinte e uma questões que exigiam como resposta uma breve elaboração de no máximo cinco linhas sobre experiências com pesos. Tais questões foram subdivididas em quatro categorias, doravante chamadas de C.

Na C1, trabalhamos com perguntas relacionadas aos aspectos físicos pessoais relacionados às experiências relativas a pesos (ex.1 Você está levantando um grande peso do chão. Descreva como **seu corpo** se sente.). Na C2, focamos nos aspectos emocionais pessoais relacionados as experiências relativas a pesos (ex.2 você não precisa mais manter um grande peso sobre seus ombros. Descreva como **você** se sente.). Na C3, procuramos verificar acerca de experiências físicas de outrem relativas a pesos (ex.3 Você dá um grande peso para alguém carregar. Descreva como o corpo **desta pessoa** se sente.). Por fim, na C4, por fim, buscamos descrever as experiências físicas pessoais e externas relativas a pesos. (ex.4 Você,

aos poucos, transfere um grande peso que está carregando para os ombros de outra pessoa. Descreva como **seu corpo** e o **corpo da outra pessoa** se sentem.).

Portanto, para analisar a frequência de respostas dessas perguntas, subdividimos as questões do experimento nas seguintes categorias:

NBSE - Negative Bodily Symptom Effect (Aspectos físicos negativos)

PBSE - Positive Bodily Symptom Effect (Aspectos físicos positivos)

NEPE - Negative Emotional Psychological Effect (Aspectos psicológicos negativos)

PEPE - Positive Emotional Psychological Effect (Aspectos psicológicos positivos)

Como podemos ver, esse experimento se referia às experiências com pesos envolvendo aspectos físicos e psicológicos do corpo do participante da pesquisa em questão e aspectos físicos e psicológicos dos corpos de outras pessoas. Em ambos os casos, lidava com ações individuais e interpessoais com pesos visando analisar qualitativamente as descrições dos participantes com base em tais experiências.

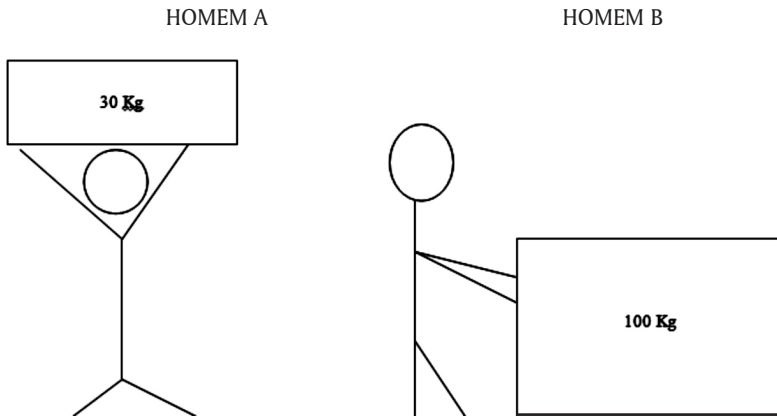
No que concerne a este experimento, foi hipotetizado que, se experiências corpóreas com pesos são correlacionados a uma resposta de natureza cognitiva, então suas descrições acerca dos efeitos das experiências com pesos sobre o corpo tanto no aspecto físico como psicológico seriam sugestivas para a existência de uma correlação sistemática entre dificuldades e pesos. Por exemplo, receber, carregar e levantar objetos pesados deveriam ser considerados experiências desgastantes não importando se o corpo em si ou efeitos emocionais / psicológicos das experiências estariam em jogo.

Na **categoria 1**, encontramos os aspectos físicos negativos como respostas mais recorrentes, em média 60% (sessenta por cento) do total de respostas, não havendo influências psicológicas relevantes. Na **categoria 2**, tanto aspectos físicos negativos, 33% (trinta e três por cento) como psicológicos, 37% (trinta e sete por cento), foram as respostas mais recorrentes. Por sua vez, na **categoria 3**, os aspectos psicológicos positivos foram bastante recorrentes, 60% (sessenta por cento), por outro lado, os aspectos físicos positivos foram inexistentes. Finalmente, na **categoria 4**, tanto os aspectos físicos negativos, 35% (trinta e cinco por cento), como os aspectos psicológicos negativos, 35% (trinta e cinco por cento), e positivos, 20% (vinte por cento), foram as respostas mais recorrentes.

A análise qualitativa das descrições produzidas também revelou que os participantes tendiam a ser mais consistentes e lexicalmente produtivos ao descrever experiências com pesos relacionadas a sintomas físicos envolvendo seus próprios corpos em contraste com descrições físicas e emocionais / psicológicas envolvendo o corpo de outras pessoas.

Em contrapartida, o experimento “B” consistia no emparelhamento de desenhos, estes sendo bonecos (*stick men*) completamente iguais independentemente da situação em que se encontravam, desenvolvendo diversas ações (levantar, empurrar, carregar, puxar, etc) com pesos. Os bonecos foram colocados em pares e distribuídos em seis ações, para cada ação nomeamos um boneco como sendo Homem A e o outro como Homem B, sempre um deles carregando mais peso, sendo tal escolha feita de forma aleatória para não condicionar as respostas dos participantes com base na posição do desenho, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1: Bonecos - *stick man* (ação 01)



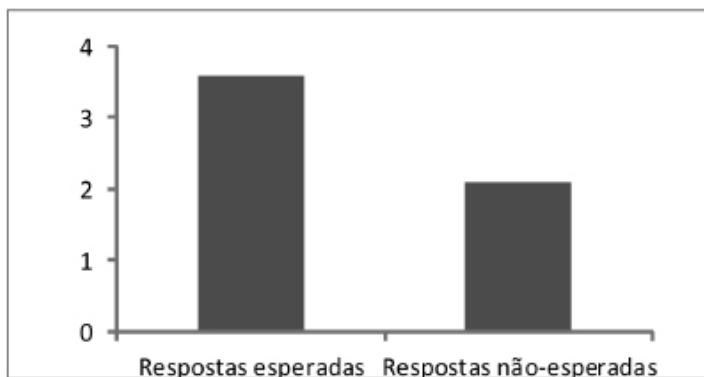
Este experimento foi dividido em três tarefas diferentes, mas relacionadas. Levando-se em consideração o efeito de peso sobre o corpo, os participantes deveriam na etapa 1 escolher o adjetivo mais adequado para os bonecos A e B, de acordo com a ação que cada um está realizando. Procuramos desta forma, verificar se escolhas e gerações de palavras se correlacionariam a experiências com pesos que denotassem maior ou menor esforço e se havia uma concepção de dificuldade ou não relacionadas às experiências com pesos.

Na etapa 2 deveriam escrever um outro adjetivo, diferente dos já mencionados na etapa anterior, novamente para cada ação dos bonecos A e B. Finalmente, na última etapa do experimento, os participantes deveriam escolher entre A e B, em determinada ação, e escrever um breve texto justificando sua escolha.

A análise das etapas nos forneceu os seguintes resultados:

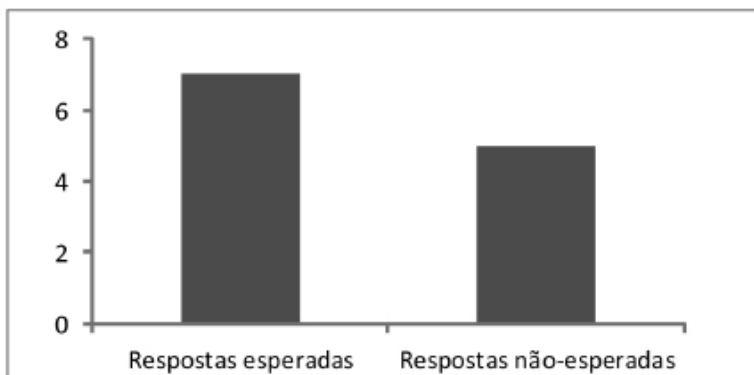
Na **etapa 1**, houve a prevalência na escolha de adjetivos de conotação negativa ao desenho que carregava mais peso, como podemos ver abaixo, essas sendo, de acordo com nossa hipótese, as respostas esperadas.

Gráfico 1: Escolha de adjetivos



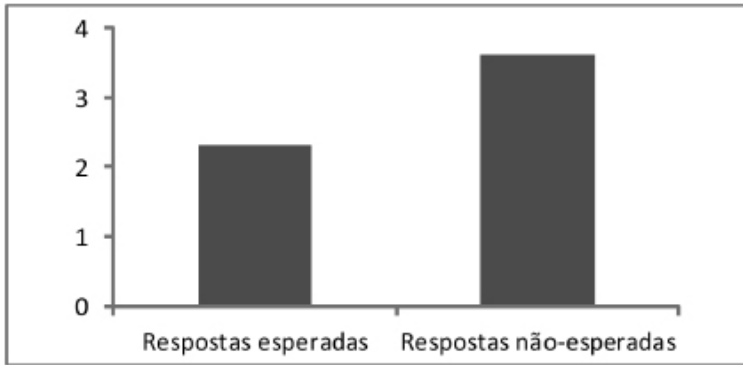
Na **etapa 2**, houve a prevalência da elaboração de adjetivos que denotam aspectos negativos para os desenhos que carregavam mais peso.

Gráfico 2: Elaboração de adjetivos



Contudo, na **etapa 3**, houve a prevalência pelas situações em que os bonecos carregavam mais peso. Por exemplo, abaixo disponibilizamos uma das respostas que justificavam tal escolha: “Todas as opções são relativas ao estado mental e corporal do indivíduo. O homem A pode estar feliz por ter batido sua meta ou triste por ter que carregar tanto peso. Todas as situações dependem do estado espiritual do indivíduo”.

Gráfico 3: *Stick men*



Achados como os mencionados na etapa 3 sugerem que quando aspectos emocionais / psicológicos de experiências com pesos são trazidos à tona, outros fatores pertencentes a valores morais construídos socialmente ou preferências idiossincráticas parecem influenciar as respostas dos participantes. Por exemplo, quando as experiências de peso envolvem outras pessoas, como a transferência de um peso pesado para os ombros de outra pessoa ou quando tais experiências podem ser concebidas como a superação de obstáculos, a relação direta pressionada entre os domínios fonte-alvo (ou seja, pesos - dificuldades) tende a tornar-se desfocada. A este respeito, alguns dos participantes escreveram descrições sobre o quanto eles se sentiriam ao passar um peso pesado para que alguém pudesse levantar. Expressões interessantes produzidas foram: “Eu me sentiria mal por dar a alguém um peso pesado”, ou; “Eu não me sentiria feliz por dar o peso para outra pessoa carregar”.

Especificamente, no aspecto do sentimento pessoal de realização, alguns participantes diriam que carregar / levantar um grande peso os faria felizes ou lhes daria uma sensação de bem estar. Alguns entrevistados, por exemplo, expressaram que ser capaz de transportar / levantar ou mover-se com um grande peso significava algo bom para eles, uma vez que revelava a superação de um obstáculo ou era, como eles expressavam, uma exibição de

força, um sinal de masculinidade. Esta tendência estava ausente das descrições escritas por participantes do gênero feminino, que tendiam a destacar as dificuldades que enfrentariam ao lidar com pesos.

O principal objetivo desta pesquisa é entender mais claramente a natureza e constituição da metáfora DIFICULDADE É PESO. No geral, os resultados que emergem das análises qualitativas resultantes dos dois experimentos parecem ser consistentes ao demonstrar que, de fato, dificuldades são associadas a pesos com o corpo em foco. Entretanto, quando experiências de aspectos socioculturais com pesos estão em jogo, tal relacionamento é enfraquecido.

Este achado sugere que apesar de haver uma possível coativação de domínio perceptual / conceptual em um nível neural, os construtos mentais das pessoas para a metáfora sob análise irão abranger informação de uma variedade de aspectos idiossincráticos, psicológicos, como também de crenças compartilhadas sócio-culturalmente (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises qualitativas nos ajudam a inferir algumas considerações com relação à natureza da metáfora “Dificuldade é peso”. Os resultados, de uma forma geral, para a maioria das categorias e etapas analisadas sugerem que é plausível concluir que experiências relacionadas a pesos são na verdade percebidas como dificuldades. Isso nos leva a acreditar na existência de uma base corpórea (sensório-motor) para a emergência da metáfora. Entretanto, o mesmo não pode ser dito quando emoções ou respostas subjetivas de natureza emocional / psicológica estão em jogo.

Tais descobertas são relevantes por pelo menos duas razões. Enquanto que parece plausível afirmar que de uma perspectiva puramente neuropsicológica pode existir uma base corpórea sensório-motora para a existência da metáfora “Dificuldade é peso”, fatores

de caráter socioculturais parecem possuir um papel importante na construção de imagens mentais que as pessoas tem internalizado a respeito de cenas relacionadas a pesos ativadas pela metáfora em questão. Logo, podemos concluir que a afirmação dos teóricos sobre a hipótese da metáfora primária acerca da universalidade de tais metáforas deveriam ser revistas com mais profundidade.

Mesmo com a alegação de que a metáfora primária resulta de aprendizagem neural que envolve co-ativação de domínios de caráter perceptual / conceptual parece coerente, como alguns resultados sugeriram (experimento 2), podemos dizer que o presente estudo tem nos levado a crer que uma vez que o mapeamento metafórico é estabilizado, ele também será enriquecido por valores de natureza sócio-culturais.

Isto é, os resultados indicam que dificuldades são associadas a pesos quando o corpo está em foco. Por outro lado, quando se trata de experiências de aspectos sócio-culturais com pesos, tal relacionamento é enfraquecido. Logo, podemos concluir que apesar de uma possível co-ativação de domínio perceptual / conceptual em um nível neural, os construtos mentais das pessoas para a metáfora sob análise irá abranger informação de uma variedade de aspectos idiossincráticos, psicológicos também como de crenças compartilhadas sócio e culturalmente.

Com base nos achados, levantamos como hipótese de trabalho para pesquisa futura, que, até mesmo conceitos ligados ao fenômeno da violência não sejam necessariamente sempre conceptualizados como algo negativo, podendo haver situações em que danos infringidos sobre o outro possam ser aceitos com resignação ou mesmo como trampolim para a superação.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, E. M. P. ; LIMA, P L C . Metaphor and foreign language teaching. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)*, v. 26, p. 453-478, 2010.
- GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. 1997. 598 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística) - Universidade da Califórnia, Berkeley.
- KÖVECSES, Zóltan. *Metaphor: a practical Introduction*. 2.ed. Oxford University. Press, 2002. 375 p.
- _____. *Metaphor in Culture - Universality and Variation*. Ed. Cambridge University Press, 2005. 307 p.
- LAKOFF, George.; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Ed. Chicago: Chicago University Press, 1980. 256 p.
- _____. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Ed. Basic Books. New York, 1999. 624 p.
- LIMA, P L C. About primary metaphor.. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)*, São Paulo, v. 22, n. Especial, p. 109-122, 2006.
- LIMA, P L C; GIBBS JR, R. W. ; FRANÇOZO, E. . Emergência e natureza das metáforas conceituais.. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas, SP, v. 40, p. 107-140, 2001.
- LIMA, P. L. C.; FELTES, H. P. M.; MACEDO, A. C. P. Teoria da metáfora conceitual: construção da teoria. In: MACEDO, A.C.P. ; FELTES, H.P.M; FARIAS, E.P. (Orgs.). *Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos*. 1ed. Porto Alegre, Caxias do Sul: EDPUCRS, EDUCS, 2008, v. 1, p. 127-165.
- PELOSI, A. C.. A psycholinguistics analysis of the DIFFICULTIES ARE WEIGHTS metaphor. In: *Second Conference on Metaphor in Language and Thought*, 2005. Caderno de resumos da II Conference on Metaphor in Language and Thought. Niterói: UFF, 2005.
- _____. A psycholinguistic analysis of the metaphor "Difficulties are Weights". *Linguagem em (Dis)curso (Online)*, v. 07, p. 389-404, 2007.
- PELOSI, A. C.; FREITAS, A. M. A. (Org.) . *Faces da Metáfora*. 1a.. ed. Fortaleza: Artes Gráficas, 2006. v. 01. 180p .

A REPORTAGEM ESPECIAL MULTIMÍDIA COMO GÊNERO NATIVO DA IMPRENSA BRASILEIRA ON-LINE: O CASO DO UOL TAB

Mariana Giacomini Botta

INTRODUÇÃO

A grande reportagem multimídia é um dos gêneros jornalísticos nativos da internet. Desenvolvida a partir de 2012, é considerada o formato ideal para o jornalismo na era digital, no qual o internauta pode ter papel ativo, rearrumando as peças da narrativa de acordo com seus interesses e desejos. Suas principais características são a composição não linear, que permite diversos percursos de leitura, e a convergência de mídias, com textos, áudio, fotos, infográficos, animação e vídeos usados de modo complementar para contar uma história.

Trata-se de um produto mais bem cuidado que os demais conteúdos jornalísticos on-line, que envolve em sua produção diversos profissionais, com habilidades diferentes (texto, vídeo, animação etc.). Por isso, traz prestígio para o veículo e é visto como uma ferramenta capaz de atrair e de fidelizar o público mais jovem, familiarizado com a internet, mas que tem múltiplos interesses na rede.

A primeira iniciativa neste gênero foi publicada no site do jornal The New York Times, em dezembro de 2012. Foi o especial “Snow Fall” (<http://nyti.ms/2wnVfbH>), que conta, de forma inovadora, o desenrolar de uma avalanche de neve no estado de

Washington (Estados Unidos), em fevereiro de 2012, que causou a morte de três dos 16 atletas profissionais que praticavam snowboard nas encostas nevadas do vale Tunnel Creek. Nesse especial, a tragédia foi reconstituída por meio de uma narrativa multimídia, usando recursos de áudio, vídeo, texto e animações, publicada em dezembro de 2012. Em 2013, a reportagem ganhou o prêmio Pulitzer e passou a ser considerada um modelo para a produção de conteúdo informativo multimídia.

Atualmente, há uma grande diversidade de teorias sobre os gêneros do discurso, mas, de acordo com Marcuschi (2005, p. 18), como o gênero é essencialmente flexível e variável, as teorias de gêneros que privilegiam a forma ou a estrutura estão em crise. Assim como a língua, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Por isso, os estudos sobre os gêneros midiáticos, entre eles os jornalísticos, tanto no âmbito das pesquisas em ciências da linguagem quanto em comunicação social, costumam ser motivo de polêmica, pois não há um acordo sobre quais critérios devem ser considerados para uma classificação e, principalmente, se essa classificação é realmente necessária ou possível de ser estabelecida.

Independentemente das reflexões acadêmicas, há terminologias que dizem respeito aos tipos de produtos jornalísticos em circulação nos veículos de comunicação, criadas e adotadas em ambientes profissionais. Entende-se, portanto, que a taxonomia dos gêneros jornalísticos adotada no Brasil reflete um consenso corporativo, é resultado de “um sistema de organização do trabalho cotidiano [...], a partir das formas de expressão adotadas nas empresas” (MARQUES DE MELO, 2003b, p.11 *apud* MARQUES DE MELO, 2016, p.49).

Essa forma de classificação tende a levar em consideração a função e as demandas sociais a que determinado produto propõe atender, ou seja, a “promessa de conteúdo, ou de uma possibilidade de conteúdo, uma espécie de contrato previamente acordado entre

emissor e receptor” (TEMER, 2009, p.180-181). Desta forma, os gêneros jornalísticos costumam ser divididos em: (a) informativo; (b) opinativo; (c) interpretativo; (d) diversional; e (e) utilitário.

Os gêneros que integram a categoria jornalismo informativo são, para Marques de Melo (2003, p. 66), nota, notícia, reportagem e entrevista. A distinção entre os três primeiros estaria na progressão dos acontecimentos e no acompanhamento da imprensa: na nota é apresentado o relato de acontecimentos ainda em desenvolvimento; na notícia é oferecido um relato integral de um fato; na reportagem é feito um relato ampliado de um acontecimento, que já repercutiu na sociedade.

Entretanto, a chamada grande reportagem integra a categoria jornalismo interpretativo, pois tem a finalidade de compor um dossiê, o mais completo possível, sobre um tema ou acontecimento. Para esse autor, ela é de natureza analítica e não visa a apenas informar objetivamente a população sobre um acontecimento de repercussão, mas propõe fornecer contextualização e análises de especialistas para ajudar as pessoas a conhecer, em profundidade, um assunto. “É o material jornalístico que pretende familiarizar o leitor com um fato determinado e procura detalhar ao máximo para apresentar a informação completa” (CORDENONSSI; MARQUES DE MELO, 2008, p. 4).

A grande reportagem multimídia é produto da transposição e da adaptação da grande reportagem para o suporte digital, e tem sido uma das apostas dos veículos de comunicação brasileiros na internet. O portal UOL, por exemplo, desde outubro de 2014, publica semanalmente um dossiê multimídia na seção TAB (tab.uol.com.br). De acordo com informativo divulgado no portal no dia do lançamento da nova seção, a ideia do TAB é trazer “reportagens inéditas, aprofundadas, provocadoras e de alta qualidade”. Rodrigo Flores, diretor de conteúdo do UOL, disse, naquela época, que o TAB traria “novos pontos de vista e abordagem sobre temas como sustentabilidade, mobilidade, consumo, comportamento

e tecnologia”. Ele afirmou também que a ideia era aumentar o diálogo com o público jovem, que busca experiências variadas ao acessar um conteúdo e tem hábitos de navegação diferentes do usuário tradicional.

Por isso, o *corpus* desta pesquisa é composto por 67 reportagens *on-line*, publicadas na seção UOL TAB (<https://tab.uol.com.br>), entre 13 de outubro de 2014 a 14 de abril de 2016. Para as análises linguísticas e discursivas, ainda em fase inicial, foram consideradas apenas as dez primeiras produções dessa série. O objetivo deste trabalho é observar e analisar o funcionamento linguístico-discursivo desse gênero, a partir do que está inscrito na materialidade da sequência discursiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

A base das análises deste trabalho é a concepção de gênero do discurso de Bakhtin (1997, p. 279), que o define como formas relativamente estáveis de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua — lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional. Apesar de ser possível identificar características que garantem a estabilidade, a atenção volta-se também ao aspecto maleável e não rígido dos gêneros numa situação sócio-comunicativa.

Segundo Moirand (2007, p. 93), os elementos considerados fundamentais por Bakhtin para a delimitação e identificação dos gêneros correspondem mais à concepção de texto que de discurso. Por isso, essa autora afirma que o estudo dos gêneros deve ser realizado a partir de um modelo dialógico, que coloque a enunciação no centro da constituição dos gêneros, e a intertextualidade no centro do esquema da comunicação. Para ela, no estudo dos gêneros é preciso relacionar o que é interno (a estrutura do enunciado) ao seu exterior (o contexto extraverbal).

O ponto de vista de Moirand coincide com o que diz Mainueneau (2002), para quem um gênero não se limita à organização textual, embora esta seja um de seus elementos. Para ele, há características extralinguísticas que também são pertinentes, como a finalidade, o lugar e momento onde ocorre a interação, o suporte material, o estabelecimento de parceiros.

Para Moirand (2007), dentre os elementos observáveis da análise estão as recorrências, repetições, reformulações de palavras, construções sintáticas e maneiras de dizer. O método proposto por ela se apoia em formas linguísticas (pronominais e lexicais) e semióticas (iconografia), pois a ideia é explicar os funcionamentos discursivos a partir do que está inscrito na materialidade da sequência discursiva. Partindo das ideias dessa autora, a metodologia deste trabalho consiste em cinco etapas: 1. Elaboração do *corpus*, conforme critérios estabelecidos pelo pesquisador, que atendam aos interesses da pesquisa; 2. Verificação dos temas mais frequentes nas reportagens; 3. Observação da estrutura das reportagens (presença dos elementos textuais e multimídia); 4. Identificação de elementos linguísticos e discursivos recorrentes nas reportagens, nos títulos, subtítulos e linha-fina (inicialmente); 5. Levantamento de características que delimitam o novo gênero do discurso (apenas nos títulos, subtítulos e linha-fina).

RESULTADOS INICIAIS E DISCUSSÃO DOS DADOS

23 das 67 reportagens on-line que compõem o corpus dessa pesquisa têm como tema questões sociais, como feminismo e preconceito, por exemplo. O segundo tema mais presente é tecnologia e inovação, em 14 reportagens, seguido por comportamento (10) e carreira e trabalho (10). Um pouco menos frequente é sexualidade, gênero, relacionamentos. É possível verificar, apenas pela observação da seleção dos temas das reportagens, que ela está relacionada a uma tentativa de adequação ao perfil do público desejado pelo

portal (jovens bem instruídos), como foi explicitado pelo portal no lançamento da seção.

Quanto à estrutura, em todas as reportagens, sem exceção, aparecem vídeos e fotos, estas geralmente em forma de galerias. Além disso, elementos bastante comuns são testes, videoanimações, enquetes, infográficos (com e sem animação) e arquivos de áudio. Em menor número, também se encontram games, quadrinhos, álbum com ilustrações ou infográficos e frases destacadas, em fonte maior, com ou sem animação. Os recursos multimídia mais utilizados pelo UOL nesta série, fotos e vídeos, correspondem àqueles com os quais os jornalistas têm mais familiaridade, que demandam menos planejamento e que ilustram o conteúdo de modo satisfatório.

As análises linguística e discursiva foram realizadas a partir de um recorte do *corpus*: foram consideradas apenas as dez primeiras reportagens publicadas na seção TAB, e estudados apenas os títulos e subtítulos. Do ponto de vista das estruturas linguísticas, observa-se uma recorrência do uso de segunda pessoa, uma tendência à subjetividade, em oposição à objetividade linguística característica do jornalismo tradicional. Em 40% dos títulos é usada a palavra você ou algum pronome de 2ª pessoa, numa referência direta ao interlocutor, propriedade típica da linguagem publicitária, que tem a intenção de persuadir, conquistar o leitor. Essa parece ser uma tendência dos produtos jornalísticos *on-line*, que disputam a atenção dos internautas com uma imensidão de informações.

Quanto às estratégias discursivas, nota-se a recorrência no uso de frases conhecidas, que remetem à cultura pop ou a fatos históricos, como pode ser visto em:

(a) *Me dê motivos* – (Subtítulo da reportagem “Correr pra quê?” <https://tab.uol.com.br/corrida-de-rua/>), alusão a uma música de Tim Maia.

(b) *Sabe de nada, inocente* – (subtítulo da reportagem “Quem manda aqui?” - <https://tab.uol.com.br/inconsciente/>), referência a uma propaganda do site Bom Negócio, que tinha como garoto-propaganda um dos vocalistas do grupo musical É o Tchan.

(c) *O DNA revela seu infinito particular* (subtítulo da reportagem “Código temperamental” - <https://tab.uol.com.br/dna/>), alusão a uma canção de Marisa Monte.

(d) *Elas só querem se divertir* (título de reportagem sobre o feminismo - <https://tab.uol.com.br/feminismo/>), que leva a pensar na canção “Girls Just Wanna Have Fun”, de Cyndi Lauper; o subtítulo da mesma reportagem é: *Liberdade, igualdade, fraternidade*, o lema da Revolução Francesa (1789-1799).

Também são recorrentes frequentes frases que ficaram famosas na internet (frequentemente repetidas e usadas em redes sociais, virais ou *memes*), como:

(a) *Quer que eu desenhe?* (título de reportagem sobre Emojis - <https://tab.uol.com.br/emoji/>)

(b) *Partiu parto* (título de reportagem sobre tipos de parto - <https://tab.uol.com.br/parto/>)

(c) *No brain, no gain* (subtítulo de reportagem sobre as vantagens da vinda de estrangeiros para o Brasil - <https://tab.uol.com.br/brasil-estrangeiro/>)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de ainda estar em estágio inicial, a pesquisa aqui apresentada revela alguns aspectos interessantes ligados ao funcionamento linguístico-discursivo da grande reportagem multimídia, vistos por meio de conteúdos publicados na seção UOL TAB, do portal UOL. Mesmo sem ser exaustiva, ela revela características importantes desse gênero nativo digital, que mostram mudanças em relação às grandes reportagens tradi-

cionais, sobretudo aquelas publicadas em revistas. Acredita-se que essas mudanças sejam motivadas pelas possibilidades do novo suporte, a internet, e estejam relacionadas ao desafio de conquistar esse novo público, que tem múltiplos interesses e acesso a muitas informações.

Sobre a seleção dos temas das reportagens, percebe-se que há um esforço do veículo para adequar o produto aos interesses do público-alvo das reportagens, ou ao que o site julga como sendo prioridade para esse público. Entretanto, a utilização de recursos multimídia ainda parece estar condicionada pela possibilidade de investimentos e ao perfil dos repórteres: os elementos mais usados são fotos e vídeos, aqueles com os quais os jornalistas têm mais familiaridade e que demandam menos planejamento e dinheiro.

Estratégia da linguagem publicitária, o uso da segunda pessoa em 40% dos títulos revela uma característica não apenas da grande reportagem multimídia, mas do jornalismo on-line, que “precisa” atrair o leitor, que tem muitas opções de leitura na internet. Já a utilização da primeira pessoa, mostra uma tentativa de aproximação com o leitor, visando fidelizá-lo.

A intertextualidade, marcada nas referências a elementos da cultura pop, a fatos históricos e a conteúdos que circulam na internet, sobretudo nas redes sociais, também parece ligada a uma estratégia para conquistar o leitor: as referências relacionam-se ao público-alvo idealizado pelo veículo, e esse compartilhamento de um saber comum causa efeito de reconhecimento. De acordo com Freud (1905, p. 143), a redescoberta do que é familiar, esse reconhecimento, é algo gratificante, prazeroso. Para este autor, a modificação de expressões familiares, alusões a citações, ou seja, diferentes formas de condensação de informação, gera economia psíquica, o que agrada a todas as pessoas (*apud* POSSENTI, 2009, p. 226). Desta forma, entende-se que este também seja um recurso utilizado para fidelizar o leitor.

Pode-se, portanto, afirmar que a grande reportagem multimídia, encontrada na série TAB, do portal UOL difere das grandes reportagens tradicionais não apenas pela convergência de mídias: tanto a seleção dos temas, quanto a linguagem utilizada visam atrair o interesse de um público jovem, com acesso à educação e à tecnologia. Os elementos intertextuais visam criar efeito de identificação desse público com o conteúdo, por meio do compartilhamento de referências culturais, que causam efeito de prazer e identificação.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, F. Fundamentos para a compreensão dos gêneros jornalísticos. In: *Alceu*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010, v. 11 (jul./dez.), n. 21, p. 16 a 33. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu21_2.pdf>. Consulta em 28 ago 2017.
- CORDENONSSI, A. M.; MARQUES DE MELO, J. Jornalismo interpretativo: os formatos nas revistas Veja e Época. In: *Resumos do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação)*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0320-1.pdf>>. Consulta em 20 ago 2017.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002, 2ª ed.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganguê, 2005, p. 17-33.
- MARQUES DE MELO, J.; ASSIS, F. de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. In: *Intercom – RBCC*. São Paulo, 2016 (jan./abr.), v.39, n.1, p.39-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/interc/v39n1/1809-5844-interc-39-1-0039.pdf>>. Consulta em 2 ago 2017.
- _____. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3.ed. Campos do Jordão (S.P.): Mantiqueira, 2003.
- MOIRAND, S. Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. In: *Cahiers de praxématique*. Aspects du dialogisme. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2004, n° 43, p. 189-220.

- _____. *Les discours de la presse quotidienne: observer, analyser, comprendre*. Paris: PUF, 2007.
- POSSENTI, S. O humor é universal. In: *JoLIE*, 2009, v. 2, n. 2, p. 221-229.
- TEMER, A. C. R. P. Gêneros e gêneros: apontamentos teóricos sobre os conceitos e sua atribuição ao jornalismo feminino. In: *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo (SP), 2009, ano 30, n.51, p.177-200. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/859/910>>. Consulta em: 15 jul 2017.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA E DA DISLEXIA

Patricia de Andrade Neves
Fernanda Schneider

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, estabeleceu-se um dualismo entre as ciências do homem e as ciências biológicas, incluindo-se a defesa de oposição do biológico ao cultural, dos genes à aprendizagem. Entretanto, nas últimas décadas, pesquisas têm comprovado a necessidade de se repensar essa divisão e como exemplo disso destaca-se a neurociência. Os estudos envolvendo o cérebro têm revelado direcionamentos importantes para as questões que envolvem a aprendizagem, e, mais especificamente, ao que se refere à leitura. Da necessidade de convergir contribuições de diversas áreas da pesquisa científica e das clínicas para compreensão do funcionamento holístico do sistema nervoso surge, no final dos anos 70, a neurociência. Desde então, muitos progressos foram alcançados nessa área que é multi e interdisciplinar.

Alguns temas ganharam espaço e tem recebido especial atenção em estudos e pesquisas, entre eles, a dislexia, que é “uma desordem manifestada pela dificuldade em aprender a ler, apesar da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidades socioculturais” (BRANDATI et al., 2006, p. 174). É caracterizada por dificuldades com reconhecimento exato e/ou insuficiente e

poucas habilidades de ortografia e decodificação. Apesar de se dar mais enfoque a essa desordem, nos últimos anos, os primeiros registros de dislexia foram publicados por três médicos ingleses, em anos sucessivos: Hinshelwood (1895), Morgan (1896) e Kerr (1897). Hinshelwood (1904, apud SHAYWITZ, 2006, p. 26-27) foi um oftalmologista que trabalhou incessantemente com a dificuldade inesperada ao aprender a ler. Hinshelwood sugeriu o termo “dislexia” e concluiu que o distúrbio fosse provavelmente causado por “um defeito congênito no cérebro” (MEDEIROS, 2012, p. 39) ao verificar que certas crianças não conseguiam reconhecer ou aprender palavras.

Assim, neste contexto, temos por objetivo apresentar noções fundamentais acerca da leitura no cérebro, a partir das pesquisas realizadas por Dehaene (2012) e, posteriormente, abordar algumas considerações importantes sobre a dislexia, tendo-se como suporte teórico os estudos de Shaywitz e Shaywitz (2008); Krafnick et al. (2014), Gori e Facchetti (2014), entre outros.

STANISLAS DEHAENE E A LEITURA NO CÉREBRO

A leitura é uma habilidade complexa e que requer tempo e a integridade dos múltiplos processos visual, linguístico, cognitivo e atencional (NORTON; BEACH; GABRIELI, 2015). Com o objetivo de decifrar as mudanças cerebrais causadas pelo ato de ler, Dehaene¹(2012) apresenta importantes descobertas sobre o mistério da leitura e seus principais constituintes. Para o pesquisador, a leitura moldou o cérebro humano e preparou-o para assimilar habilidades impossíveis de serem aprendidas por pessoas que não adquirem essa habilidade – os considerados iletrados.

Tudo começa na retina², onde se projetam os fótons reenviados pela página (DEHAENE, 2012, p. 26). É ela que recebe as imagens captadas pelo olho, transforma-as em sinais ou impulsos elétricos

1 Neurocientista francês, professor do Collège de France.

2 A retina é a membrana que cobre todo o fundo do globo ocular. É composta por várias camadas de células sobrepostas e que têm funções diferentes.

e transmite-os ao cérebro por meio do nervo óptico. Os fótons, citados anteriormente, não são perfeitos, nem homogêneos. A região central da retina – fóvea, é rica em células fotorreceptoras de resolução muito alta, chamadas de cones. “Esta região, que ocupa cerca de 15º do campo visual, é a única zona da retina realmente útil à leitura”, (DEHAENE, 2012, p. 26). É ela que captura as letras com detalhes suficientes para reconhecê-las.

Caso observemos uma pessoa lendo ou mesmo pensando no processo da leitura enquanto lemos, perceberemos que os olhos se movem constantemente. Isso ocorre porque as fóveas são muito estreitas, o que nos obriga a ter de mexer os olhos constantemente para que possamos acompanhar o curso da leitura. Além disso, não lemos o texto de forma contínua “nossos olhos se deslocam em pequenos movimentos discretos, por sacadas” (DEHAENE, 2012, p. 27). Entre 10 ou 12 letras podem ser identificadas por etapa: 3 ou 4 à esquerda do centro do olhar e 7 ou 8 à direita. Isso é denominado como o campo da percepção visual.

Na retina, a palavra desfaz-se em muitos fragmentos: a porção de imagem do que é lido é reconhecida por um fotorreceptor³ distinto. É preciso então juntar os fragmentos para que as letras sejam decodificadas. Mas onde tudo isso ocorre? Ocorre no sistema de reconhecimento visual das palavras. Em todos os indivíduos e culturas do mundo, a decodificação das palavras escritas ocorre na mesma região cerebral – com diferenças de alguns milímetros. Estando reconhecida a palavra, o nosso sistema visual decompõe automaticamente as palavras em constituintes elementares, é o que Dehaene explana ao afirmar que “cada palavra é uma árvore” (2012, p. 35). Para o autor, “é provável que níveis múltiplos de análise coexistam: a letra no nível mais baixo, em seguida, o par de letras ou dígrafo, depois o grafema, a sílaba, o morfema e enfim a palavra” (DEHAENE, 2012, p. 38). Nesse sentido, do ponto de vista “visual”, a palavra se parecerá a uma árvore.

3 Fotorreceptores ou fotoceptores são os receptores sensoriais responsáveis pela visão: células que captam a luz que chega à retina e transmitem para o cérebro um impulso nervoso correspondente à qualidade dessa luz, permitindo assim que o reconhecimento de imagens pelo cérebro.

Decompostos, os elementos serão utilizados pelo cérebro para dar o som e o sentido. Isso ocorre em duas vias: via fonológica e via lexical⁴. A respeito dessas duas vias, não há consenso entre grande parte dos investigadores: para alguns, existe uma passagem obrigatória pela via fonológica e isso ocorre antes de se aceder ao sentido; para outros, a passagem pela via fonológica é uma característica somente do leitor principiante. Segundo Dehaene, “nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação” (2012, p. 53). O autor complementa ainda que “quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta, que recupera desde o início a palavra e seu significado e utiliza estas informações para recuperar a pronúncia” (DEHAENE, 2012, p. 5). Assim, temos o modelo cognitivo conhecido de “dupla-rota”.

Quando uma palavra é lida, essa leitura empresta múltiplas vias paralelas do tratamento da informação. Entretanto, cabe-nos ressaltar que apesar de as redes neuronais terem representado importante avanço, hoje em dia os pesquisadores não as consideram suficientes. Segundo Dehaene, “os modelos de duas vias subestimam, na verdade, a complexidade e a divergência das vias neurais da leitura” (DEHAENE, 2012, p. 56). Por outro lado, o autor argumenta que permanecem como distinção essencial, a separação fundamental entre uma via de conversão grafemas-fonemas e uma via de acesso ao significado.

Assim, é o nosso léxico mental que possibilita que a palavra seja lida e não apenas letras em sequência. A identificação das palavras é um processo ativo de descodificação em que o cérebro adiciona ao sinal visual, a informação e o que possibilita o reconhecimento de uma palavra são múltiplos sistemas cerebrais. Desse modo, podemos dizer que a leitura se apresenta ao mesmo tempo como resultado da evolução humana e também como fator de ex-

4 Compreensão das duas rotas e regiões do cérebro associadas com o desenvolvimento da leitura em Buchweitz (2016).

trama importância da explosão cultural. A invenção da escrita foi possibilitada pela expansão do nosso córtex pré-frontal, que por sua vez alavancou as nossas capacidades mentais, proporcionando-nos memória suplementar que nos permite LER.

Por meio das neurociências da leitura podemos afirmar que cada cérebro humano dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mas e quando isso não acontece? Quando a criança demonstra aos pais, ou mesmo mais tarde na escola, que não consegue inferir significado ao estímulo escrito, em muitos casos, mais do que uma dificuldade, pode se tratar de um distúrbio em que a criança não possui a capacidade de ler, escrever e compreender um texto, pode se tratar de um caso de dislexia - abordada na seção a seguir.

A DISLEXIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS DE NEUROIMAGEM

Os progressos e avanços na ressonância magnética funcional possibilitam a compreensão dos sistemas neurais “utilizados” para a leitura e como esses sistemas diferem em leitores disléxicos. Paralelo a isso, o progresso na identificação e tratamento da dislexia oferece, a partir desses avanços, a possibilidade de se identificar precocemente crianças propensas à dislexia e com isso poder realizar efetivas intervenções baseadas nessas evidências. Desse modo, Shawyitz e Shaywitz (2008) partem da questão de como as crianças aprendem a ler e por que ler é muito mais difícil do que falar.

Essa questão é apresentada pelos autores a partir da afirmação de que “escrever não é linguagem, mas apenas uma maneira de gravar linguagem [falada] por marcas visíveis⁵” (BLOOMFIELD, 1933, p. 21), isso implica dizer que a leitura é um desafio, ela é artificial e considerada uma invenção relativamente recente. Nes-

5 Writing is not language, but merely a way of recording [spoken] language by visible marks” (BLOOMFIELD, 1933, p. 21)

se contexto, aprender a ler requer várias habilidades, incluindo o desenvolvimento da consciência da divisão em elementos menores (fonemas), identificação de letras, reconhecer palavras, não só com precisão, mas também com rapidez (automaticamente), a aquisição de um vocabulário - e extrair significado de palavras escritas. Diante disso, nem sempre as crianças conseguem realizar esse processo - para muitas, não é possível a decodificação, a associação das letras (ortografia) com os seus sons (fonologia) e isso tem sido foco de muitos estudos nestes últimos anos.

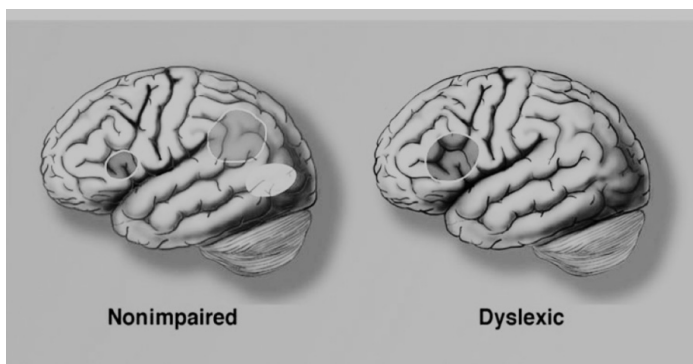
A falta de fluência na leitura é observada clinicamente, crianças podem demonstrar um esforço acima do normal e lentidão extrema para realizar tarefas. Para aprofundar esse ponto, Shawyitz e Shawyitz (2008) abordam o tema da leitura e da atenção e para isso apresentam estudos teóricos para sustentar a aceção de que os mecanismos de atenção podem desempenhar um papel importante na leitura, particularmente no desenvolvimento da fluência e leitura automática. Os autores chamam a atenção para o fato de que é enfatizada a importância da atenção para que ocorra o avanço na leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974). Shawyitz e Shawyitz (2008) destacam que desde essa publicação de Laberge e Samuels (1974), outras investigações têm surgido e descrevem as características do que se entende por automaticidade e, mais recentemente, passou-se a examinar os mecanismos subjacentes à automaticidade e sua relação com a atenção e outros processos cognitivos (LOGAN, 1988a, 1988b; LOGAN; TAYLOR; ETHELTON, 1996).

De acordo com os apontamentos, o requisito essencial para a automaticidade é, para o leitor, codificar os itens relevantes na memória e recuperá-los em um encontro subsequente, e tanto para codificação quanto para a recuperação, a atenção é central. Assim, pode ser fundamental considerar o papel dos mecanismos de atenção e de apoio à leitura e a sua ruptura como um fator determinante na dificuldade de leitura e também, para começar a considerar potenciais abordagens para melhorar a atenção em leitores com dificuldades.

Shawitz e Shawitz (2008) discutem leitura e atenção numa perspectiva de potenciais pontos comuns neurobiológicos que podem levar a uma compreensão mais profunda da relação e possível impacto no desenvolvimento esperado e no desenvolvimento da dislexia. Chamam a atenção para o fato de ser comum a ocorrência e explicam que a dislexia consiste em uma dificuldade inesperada na leitura, em crianças e adultos que parecem ter todos os requisitos necessários à leitura (inteligência, motivação, exposição ao ensino). Os autores salientam que os avanços na compreensão cognitiva da base da dislexia têm amplamente informado e estudos neurobiológicos dão suportes à compreensão da leitura e da dislexia. Destacam que dados mais consistentes da localização dos sistemas neurais para leitura e como eles diferem em leitores disléxicos foram possíveis a partir de estudos utilizando fMRI – imagem de ressonância magnética funcional. A fMRI é considerada uma técnica não-invasiva e segura, o que facilita a pesquisa, especialmente com as crianças.

Os dados de laboratórios em todo o mundo (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008) indicam que existem um número de inter-relacionados sistemas neurais utilizados na leitura, pelo menos dois em regiões posteriores do cérebro, bem como distintos e afins sistemas nas regiões anterior. Nesse sentido, muitos estudos de imagem cerebral em pacientes com dislexia têm documentado a importância da região parietotemporal no sistema de leitura, envolvendo propriedades de análise de palavras, operando em unidades individuais como por exemplo, palavras e fonemas. Essa seria a “assinatura neural da dislexia” (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008, p. 1336), representada na figura 1.

Figura 1 - Assinatura neural da dislexia de Shaywitz; Shaywitz (2008)



**Nonimpaired*: não-disléxico/ *Dyslexic*: disléxico
Fonte: Adaptado de Shaywitz; Shaywitz (2008, p. 1337)

Como podemos observar (Fig. 1), nos leitores não-disléxicos, os três sistemas aparecem ativados, enquanto que nos disléxicos apenas o frontal. Sobre esse aspecto, no estudo de Shaywitz et al. (2002) foi utilizada fMRI (em inglês, Functional Magnetic Resonance Imaging) em que foi investigada a leitura de pseudopalavras e palavras em 144 crianças (70 disléxicas e 74 não-disléxicas). Os resultados mostraram que durante a análise fonológica, as crianças não-disléxicas apresentaram ativação significativamente maior que as disléxicas, predominantemente no lado esquerdo do cérebro. Assim, para os autores, estudos envolvendo crianças disléxicas são particularmente importantes porque indicam que a disfunção no hemisfério posterior esquerdo já está presente desde cedo e não pode ser atribuída simplesmente a fatores de má/pouca leitura.

Um aspecto importante a ser destacado refere-se à plasticidade dos sistemas neurais. Sobre esse aspecto Shaywitz et al. (2004) investigaram se o fornecimento de uma evidência fonológica, mediante uma intervenção de leitura, poderia melhorar a habilidade leitora e o desenvolvimento dos sistemas neurais relacionados com o ato de ler. O estudo foi realizado com 113 disléxicos e 119 não-disléxicos/grupo controle. A intervenção experimental foi es-

truturada para ajudar os participantes a adquirirem conhecimento fonológico (desenvolver uma consciência da estrutura interna das palavras faladas) e, ao mesmo tempo, desenvolver a compreensão de como a ortografia representa a fonologia. O estudo é longitudinal e as crianças foram examinadas em três momentos: pré-intervenção, pós-intervenção e um ano após a intervenção. Como resultado, as crianças que receberam a intervenção experimental não apenas melhoraram suas leituras como também tiveram um aumento da ativação cerebral dos sistemas anterior, parietotemporal e occipitotemporal - comparados com os do momento da pré-intervenção.

Em outro importante estudo, Krafnick et al. (2014) abordam o fato de que leitores disléxicos mostram um déficit relativo no processamento fonológico que tem sido não somente atribuído à experiência pobre em leitura, mas também tem mostrado ser maior que as habilidades no processamento fonológico por crianças jovens que leem no mesmo nível. Isso demonstra (GOSWAMI; BRYANT, 1989) que esse déficit no processamento fonológico na dislexia é específico para o déficit da leitura e não simplesmente um reflexo de níveis mais baixos de leitura na dislexia. Desse modo, esse estudo consiste na abordagem de uma investigação em diferenças anatômicas na dislexia. Os participantes da pesquisa eram 15 crianças com dislexia e 30 controles – leitores típicos. Krafnick et al. (2014) apresentam os resultados das diferenças de volume de massa no cérebro em disléxicos quando comparados com idade ou nível de leitura (com os controles).

Comparados os grupos, mostraram maior volume de massa cinzenta (em inglês, *gray matter volume/GMV*) do que os disléxicos no giro temporal médio esquerdo, giro cingulado anterior, giro pré-central direito, giro médio frontal direito, giro temporal superior direito. Não foram encontrados resultados significativos no contraste disléxicos > controles quando combinados com a idade. No nível de leitura, controles mostraram maior GMV do que disléxicos no giro pré-central direito. Disléxicos apresentaram

maior GMV do que os controles pareados por nível de leitura no giro temporal médio esquerdo. Também foram analisadas as diferenças de volume de massa branca (em inglês, *white matter volume/ WMV*) comparando disléxicos e controles. Controles pareados por idade mostraram maior WMV do que disléxicos no lóbulo paracentral esquerdo, médio frontal esquerdo e giro frontal superior, giro médio frontal direito, no giro pré-central direito, massa branca direito anterior ao tálamo, e massa branca nos temporais subgiral direita. Não foram encontrados resultados significativos em contraste de disléxicos > controles quando combinados com a idade. Além disso, não foram encontrados resultados significativos para o contraste controles > disléxicos pareados por nível de leitura. Disléxicos apresentaram maior WMV do que o grupo controle pareados no nível da leitura controles em WM direita, na lateral de putâmen.

Desse modo, todas as regiões de interesse, (em inglês, *regions of interest/ROIs*) eram significativas nas comparações dos disléxicos pareados com o grupo controle por idade, como esperado. Não houve diferença. Assim, o objetivo desse estudo era o de obter informações sobre a diferenças na GMV e WMV em dislexia, relatado anteriormente em exames de ressonância magnética anatômicas usando VBM. Especificamente, questionamo-nos se essas diferenças neuroanatômicas poderiam ser atribuídas à dislexia ou se deveriam - em parte- à experiência de leitura considerada pobre – decorrente da dislexia. Essa abordagem responde à preocupação de que a leitura em si pode reforçar algumas das características que estão associados com déficits de leitura, neste caso, GMV ou WMV.

Essas medidas descritas podem ser relativamente diferentes anatomicamente em disléxicos em comparação com os seus pares, como uma consequência (e não uma causa) de déficits de leitura; em outras palavras, como uma função de crescimento em crianças típicas - não em crianças disléxicas. Desse modo, os resultados fornecem um contexto importante que colabora para interpretar

as diversas pesquisas sobre GMV e WMV/voxel-based⁶ em diferenças neuroanatômicas em dislexia. Cabe assim, a investigação em outros déficits de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento em que as diferenças no volume do cérebro são, muitas vezes, interpretadas como causal.

Assim, para finalizar as abordagens realizadas neste estudo, consideramos importante abordar algumas noções acerca da remediação e da predição. Gori e Facoetti (2013) apresentam uma revisão de literatura com o objetivo de analisar o possível papel da aprendizagem perceptiva (em inglês, *Perceptual Learning/PL*) no sentido de resolver o enigma da dislexia do desenvolvimento (DD). PL, ou aprendizagem perceptiva, é definida como a melhoria das habilidades perceptivas por meio da prática. Segundo os autores, aprender a ler é extremamente difícil para cerca de 10% das crianças em todas as culturas, isso porque elas são afetadas pela dislexia. De acordo com a visão dominante, DD é considerado um déficit de processamento auditivo-fonológico. No entanto, a acumulação de evidências da ciência do desenvolvimento e da visão clínica sugere que o déficit de integração de som de letra-a-voz básico cruz-modal em DD pode surgir de um desenvolvimento atípico leve da via magnocelular dorsal que também contém o principal atenuante da rede atencional frontoparietal.

Por fim, Gori e Facoetti (2013) argumentam que de acordo com a literatura, PL é capaz de mudar seletivamente as habilidades visuais, entretanto neste estudo, eles atribuem PL como possibilidade de se melhorar os déficits das funções visuais que caracterizam DD e, em particular, os déficits visuais que podem estar relacionados ao desenvolvimento de uma via dorsal magnocelular precoce e disfunção de atenção seletiva. Desse modo, os resultados do estudo sugerem que os déficits de atenção visual cruciais que estão causalmente ligados ao DD podem, de fato, ser fortemente reduzidos ao treinar a via magnocelular dorsal com o PL, dessa

6 É uma técnica de análise de neuroimagem que permite a investigação de diferenças focais na anatomia do cérebro, utilizando a abordagem estatística do mapeamento paramétrico estatístico.

forma, aprender a ler para crianças com DD não seria mais uma tarefa tão difícil. Esta nova abordagem de remediação - que não envolve qualquer treinamento fonológico ou ortográfico - também poderia ser usada para desenvolver novos programas de prevenção para crianças em risco de desenvolvimento da dislexia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo, partimos da noção de dislexia como "uma dificuldade desproporcional de aprendizagem da leitura que não pode se explicar nem por um retardo mental nem por um déficit sensorial, nem por um ambiente social ou familiar desfavorecido" (DEHAENE, 2012, p. 254). Para abordarmos essa questão, traçamos um percurso apresentando, inicialmente, uma síntese de como a ciência explica a leitura no cérebro (DEHAENE, 2012) e, posteriormente, como recentes estudos têm contribuído para compreendermos a temática e desenvolvermos programas de predição e "remediação" da dislexia (GORI; FACOETTI, 2014; KRAFNICK et al., 2014; SHAYWITZ et al., 2007; SHAYWITZ, 2006; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008, entre outros).

Embora as causas neurocognitivas da dislexia ainda precisem ser investigadas, os resultados dos estudos apresentados apontam para o grande desafio: oportunizar que a criança disléxica leia mais palavras em menos tempo é um dos principais aspectos a ser considerado. Para isso, uma das tentativas é a promoção de programas de remediação sofisticados que treinem as sub-habilidades da leitura, especialmente habilidades fonológicas e percepção auditiva. A leitura, por exemplo, em indivíduos disléxicos, se torna mais rápida com o uso de programas que projetam uma letra por vez - do que do modo tradicional. Entretanto, também é preciso considerar que embora tenham sucesso, tais tentativas não melhoram a habilidade de leitura automaticamente. Outro aspecto diz respeito ao déficit de atenção visual - atualmente relacionado também com a dislexia e, mais especificamente, entre disléxicos com uma baixa

habilidade de decodificação fonológica. Crianças e adultos com dislexia podem ter menos habilidade de atenção, apresentando uma anormalidade temporal – é o que chamamos de “lateral masking”⁷ e “crowding”⁸. Assim, a atenção visual inconstante é uma das mais importantes preditoras da habilidade de leitura e o treinamento da execução leitora tem mostrado impactar na atenção visual em crianças com dislexia.

Cabe ressaltar, ainda, a relevância da identificação precoce de crianças em risco de desenvolvimento da dislexia. Isso para que ocorra um tratamento preventivo antes mesmo que comecem as falhas na aprendizagem da leitura, pois como foi apresentado no decorrer deste estudo, as habilidades de leitura podem melhorar por meio de programas de pré-leitura específicos. Considerando-se que o diagnóstico para uma criança disléxica é realizado, hoje, após alguns anos de permanência no Ensino Fundamental I (média de 3-5 anos) – significa que há uma perda de treinamento no período de maior plasticidade cerebral da criança. Nesse sentido, os avanços nos estudos têm a importante tarefa de oferecer meios que possibilitem a identificação antes mesmo da aprendizagem da leitura, tendo assim, como resultado, a redução das consequências nas crianças propensas à dislexia.

Nesse contexto, o que se pode afirmar é que a dislexia do desenvolvimento (DD), considerada como uma desordem manifestada pela dificuldade em aprender a ler, apesar da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural, é “um problema educacional mundial” (BRANDATI et al., 2006, p. 174). Nesse sentido, estudos como os apresentados, mais especificamente, o realizado por Shaywitz *et al.* (2004) demonstram que uma intervenção intensiva na leitura pode implicar mudanças significativas na organização cerebral. Em suma, as mudanças na política de ensino da leitura para crianças e a intervenção precoce

7 Na linguística, o mascaramento lateral refere-se à interferência que uma letra tem sobre a letra vizinha. Este é um problema que os leitores encontram ao ler uma palavra, a identidade de uma letra no meio de uma palavra é obscurecida pela presença de suas letras vizinhas.

8 Aglomerado.

além de promoverem a leitura, facilitam o desenvolvimento dos sistemas neurais responsáveis pelo ato ler.

Agradecimentos: À Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida às autoras e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo afastamento para dedicação exclusiva em pós-graduação *stricto sensu* concedido à segunda autora.

REFERÊNCIAS

- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd., 1933.
- BRANDATI, Simona Maria et al. Neuropsychological deficits and neural dysfunction in familial dyslexia. *Brain research*, v. 3, p. 174–185, 2006.
- BUCHWEITZ, Augusto. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. *Jornal de Pediatria*, v. 92, n. 3, p. S8–S13, 2016.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GORI, Simone.; FACOETTI, Andrea. Perceptual learning as a possible new approach for remediation and prevention of developmental dyslexia. *Vision Research*, v. 99, p. 78–87, 2014.
- GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. The interpretation of studies using the reading level design. *Journal of Reading Behavior*, v. XXI, n. 4, p. 413–424, 1989.
- KRAFENICK, Anthony J. et al. An Investigation into the Origin of Anatomical Differences in Dyslexia. *The Journal of Neuroscience*, v. 34, n. 3, p. 901–908, 2014.
- LaBERGE, David.; SAMUELS, S. Jay. Toward a Theory of Automatic Information Process in Reading. *Cognitive Psychology*. v. 6, p. 293-323.
- LOGAN, Gordon D. Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, v. 95, n. 4, p. 492–527, 1988a.
- _____. Automaticity, Resources, and Memory: Theoretical Controversies and Practical Implications. *Human Factors*, v. 30, n. 5, p. 583–598, 1988b.
- LOGAN, G. D.; TAYLOR, Stanley E.; ETHERTON, Joseph L. Attention in the Acquisition and Expression of Automaticity. *Journal of Experimental Psychology*, v. 22, n. 3, p. 620–638, 1996.

- LYON, G. Reid. et al. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers. Knowledge of Language and Reading: A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, v. 53, p. 1–14, 2003.
- MEDEIROS, Maria Celina. G. *O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade*. São Paulo: SESI/SP, 2012.
- NORTON, Elizabeth S.; BEACH, Sara D.; GABRIELI, John. DE. ScienceDirect Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, v. 30, n. 30, p. 73–78, 2015.
- SHAYWITZ, Bennett A. et al. Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia. *Society of Biological Psychiatry*, v. 3223, n. 2, p. 101–110, 2002.
- _____ et al. Development of Left Occipitotemporal Systems for Skilled Reading in Children After a Phonologically- Based Intervention. *Biol Psychiatry*, v. 55, p. 926–933, 2004.
- SHAYWITZ, Sally E.; SHAYWITZ, Bennett A. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, v. 20, n. 20, p. 1329–1349, 2008.
- _____. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IMPERATIVO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM PERCURSO PELA SINTAXE GERATIVA, SEMÂNTICA FORMAL E PRAGMÁTICA

Yan Masetto Nicolai

IMPERATIVOS NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Os conceitos relacionados ao tema do imperativo foram difundidos, principalmente, por manuais de retórica e pela gramática normativa. Foi ela quem alimentou o senso comum que os imperativos se realizam de apenas uma forma (retirada do –s final em tu, por exemplo).

Dentre as gramáticas tradicionais contemporâneas de língua portuguesa no Brasil, tais como Bechara (2009, p. 222 e 283), Cunha e Cintra (1985, p. 490 e 496) e Almeida (1995, p. 227), o imperativo é tido como o tipo de sentença que é pronunciada com “império”, ou seja, que a expressão desse modo verbal serve apenas para ordenar ou desejar que aquele que o escute realize a ação por quem fala. Há, em verdade, nenhuma mudança considerável desde a proposta de Port-Royal.

Entretanto, a ausência de um trato das pesquisas do campo linguístico em geral na abordagem gramatical normativa deixa enevoado todo o fenômeno, dando-lhe apenas uma roupagem de ocorrência comportada, o que não é o caso: a necessidade de apontar uma outra abordagem (no caso, a linguística, que descreve o uso da língua, em vez da prescrição da gramática normativa, isto

é, como se deve usar a língua), está no fato de pensarmos em um novo modo de ensino, em que tenhamos uma língua “mais real” sendo discutida nas escolas. Outro ponto de uma abordagem linguística é aquele que tira o imperativo apenas do campo da ordem/comando e o coloca também com possíveis usos de sugestão e aconselhamento. Entretanto, o imperativo, nessas perspectivas, nada mais é que o falante (F doravante) comunique um conteúdo que de algum modo leve o ouvinte (O) a realizar determinada ação pretendida por F, como ilustram (1) e (2) abaixo:

1. Faça sua tarefa!
2. Não sai daí!

Em ambos os casos, F deseja que O realize ou não realize o expresso pelas sentenças (1) e (2), isto é, que O do exemplo (1) faça a tarefa que lhe compete, enquanto O do exemplo (2) não saia do lugar em que está no momento do proferimento de (2). Desse modo, reforça-se o que as gramáticas supracitadas expõem sobre o imperativo: nada mais é do que aquele tipo de sentença em que se expressa a vontade daquele que fala e que quem a escuta se vê impelido a executar a ação falada. Assim, as gramáticas normativas lidaram com apenas aspectos da forma culta e pouco elaboraram descrições que realmente explicassem o caráter múltiplo que o imperativo apresenta. Com o exposto, há que se salientar que há certa ausência de estudos nessa área, em âmbito nacional (Brasil), envolvendo o instrumental semântico-pragmático-sintático, restando-nos somente as próprias gramáticas normativas como explicações do fenômeno (ou tentativas de explicação).

Um dos poucos trabalhos além das obras prescritivas, é a Gramática do Português Culto falado no Brasil, no volume III, na qual, em meio à discussão sobre verbos e os modos verbais, há a citação de que, no PB falado, existe o aparecimento da marca de

sujeito em falas contendo imperativo (BERLINCK e DUARTE *et al*, 2009, p. 128).

Todavia, esta forma de lidar com o objeto pode ser facilmente questionada, como em (3), abaixo

3. Pega uma gripe e eu te estrangulo.

4. Se pegar uma gripe, te estrangulo

Claramente F não deseja que O pegue uma gripe, mas sim o contrário. Entretanto, a construção sentencial é o imperativo afirmativo, e não sua forma negativa, que seria, segundo o supracitado, o mais comum, como (4)

5. Não pega uma gripe, se não te estrangulo.

No mais, (3) e (5) são parecidas em seu significado, porém veiculado de formas distintas. Aliás, a aparente semelhança é um dos motivos pelos quais se faz necessário pesquisar a temática de maneira mais precisa: o imperativo é mais do que apenas sua forma (questão morfológica), mas sim uma interface que leva em consideração três áreas (Síntaxe gerativa, Semântica formal e Pragmática, a serem discutidas abaixo).

Como apresentado, as propostas das gramáticas normativas não dão conta de algumas formações citadas acima, como em (3) e (5), e por mais que tenham em suas estruturas a forma imperativa prevista. Entretanto, o presente artigo não pretende, a saber, criticar gratuitamente a prescritividade gramatical contemporânea, mas sim apontar para resoluções ainda mais robustas e que abranjam maior terreno do objeto.

Dessa forma, pretende-se mostrar que, através dos estudos descritivos, baseando-se em pressupostos da Semântica formal, Síntaxe e Pragmática, há muitos aspectos ainda não tratados em estudos descritivos do PB: embasando a discussão semântica, traremos Kratzer (2012), que discute como algumas proposições

precisam de serem projetados para outros mundos possíveis que não o atual (ou real, já que o dito “mundo real” é mais um dentre as infinitas possibilidades); Condoravdi e Lauer (2012), que oferecem uma possível saída semântica para os imperativos, tal qual Kaufmann (2014) e Portner (2004), mas estes servirão como pontes para a discussão aqui pretendida, já que todos eles consideram imprescindível a projeção de mundos possíveis para o fenômeno dos imperativos.

Para a discussão e apresentação dos fenômenos, a teoria sintática utilizada será a de Mioto, Figueiredo e Lopes (2013), partindo do princípio de que há uma estrutura hierárquica dos componentes, e que a partir desta hierarquia há regras específicas de posições (como veremos em exemplos abaixo).

Para a parte da Pragmática, Austin (1962) e Searle (1994), que lidarão com o ato de fala e a força ilocucionária necessária para que um imperativo comporte-se como tal: é através da força ilocucionária diretiva que é possível interpretar uma frase imperativa como ordenando/sugerindo.

OUTRAS FORMAS IMPERATIVAS EM PB

Jary e Kissine definem o imperativo de modo mais amplo: “imperativos são bons para ordenar, comandar, implorar, alertar, requerer e muitos outros atos de fala (ou [atos] ‘ilocucionários’) em que imperativos não aparecerão fazendo uma declaração” (2014, p. 2).

Isto é, eles não têm apenas a função de ordem/ordenar, como visto anteriormente, mas de propiciar outras ações, ao modo dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1994), e como Austin (1962) disse: dizer é agir (p. 29). A inversão é importante: em vez de haver uma conexão mundo-linguagem, isto é, de tentar representar e compreender o mundo com o ato linguístico (nomear, por exemplo), com o uso dos atos de fala, a linguagem interfere no mundo, ela

transforma o mundo, por assim dizer. A partir do material linguístico, por exemplo, na situação de um casamento, em que o ministro legalizado declara o casal como marido e mulher, através de uma fórmula convencionada, e, portanto, a partir daquele proferimento, os noivos são considerados casados.

No mais, imperativos não tendem a se comportar como sentenças declarativas, em que a sentença explica/informa o estado de coisas do mundo; da mesma forma, a frase tida como imperativa também nunca se confundirá com uma interrogativa, prototipicamente usada para se obter informações sobre o estado de coisas no mundo. Os exemplos a seguir demonstram essa diferença:

6. A: João corre

B: Sim, é verdade que João corre / Não, não é verdade que João corre.

7. A: João corre?

B: Sim, é verdade que João corre. / Não, não é verdade que João corre.

8. A: João, corre!

B: *Sim, é verdade / *Não, não é verdade

Os exemplos (6) e (7) representam como o valor de verdade pode ser aferido porque são sentenças falseáveis. Por seu turno, o exemplo (8) não pode ser falseável, e, portanto, imperativos não têm condições de verdade, isto é, não se têm como avaliar as sentenças imperativas através da fórmula básica da denotação $[[S]] = 1$ sse p ; ou seja, uma dada sentença é verdadeira se e somente se sua proposição é verdadeira.

O português brasileiro, entretanto, não segue apenas o padrão determinado pelas gramáticas. Os usos se estendem a outras formas, outras locuções imperativas, a serem apresentadas abaixo de (9) até (13), que têm, no fundo, a mesma função de um imperativo canônico: segundo a interface apontada, a teoria sintática gerativa serve para explicitar os mecanismos que determinam a posição do verbo e as condições para que as posições do sujeito

(ou sua deleção) constituam características do imperativo. Outra característica também é a exigência de cada uma das locuções imperativas (doravante ϕ_{imp}) em relação ao verbo posterior a elas: excetuando uma, todas as outras ϕ_{imp} explicitadas posteriormente restringem-no ao infinitivo, isto é, não há como esses verbos serem conjugados de forma alguma. Outras, por sua vez, aceitam um NP, que demonstra, de certa forma, uma ação, como *brincadeira*, por exemplo.

Conforme os exemplos abaixo, tentar-se-á compreender as restrições e a presença do sujeito “*você(s)*”, e como nomes próprios podem vir somente em posição de vocativo, causando ruído tais sentenças:

- (9a) Vê se **você** sai da esquina
- (9b) *Vê se **João** sai da esquina
- (9c) **João**, vê se sai da esquina
- (10a) Deixa de fumar o quanto antes
- (10b) **Você** deixa de fumar o quanto antes
- (10c) **Você** deixa de brincadeira e sai da esquina agora
- (10d) Deixa **você** de brincar na esquina agora
- (10e) Deixa **você** de brincadeira
- (10f) **João**, deixa de fumar
- (10g) **João**, deixa de brincadeira
- (11a) Nem pensa em sair da esquina agora
- (11b) **Você** nem pensa em sair da esquina agora
- (11c) Nem pensa **você** em sair da esquina agora
- (11d) *Nem pensa **João** em sair da esquina agora
- (12a) Trata de sair da esquina agora
- (12b) **Você** trata de sair da esquina agora
- (12c) Trata **você** de sair da esquina agora
- (12d) *Trata **João** de sair da esquina agora
- (13a) Pode sair da esquina agora
- (13b) **Você** pode sair da esquina agora
- (13c) Pode **você** sair da esquina agora
- (13d) *Pode **João** sair da esquina agora

Iniciaremos a análise partindo dos exemplos marcados pelo número (10a)-(10f): a ϕ_{imp} *Deixa de* traz a ideia negativa, isto é, o significado de um uso como (10a) faz com que o ouvinte (O_{direto} ¹ a partir de então) entenda que a ação de *p* seja eliminada em um momento futuro após o proferimento, no caso, *p* seria *parar de fumar o quanto antes*.

Como é possível visualizar de (10b-10e), outro ponto importante da característica no uso de ϕ_{imp} *Deixa de* é a aparição do sujeito *você* em duas posições (antes ou depois de *Deixa*, ou antes da preposição *de*). Diferentemente, o que é visto em (10f-10g) é o nome próprio *João* ser, necessariamente, um **vocativo**, recebendo asterisco caso tente ocupar a mesma posição de *você* nos exemplos anteriores. Algo a ser levantado é o fato de que a noção intuitiva em que se imbui o ϕ_{imp} é o fato de fazer com que o O_{direto} se “engaje” na ação, isto é, que ele seja levado a realizar a ação *p* imperativa.

Da mesma maneira, os exemplos de (11a-11d) trazem o ϕ_{imp} *Nem pensa em* com o sentido de imperativo negativo: ao utilizar tal forma, F deseja formar uma ação *p* que necessita ser impedida de iniciar, ou de ter continuação. Diferente do pressuposto nos exemplos de (10a-g), em que o uso se dá após já haver uma ação em processo (O_{direto} já fuma no instante do proferimento), ϕ_{imp} *Nem pensa em* está aberto a situações em que ainda não se iniciaram (O_{direto} ainda está na esquina, ou mesmo ele ainda não fuma, em caso semelhante à outra locução). Ainda em se tratando de similaridades, ϕ_{imp} *Nem pensa em* apresenta as mesmas restrições sintáticas de sujeito, assim como as outras locuções em questão.

Em seguida, o ϕ_{imp} *Trata de* é uma forma positiva de imperativo: seu uso requer que a ação desejada por F seja realizada. Com os mesmos traços das outras locuções, é possível verificar que, sintaticamente, o comportamento se mantém, sendo possível reforçar o argumento de que são locuções imperativas (não somente

1 O fato de ser chamado O_{direto} é uma forma de tradução do termo em inglês *addressee*, que poderia também ter como possível equivalente **destinatário**. Entretanto, para evitar possíveis confusões metalinguísticas, há uma liberdade de tradução para o equivalente citado no texto.

através da Sintaxe, mas também por conta dela). Novamente, veicular tal forma para algum O que não seja o O_{direto} faz da sentença agramatical.

Interessantemente, os exemplos de (12a-12d), com o verbo *poder*, apontam para um desvio de uso: *poder* é, *a priori*, um verbo modal que tem como denotação a possibilidade lógica (\diamond). No entanto, há um uso que o transforma em ϕ_{imp} *Pode*²: os exemplos (13a-c), quando utilizados, não querem significar se O_{direto} é capacitado, isto é, tem a possibilidade de efetuar a ação de *sair da esquina agora*; pelo contrário, é uma ordem expressa, assim como um imperativo. De todo modo, tal qual as outras locuções, seu comportamento permite que se enquadre como uma locução imperativa.

Por fim, o ϕ_{imp} *Vê se* se mostra diferente das outras locuções: o verbo vem posteriormente não em sua forma infinitiva, como as outras locuções apresentam, mas sim conjugado. Outro ponto importante é o comportamento de aceitar somente posposto *você*. O argumento para considerá-lo como locução imperativa é o fato da restrição de uso de nomes próprios em posição fora do de vocativo (ou VocP, Han, 2000).

QUESTÃO SEMÂNTICA DOS MUNDOS POSSÍVEIS

O imperativo é, por si só, um desafio: trata-se de um objeto presente em todas as línguas do mundo e, como tal, é usado com certos objetivos, assim como as sentenças declarativas, exclamativas, interrogativas, e assim por diante.

Para o objeto em questão, mesmo em se tratando de formas distintas, o que a Sintaxe salienta em diferenças não é o que a Semântica faz: com o uso imperativo mais tradicional, ou com uma

2 O ponto crucial da locução usando o verbo *poder* está no fato de ser um desvio de significado. Entretanto, a hipótese que permanece mais forte, é que tal desvio seja possível por vias pragmáticas, da mesma forma que F, para não ser rude, em vez de ordenar que O passe o sal para ele, usaria uma construção indireta *Poderia me passar o sal?* com o objetivo não de perguntar a possibilidade de O em lhe passar o sal, mas sim que ele interprete a implicatura *eu quero que me passe o sal*. Entretanto, por motivos de escopo, esta hipótese ficará em aberto.

das possíveis locuções imperativas em PB, o que se obterá será projeção de mundos possíveis (KRATZER³, 2012).

E como isso se dá? Bom, assim como os modais *poder*, *dever* e *ter que*, que, quando utilizados, invocam a necessidade de pensarmos em mundos que não o nosso, o atual, o real, como seja nomeado, o $w^@$. Por conta disso, de início trazemos à tona uma característica semântica muito forte do imperativo: quando F usa tal modo, ele pretende que O, seu interlocutor, execute a ação p . Dessa forma, se ele quer que algo seja feito, logo, a configuração de $w^@$ (mundo real, ou apenas de avaliação) não se configura de tal modo para a realização da proposição dada pelo imperativo (p); como F quer que mude o estado epistêmico do mundo, como por exemplo, que O feche a porta (= p), a porta está aberta em $w^@$, isto é, necessariamente buscará outro mundo em que O realizou a ação p e a porta estará fechada. No caso, podemos dizer que em $w' p$ será o caso, isto é, estará realizado. Pensemos no exemplo *Trata de parar de fumar*: O não parou de fumar, isto é, ainda fuma em $w^@$. A questão é que, para que p seja o caso, então, ter-se-á em w' a realização de p , ou seja, uma das proposições contidas no conjunto em w' é p (O ter parado de fumar).

Outro ponto importante de se citar é a questão dos mundos possíveis. De maneira ampla, todo mundo é um mundo possível: w' é quase idêntico a $w^@$, mas com a diferença de p realizado; w^2 , por exemplo, pode ter plantas que, em sua maioria, são carnívoras; w^{23512} , criaturas que querem dominar o universo a mando de Darth Vader, e assim por diante. Em todos, p pode haver sido executado por O, porém eles não são os mundos mais salientes em relação a $w^@$.

3 Há uma discussão importante constante do que é realmente um imperativo. No mais, nos atemos a outros pontos, mais salientes por conta do espaço limitado. Há, todavia, uma postura de se assumir os imperativos como modais, não da forma de Kaufmann (2014). Um aspecto importante a ser levado em consideração é que os imperativos têm uma força diretiva que leva ao entendimento de ordem/pedido/sugestão não ser efetivada por F. A discussão, por ora, fica em aberto, sendo possível ter uma noção maior em Portner (2004) e Kaufmann (2014), além de Jary e Kissine (2014), e Condoravdi e Lauer (2007).

A relevância dos mundos, a organização relevante, aliás, é importante de ser invocada e relembrada: o céu é azul em $w^@$, w^2 , w^{3213} , e é vermelho em w' , w'' , w^{123} , mas o que importa não é todo o conjunto de características que um mundo tem, mas sim a que O vai executar, ou melhor, realizar a ordem/sugestão p proferida por F em $w^@$, sendo elencados os mundos mais relevantes e pertinentes para a realização da ação do imperativo.

Vale ressaltar também que, em se tratando de $w^@$, w' , w^2 , w^{23512} são, na verdade, mundos individuais, não conjunto de mundos possíveis. Eles estão dentro do conjunto W , em que estão contidas todas as possibilidades existentes. Cada w , seja ele qual for, é um conjunto de proposições (não fumar, não andar, fechar a portar, etc), e por conta deste conjunto, far-se-á uma seleção e um ranqueamento destes se dá por meio de uma operação de relevância (que Kratzer, 2012, chamará de *fonte de ordenação*), isto é, é mais provável ter como preferência um mundo como w^2 , ao invés de w^{23512} , pois, independentemente de existir ou não uma dominação interestelar por parte de Darth Vader, o céu ser vermelho, o uso de *Trata de parar de fumar* ainda tem como função fazer com que o ouvinte execute p , sem se preocupar com tais configurações. O ranqueamento sempre seguirá um processo relevante, e alguns traços dos mundos possíveis serão, de certa forma, pouco consistentes e salientes para a interpretação.

QUESTÕES PRAGMÁTICAS: FORÇA ILOCUCIONÁRIA DIRETIVA

Um ponto importante e crucial para a determinação dos imperativos é o fato de que modo é possível distinguir o uso de um modal deôntico, como *ter que*, e a forma imperativa (independente se for locução ou não), que também carrega o traço deôntico em seu uso.

O que os distingue é um elemento pragmático, ou melhor, um *shift*: enquanto *ter que* gera obrigatoriedade, mas não necessariamente um “engajamento” da audiência, por sua vez, o ϕ_{imp} faz

com que O_{direto} seja “engajado”, com que ele se comprometa em executar a ação p transmitida pelo proferimento de uma sentença imperativa.

Em uma sentença como *Você tem que sair da esquina*, gerar uma obrigatoriedade é o mesmo que dizer o que é mais importante de ser feito – no caso, *sair da esquina*. Em contrapartida, se há uma sentença como *Sai da esquina*, não significa apenas uma obrigatoriedade, mas que O_{direto} é levado a executar a ação p .

O que parece nebuloso se desfaz ao aplicarmos as formas negativas às duas sentenças anteriores: se houver o uso de *Você não tem que sair da esquina* e *Não saia da esquina*, a primeira tem a negação recaindo sobre a obrigatoriedade em sair, ou não, da esquina; enquanto para com a outra, há, novamente, o “engajamento” de O_{direto} a uma nova ação q . O escopo da negação aponta para o argumento de que o “engajar” do ϕ_{imp} é mais forte do que a força deôntica que traz o modal *ter que*, que pode ser interpretada como obrigação no que tange ao fato de que se alguém tem uma obrigação, não necessariamente ela irá executar⁴.

O *shift*, em verdade, se refere ao processo acima citado e, também, a que parte do mecanismo pragmático está conectada: a mudança exigida ocorre na *força ilocucionária* das sentenças acima: o ϕ_{imp} gera no FI o “engajamento” de O_{direto} , que resultará, na *força perlocucionária*, na execução da ação determinada pelo imperativo; em contrapartida, *ter que* faz com que o FI seja a obrigação de fazer algo, mas a consequência perlocutiva é chamar a atenção de O para que aquela ação se torne uma obrigação, não o “forçando” a executá-la. O *shift* é, portanto, a interpretação que a força ilocucionária gerará ao contexto comunicativo.

4 O termo *obrigatoriedade* gera problemas por conta do que consideramos uma obrigação na ontologia do cotidiano humano. Entretanto, por vias linguísticas, ter uma obrigatoriedade *não te engaja necessariamente*, o contrário do que um ϕ_{imp} faz – o engajamento necessário é determinante.

O IMPERATIVO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA⁵

Um traço importante de lidar com os ϕ_{imp} é no caso do ensino de língua portuguesa brasileira para estrangeiros. Como ensinar português brasileiro não se atendo às gramáticas tradicionais somente (BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 1985; de ALMEIDA, 1995) e o que é um imperativo além da forma de tirar desinências ou colocar o sujeito após o verbo conjugado no modo imperativo?

A resposta, que parece capciosa e cabível para o momento, seria de que os estudos linguísticos favorecem para um melhor entendimento de PB, com o objetivo de poder gerar novos materiais que ajudarão no ensino como língua estrangeira, capacitando os alunos a utilizarem-na e terem consciência de usos pertinentes e relevantes para a vivência e contato comunicativo social. Quando aprenderem sobre imperativos, eles terão acesso aos usos e formas para que possam ter proficiência e capacidade de se comunicarem efetivamente fora da sala de aula. Não só: para que serve, quando se utilizar, ou quando não é positivo se valer da forma imperativa, as noções de hierarquias sociais, dentre outros pontos. Eles se deparariam com as locuções imperativas, apresentadas acima, em seus cotidianos e contextualizadas, e, assim, se confrontariam com um aprendizado que leva em consideração o estado realmente atual do português.

Essa pequena incursão nesse tópico, portanto, serviu para ressaltar o fato de que todo trabalho científico que envolva língua e linguística pode – e precisa – ser elaborado com objetivos maiores, com o intuito de realmente permitir que a distância entre sala de aula e a sociedade, junto aos usos de sentenças e construções da língua estrangeira. Um problema, aliás, para o ensino-aprendizagem em geral.

5 O tópico 5 foi adicionado por conta das comunicações e intervenções que ocorreram durante o evento (PER)CURSOS (INTER)DISCIPLINARES EM LETRAS, ocorrido em agosto de 2017 em Santa Cruz do Sul – RS.

CONCLUSÕES

Os imperativos em todas as línguas precisam – e merecem – maiores atenções nos campos linguísticos. Dentro do campo da Sintaxe gerativa, há a necessidade, como mostrado, de ir além da gramática tradicional, pois, tendo em vista as locuções imperativas, como elas se comportam, o que aceitam e o que restringem quando utilizadas, havendo outras formas mais do que a padrão descrita pelas gramáticas.

No que tange à Semântica intensional, fica claro que é mais do que projetar mundos possíveis: os ϕ_{imp} exigem que a ação seja executado em um determinado tempo (após o proferimento por F) e que O não seja qualquer ouvinte, mas seja O_{direto} , isto é, aquele a quem se dirige o uso do imperativo (a audiência, ou *addressee*, em inglês).

Mesmo com as duas teorias acima, circundar ao objeto ainda é impreciso. É por tal imprecisão que se invoca a Pragmática, e o *shift* pragmático necessário para “engajar” este O_{direto} ao tempo e para a execução da ação, de forma a não se confundir com os verbos modais como *ter que* e *dever*. No campo pragmático, pois, ocorre a seleção entre os resultados, as consequências, através de qual tipo de sentença foi usada e, dessa forma, qual força ilocucionária será entendida – e qual será a perlocucionária resultante.

Por fim, ainda que de forma muito sucinta, o levantamento do fato de que o campo de estudos linguísticos formais possibilitam um aumento de perspectiva no ensino de língua portuguesa, e pontualmente a língua portuguesa brasileira para estrangeiros, para que não aprendam uma língua estanque, apenas de livros, mas sim possibilitando-lhes ter proficiência para que as interações sejam relevantes e o mais próximas da realidade.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J.; URMSON, J. O. *How to Do Things with Words*. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955. Clarendon Press, 1962;
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009;
- BERLINCK, R. de A; DUARTE; MEL; OLIVEIRA, M. *Predicação. Gramática do português culto falado no Brasil*, v. 2, p. 81-149, 2009;
- CONDORADVI, C., LAUER, S. *Imperatives: Meaning and illocutionary force*. In: *Empirical issues in syntax and semantics* 9. 2012. p. 37-58;
- CUNHA, C. ; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985;
- DE ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995;
- JARY, M. ; KISSINE, M. *Imperatives*. Cambridge University Press, 2014.
- KAUFMANN, M. *Embedded imperatives across languages: Too rare to expect, too frequent to ban*. Handout from a talk, Department of Linguistics, SUNY Stony Brook, 2014;
- KRATZER, A. *Modals and conditionals: New and revised perspectives*. Oxford University Press, 2012;
- MIOTO, C; SILVA, M. C. F; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. Ed. Contexto, 2013;
- PORTNER, P. *The semantics of imperatives within a theory of clause types*. In: *Semantics and Linguistic Theory*. Vol. 14. 2004;
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Ediciones Cátedra SA, 1994.

TEMPO: UM ESTUDO ATRAVÉS DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM E DA LINGUÍSTICA

Martha Machado Porto
Ana Maria Tramunt Ibaños

INTRODUÇÃO

As relações espaço-temporais são princípios universais e recorrentes na natureza. O ser humano está sempre circunscrito a um recorte espaço-temporal. Através dos séculos, os pensadores tentaram compreender e descrever o modo como essa parametrização se manifesta e interfere na vida humana. Por um princípio de Relatividade, conforme proposto por Einstein, as ações e os eventos precisam ser entendidos e analisados a partir de perspectivas específicas, medidas em relação ao intervalo de tempo e à demarcação de espaço que são considerados.

Para a Linguagem, o eixo espaço x tempo estabelece relações semânticas dêiticas (SAEED, 2006) e também se insere no campo dos parâmetros universais propostos para discussão e análise, na perspectiva do Gerativismo de Chomsky. Especificamente, o tempo centraliza os principais aspectos referenciais para o sentido na Linguagem, exercendo, portanto, valor essencial nas línguas, como afirma Bach (2013, p. 8): “Time is at the very heart of Language”¹. De fato, as relações temporais estão sempre presentes na Linguagem, de modo que se torna praticamente impossível analisar

1 O tempo está na essência da Linguagem, tradução livre das autoras.

uma dada estrutura sem considerar as implicações temporais que estão implicadas.

Este estudo tem por objetivo analisar a temporalidade numa perspectiva sintático-semântico-morfológica a partir das contribuições da Filosofia da Linguagem, que buscam explicar a natureza do tempo. Para sua realização, foram escolhidos três idiomas: Português, Inglês e Russo e foi estabelecida uma análise reflexiva e comparativa a fim de investigar a presença de uma padronização, ou de uma flexibilização, conforme sugerido por Bach (2013), no modo como essas línguas representam a temporalidade.

Esclarece-se que este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente sobre a quantificação temporal em Linguagem Natural, que vem sendo desenvolvido pelas autoras, e está inserido nos trabalhos do grupo de pesquisa SynSemPra². Assim, as reflexões aqui apresentadas são a continuidade deste trabalho que deu origem ao artigo *Tempo em dois tempos: um estudo da natureza temporal através da Filosofia da Linguagem e da Linguística* (PORTO; IBANOS, 2017), que trata destes e de outros aspectos sobre temporalidade.

O TEMPO E A LINGUAGEM

Constata-se que em todos os sistemas linguísticos as estruturas se organizam a partir de relações temporais. Bach (2013) afirma que a temporalidade é expressa na Linguagem através dos advérbios, a partir das noções de duração e de período, e dos verbos e de suas construções propriamente ditas. O estudo dos verbos é consagrado na literatura e pode ser sintetizado no acrônimo TAME, conforme proposto por Dahl (2013). Esta sigla representa quatro elementos para análise temporal a partir dos sistemas verbais: os tempos verbais (*tenses*), os aspectos verbais (*aspects*), a modalidade (*modality*) e os eventos (*evidentiality*).

2 Grupo de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da PUCRS.

Todos esses conceitos linguísticos só puderam ser estruturados a partir da reflexão das contribuições científicas e filosóficas, especialmente advindas da Física e da Filosofia da Linguagem, realizadas desde a Antiguidade. De fato, o interesse pelo conhecimento e pela compreensão do tempo existe desde a constituição das sociedades primitivas, que tinham interesses práticos (períodos de colheita, semeadura, estiagem, chuvas, etc.) e místicos (influência dos astros, dos deuses, segundo suas crenças, nas atividades agrícolas).

A sistematização desse conhecimento secular ocorre na Antiguidade Clássica com Platão e Aristóteles, que estabelecem o principal eixo dialético sobre a temporalidade: absolutismo do tempo x reducionismo do tempo, de acordo com Porto e Ibaños (2017). Para Platão, o tempo assume natureza absoluta, independente de tudo, da influência e até mesmo da existência do homem. Opostamente, Aristóteles acredita que o tempo está condicionado ao elemento humano, às ações e aos eventos ocorridos e realizados. Essa discussão dividiu e polarizou teóricos, filósofos, físicos e matemáticos até o século XX quando Albert Einstein lançou a Teoria da Relatividade.

Até então, essas duas teorias eram dominantes e exerciam um antagonismo teórico contundente. A Física de Newton, por exemplo, estruturou-se com base na ideia absolutista do tempo. Em contrapartida, a Lógica de Leibniz vale-se do argumento de Aristóteles, pois considera a sucessão dos eventos a partir de relações lógicas de ordem, de causa, de consequência, etc. O filósofo alemão Immanuel Kant, no século XIX, demonstrou que essas teorias não se contradiziam, mas, sim, se complementavam (COSTA; IBAÑOS, 2013).

A partir do entendimento kantiano de que a perspectiva reducionista (Aristóteles) é apenas um recorte, um modo de compreender a natureza absoluta (Platão) do tempo, o físico alemão Albert Einstein pode revolucionar tudo o que se acreditava até então na

Ciência, conforme afirmam Costa e Ibaños (2013). As contribuições da ideia de Relatividade acabaram por se expandir e entusiasmarem alguns linguistas que já observavam modos distintos de representar e compreender a temporalidade.

O PRINCÍPIO DE RELATIVISMO EXPANDIDO

A constatação de que as línguas representavam e marcavam tempo de forma diferente é bastante antiga. Do século XX, a hipótese de Sapir-Whorf (1956) acerca da relatividade temporal, envolvendo a língua da tribo americana Hopi, certamente, é a mais conhecida. No entanto, Humboldt ainda no século XIX realizou estudos comparativos, inicialmente, envolvendo catalão e alemão, e os mais conhecidos envolvendo línguas diversas de tribos ameríndias em comparação com as línguas latinas. Esclarece-se que esses estudos iniciais de Humboldt não demonstravam especificamente aspectos relacionados à temporalidade, mas à natureza relativa das representações na Linguagem (DEUTSCHER, 2011).

Durante muito tempo essas teorias foram severamente criticadas, questionadas e até deixadas no esquecimento, em virtude de algumas falhas estruturais na descrição dos modelos, especialmente a de Sapir-Whorf, somadas à baixa credibilidade dada aos linguistas, cuja formação advinha de bases sociológicas. Em verdade, o principal motivo de crítica e questionamento da teoria de Sapir-Whorf é devido à segregação social imposta às análises. Para os teóricos, a língua inglesa sempre aparecia como a língua superior, do homem civilizado, em detrimento à língua Hopi, do homem selvagem.

Contudo, a relatividade das representações, especialmente a temporal, é fato consagrado na Linguagem. Recentemente, um grupo de pesquisadores suecos e ingleses, numa parceria entre as universidades de Lancaster (UK) e Estocolmo (SWE), publicou o artigo *The Whorfian Time Warp: Representing Duration Through the*

Language Hourglass (2017), numa tentativa de demonstrar essas diferenças e associá-las aos benefícios do bilinguismo.

O estudo dos pesquisadores envolveu três grupos, suecos monolíngues, espanhóis monolíngues e suecos bilíngues (espanhol e sueco), e partiu do pressuposto de que as línguas em questão possuem modos diferentes de expressar a temporalidade. No sueco, assim como no inglês, o tempo é associado à noção de distância (curto x longo); no espanhol, como ocorre em português, o tempo relaciona-se com a ideia de quantidade (muito/grande x pouco/pequeno).

Os participantes foram submetidos a testes diversos de observação de eventos e os resultados foram favoráveis à hipótese inicial. O dado mais interessante do experimento envolveu o grupo bilíngue, que conseguiu estipular melhor os tempos das tarefas observadas por associar, indistintamente, as duas noções relacionadas à temporalidade: distância e quantidade.

Assim como os pesquisadores, Bach (2013) também propõe a revisão do princípio da relatividade temporal na Linguagem. No entanto, o autor defende que essa ideia seja ampliada para a análise interna das línguas e sustenta que se desconsiderem por completo as ideias de superioridade de uma língua em detrimento de outra, a partir da constatação e da demonstração de que a flexibilização e a relatividade das representações está presente indistintamente nas línguas.

Diante de tantas considerações, ressurgem o questionamento sobre o modo que a temporalidade é representada na Linguagem – se há uma tendência à flexibilização, se as diferenças entre as línguas são muitas e se há uma manutenção de um padrão estrutural, conforme o sugerido pela Sintaxe, conforme Porto e Ibaños (2017). Para tanto, foram analisadas as mesmas estruturas em três línguas de origens bem distantes (português, inglês e russo) a fim de refletir acerca dessa representação. Destaca-se que foram consideradas as diferenças sintáticas, semânticas e morfológicas.

A análise também contou com fundamentação de alguns conceitos já mencionados anteriormente, tais como *tense*, *aspect*, e com a categorização de advérbios temporais (duracionais e pontuais) proposta por Bach (2013).

ANÁLISE LINGUÍSTICA E DISCUSSÃO

A análise a seguir considerou dois dos parâmetros do acrônimo TAME, tempos verbais (tenses) e aspectos verbais (aspects), conforme proposto por Dahl (2013), e a categorização de advérbios marcadores temporais (duracionais e pontuais), de acordo com Bach (2013). Os exemplos foram escolhidos a partir desses conceitos e traduzidos nas três línguas, a fim de viabilizar a comparação (PORTO; IBAÑOS, 2017):

(1a) John arrived at 3 o'clock.

(1b) João chegou às 3 horas.

(1c) Иван прибыл в три часа. (Ívan pribil v tri tchassá)³.

Observa-se que nas três línguas **houve uma manutenção estrutural**, as três encontram-se na ordem SVA (sujeito, verbo, advérbio) e a temporalidade é marcada tanto pela presença do advérbio temporal quanto pela flexão verbal. Constata-se que as locuções dos advérbios possuem uma estrutura idêntica (preposição, numeral, hora), são todos advérbios pontuais (BACH, 2013), mas ressalva-se que na língua russa a palavra primitiva, [час] hora, sofre alterações morfológicas e recebe o morfema [a]. Tal fenômeno ocorre em razão da presença da regência numeral na língua russa que provoca alterações nas palavras primitivas associadas à temporalidade (hora, década, mês, etc.), através os morfemas: [a] e [ov]:

3 Romanização do alfabeto cirílico, para fins de facilitar a compreensão do leitor. As demais ocorrências de texto em Russo seguirão a mesma representação romanizada.

(2a) The train departs tomorrow at 5 P.M.

(2b) O trem parte amanhã às 17 horas.

(2c) Поезд отправляется завтра в пять часов. (Paiezdz atravliaietcia zaftra v piatchi tchassov).

Na segunda série de exemplos acima, observa-se a alteração da regência, utilizando-se o morfema [ob] na palavra primitiva [час], associado ao numeral cinco, de acordo com a Gramática Tradicional do russo – até o número quatro utiliza-se o morfema [a], a partir do número cinco, a declinação passa a ser em [ob] (CASTRO, 2006). Destaca-se que a regência numeral é fato observável apenas na língua russa, o que corrobora o argumento de Saeed (2006) de que o conhecimento semântico de determinada língua compreende, além das questões de sentido e compreensão, o reconhecimento de todas as estruturas lexicais que as palavras podem assumir em sistemas de línguas de caso, como no russo.

No eixo verbal (*tense e aspect*), verifica-se a não correspondência de aspecto na segunda série de exemplos, devido à noção particular de perfectividade do inglês. Na língua inglesa, o aspecto verbal é simples, em consonância com a Gramática Tradicional, e está marcado no pretérito pela flexão verbal (-ed). Nessa perspectiva, observa-se a correspondência incompleta de aspecto entre português e russo. Embora ambas as estruturas apresentem formas verbais conhecidas como perfectivas, verifica-se que a **representação morfológica** não ocorre de forma idêntica nas duas línguas. Conforme Porto e Ibaños (2017, p. 77):

Na língua russa, as formas perfectivas apresentam alterações morfológicas com acréscimo de sufixos, não apenas pela flexão, que no caso pretérito ocorre de acordo com o gênero (masculino e feminino) e o número (plural), conforme Castro (2005). (PORTO; IBAÑOS, 2017, p. 77)

Destaca-se o processo de lexicalização (JASZCZOLT, 2014) presente na segunda série de exemplos e compartilhado pelas três línguas. As estruturas estão expressas no presente, mas apresentam uma ideia futura, representada pela presença do advérbio “amanhã”. A presença de lexicalização contribui para a ideia de relatividade de representação verificável em todas as línguas e, conforme Jaszczolt (2014), completa as lacunas deixadas por eventuais falhas de representação – **por exemplo**, idiomas como mandarim que não possuem flexão verbal e têm a representação temporal demarcada por advérbios (SAEED, 2006).

A terceira série de exemplos ilustra estruturas com advérbios duracionais (BACH, 2013):

(3a) Mary ran for one hour.

(3b) Maria correu por uma hora.

(3c) Мария побежала в течение часа. (Maria pabiejala v tietchenie tchassá).

Há a manutenção estrutural (SVA), como ocorre nos exemplos anteriores, e são verificadas as mesmas ocorrências de diferenças: a regência numeral russa, a não correspondência de aspecto do inglês, **a correspondência e a correspondência relativa de aspecto** entre português e russo. A constatação mais interessante, no entanto, é semântica e verifica-se nas estruturas em português e russo. Embora a ideia da frase seja de um processo, de um período, a ação é posta no aspecto perfectivo, que originalmente, está associado a ações concluídas e não processuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temporalidade é uma variável universal e o reconhecimento de sua importância na organização da sociedade é tão antigo quanto a própria humanidade. As discussões filosóficas acerca da natureza temporal e as contribuições das Ciências formais sobre a temporalidade, especificamente da Física e da Matemática, impulsionaram os estudos temporais na Linguagem.

A noção consagrada acerca da relatividade nas representações do tempo ganhou notoriedade com os estudos de Humboldt e com a hipótese de Sapir-Whorf (1956). Em razão do caráter segregacionista de teoria, que sempre analisava uma língua como mais ou menos evoluída em detrimento de outra, as ideias de relatividade na Linguagem foram esquecidas. Recentemente, autores e pesquisadores como Bach (2013) e Bylund e Athanaspoulos (2017) propõem a revisão desse princípio, às luzes da ética, do esclarecimento e da expansão dos conceitos para as estruturas internas das línguas.

Semanticamente, não restam dúvidas de que a temporalidade é expressa de formas variadas na Linguagem, até mesmo dentro de uma mesma língua – fato que motiva Bach a comparar o inglês, e talvez todas as línguas, à língua Hopi, quanto à sua natureza temporal relativa (BACH, 2013). No entanto, do ponto de vista sintático, há a manutenção de uma estrutura, de um modo de se representar a temporalidade, como se verifica no escopo analisado (português, inglês e russo). Ainda que essa manutenção não se dê de forma perfeita, há uma estrutura clara de representação temporal nas três línguas.

Embora se observem algumas não correspondências, entre elas a ideia de perfectivo da língua inglesa e da presença de uma regência numeral no russo, fatos tão diversos dos demais, há uma estrutura clássica SV[O]A (Sujeito, Verbo, [O] e Advérbio – estando o objeto facultativo, pois todos os verbos analisados são de movimento e, portanto, intransitivos). Desse modo, as mudanças mais significativas são morfológicas e foram observadas no russo, que se estrutura com muitas singularidades: um alfabeto distinto, o Cirílico, um sistema de casos para demarcar função sintática, uma flexão verbal diferente e diversas alterações morfológicas, ocasionadas por esses dois últimos elementos.

Considera-se ainda a importância da ideia de lexicalização, proposta por Jaszczolt (2014), como forma de suprimir eventuais lacunas deixadas por ausência de representação em determinada

língua e de viabilizar a flexibilização, o princípio de relatividade, cuja revisão e ampliação são defendidas por muitos autores, como Deutscher (2011) e Bach (2013).

REFERÊNCIAS

- BACH, Emmon. *Time and Language*. PUCRS, 2011.
- _____. *Time and Language*. In: MOLSING, Veronica Karina; IBANÕS, Ana Maria Tramunt. *Time and TAME in Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishings, 2013.
- BEYER, Thomas R. *501 Russian Verbs*. New York: Barron´s, 2007.
- BYLUND, Emanuel; ATHANASOPOULOS, Panos. The Whorfian Time Warp: Representing Duration Through the Language Hourglass. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/xge0000314>>. Acesso em 04 jun. 2017.
- CAMPOS, Jorge; IBANÕS, Ana M. Time and Interfaces. In: MOLSING, Veronica Karina; IBANÕS, Ana Maria Tramunt. *Time and TAME in Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishings, 2013.
- CARNIE, Andrew. *Syntax: a Generative Introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.
- CASTRO, Tanira. *Fale Russo I*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
- _____. *Fale Russo II*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
- CASTRO, Tanira; MEDEANIC, Svetlana. *Dicionário Português-Russo*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
- _____. *Dicionário Russo-Português*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.
- CRUSE, Alan. *Meaning in Language: an introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- DAHL, Östen. Tense-Aspect-Mood-Evidentiality (TAME) and the organization of human memory. In: MOLSING, Veronica Karina; IBANÕS, Ana Maria Tramunt. *Time and TAME in Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishings, 2013.
- DEUSTCHER, Guy. *Through the Language Glass: Why the world looks different in other languages?* London: Arrow Books, 2011.
- HAWKING, Stephen. *A Brief History of Time*. New York: Bantam Books, 2017.
- IBANÕS, Ana M. T. *Sobre Semântica: Princípios*. Draft. Arquivos pessoais.
- PORTO, Martha Machado; IBANÕS, Ana Maria Tramunt. *Tempo em dois tempos: um estudo da natureza temporal através da Filosofia da Linguagem e da Linguística*. Ponta Grossa: Anais do CIEL 2017 – II Congresso Internacional dos Estudos de Linguagem, 2017.

- _____. *Uma reflexão acerca do tempo na linguagem natural*. Caxias do Sul, v. 3, Resumos Expandidos, p. 75-79: Anais do 5º Encontro da Rede Sul Letras, 2017.
- JASZCZOLT, Kasia M. *Time in Language and Thought: A Reductionist Account*. Lecture. Workshop The Many Facets of Time, Imperial College London, 1 October 2014. Disponível em: < <http://people.ds.cam.ac.uk/kmj21/Time.Imperial.1Oct2014.pdf> > Acesso em 26 set. 2017.
- MCTAGGART, J.M.E. *A Irrealidade do Tempo*. In: Filosofia da Física Clássica. 2017. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/>> . Acesso em 08 set. 2017, 09h.
- MOLSING, Veronica Karina; IBANÕS, Ana Maria Tramunt. *Time and TAME in Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishings, 2013.
- PESSOA, JR, Osvaldo. *Natureza do Tempo*. In: Filosofia da Física Clássica. 2017. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/FiFi-16-Cap01.pdf>> . Acesso em 07 set. 2017.
- _____. *Natureza Relativística do Tempo*. In: Filosofia da Física Clássica. 2017. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/FiFi-16-Cap09.pdf>> . Acesso em 07 set. 2017.
- SAEED, John I. *Semantics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA AVILA MARTINS é docente dos cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do curso de especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa da FURG. Doutora em Letras/Linguística Aplicada (2012) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atua nos seguintes temas: produção textual, ensino de língua portuguesa e identidade. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/9552613391630438>
E-mail: alessandramartins@furg.br

ALINE ELISABETE PEREIRA é doutoranda, bolsista integral Prosuc/CAPES, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), área de concentração Leitura e Estudos Linguísticos, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, RS. Possui graduação em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2007) e Mestrado em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2010). É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição CNPq. Possui pós-graduação em Docência no Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC - RS (2016). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9479556388091141>.
E-mail: linep.scs@gmail.com.

ANA CLAUDIA MUNARI DOMINGOS é docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/8636942838445477>.
E-mail anacmunari@unisc.br

ANA CRISTINA PELOSI é docente do Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul. Doutora em Linguística e Psicologia pela Universidade de Leeds, Inglaterra

(1995). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, E. U. A. (2004). Interessa-se por pesquisas na área de Psicolinguística e Linguística, com ênfase em Linguística Cognitiva e Aplicada. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/7075430199627895>
E-mail: anacpelosi@unisc.br

ANA LARISSA ADORNO MARCIOTTO OLIVEIRA possui doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2006). É professora da pós-graduação (Poslin) da FALE - UFMG. Coordena a Área de Língua Inglesa na FALE UFMG. Coordena o Projeto Idiomas sem Fronteiras na UFMG. Coordena a Projeto English Teaching Assistants na FALE-UFMG. Tem experiência na área de Linguística e de Linguística Aplicada. Atua principalmente nas seguintes áreas: língua em uso e abordagens cognitivo-funcionais para os estudos linguísticos. É membro do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (GEAD). É membro do GT de Descrição do Português da ANPOLL. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3279629888582317>
E-mail: adornomarciotto@gmail.com

ANA MARIA TRAMUNT IBAÑOS é docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Linguística/Letras pela PUCRS, com Pós-doutorado em interface sintaxe/semântica no MIT e College Park (1994/1995) e Estágio Sênior na Universidade de Massachusetts em Amherst, USA (2014/2015). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9278656517450030>
E-mail: atibanos@puhrs.br

ANA PAULA ELSNER possui Graduação em Letras Bacharelado - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Discente do curso de Pós-graduação em Letras, Mestrado em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6310728997395423>
E-mail: anapaulaelsner@gmail.com

ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA possui graduação em Letras Vernáculas (1996), mestrado (2000) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente, é professora associada dessa instituição, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras; encontra-se em estágio pós-doutoral na Universidade do Estado da Bahia, através do Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES - PNPd/CAPES. Coordena o GESCOG (Grupo de Estudos em Semântica Cognitiva - com núcleos na UFBA/UNEB/UnB) que se associa ao PROHPOR (Programa para a História da Língua Portuguesa). CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/3595025364584601>
E-mail: ariadnealmeida@uol.com.br

CAROLINE BERNARDES BORGES é doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades: Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Bolsista integral CNPq). É Mestre em Linguística pela PUCRS (2018; Bolsista integral CAPES/PROEX). Área de pesquisa: Psicolinguística (Leitura: compreensão e processamento). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100147685681411>.
E-mail: caroline.bernardes@acad.pucrs.br

CÉLIA CRISTINA GAUTIER MARIA XAVIER é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Possui Habilitação Plena para o Magistério. Licenciada em Letras-Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel-1999). É especialista em Língua Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel-2004). Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel-2014). CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/3910362150659217>.
E-mail: celiagmx@gmail.com

CLEIDE INÊS WITTKE é professora Associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Doutoral em Didática das Línguas na Universidade de Genebra, em 2015. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/9271700127440992>
E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

DANIELLE BARETTA é licenciada em Letras Português / Espanhol. Mestre em Linguística, possui especialização em Estudos Avançados em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa com ênfase em Multiletramentos. Desenvolve seus estudos de Doutorado na área de Psicolinguística, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira. É professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Porto Alegre. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/8439059332332635>
E-mail: daniellebaretta@hotmail.com

DOHANE JULIANA ROBERTO é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede municipal de Florianópolis. Atualmente faz mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina na área de Psicolinguística. Tem interesse no processamento da leitura em língua estrangeira e em aspectos relacionados a testes de proficiência. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/3027403630960139>
E-mail: dojuro@gmail.com

DOWGLAS AMORIM DE LIRA é formado em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE (2010), mestre (2015) e doutorando em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, atuando na linha de pesquisa Comunicação Oral e Escrita. Dedicar-se, junto ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação - NupArg, aos estudos que examinam a estreita relação entre argumentação e desenvolvimento cognitivo. Atualmente também atua como docente no Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais - DPOE na UFPE. CV Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4212022P5>
E-mail: dowglaslira@gmail.com

EDELVAIS BRÍGIDA CALDEIRA é doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais, atuando na área de Linguística Teórica e Descritiva. Possui graduação em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e Especialização no Ensino de Inglês (CEI - 2005). Mestre em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Atualmente é professora de inglês no Comando da Aeronáutica. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/1176292320354515>
E-mail: edelvaiscaldeira@gmail.com

ELIANA DA SILVA TAVARES é professora associada do Instituto de Letras e Artes, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Linguística (2007), pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Estágio Pós-Doutoral (2017), na Universidade Católica Portuguesa (UCP/ Braga). Experiência em Semântica, principalmente com os seguintes temas: significação, referência, categorização, (sócio)cognição, argumentação e enunciação. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/2507753482731390>. E-mail: elianatavares@furg.br

EMERSON GONZAGA DOS SANTOS é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Mestre em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Interessa-se por pesquisas nas áreas de leitura sob uma perspectiva cognitiva e ensino de línguas estrangeiras. CV Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4253746A5>. E-mail: emerson.santos@ifce.edu.br

FABIANA SOARES DA SILVA é doutoranda em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL, 2014). Pós-graduada em Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé, 2013) e graduada em Licenciatura em Letras Português, Espanhol e suas respectivas literaturas pela mesma instituição (2011). É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL/Campus Santana do Livramento). Principais interesses de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas (Portuguesa e Espanhola); Aquisição de Linguagem, Fonética e Fonologia e Variação Linguística. CV <http://lattes.cnpq.br/9678280426146843> E-mail: faby_unipampa@hotmail.com

FABIANE VILLELA MARRONI é professora adjunta da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada da mesma universidade. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pesquisa temas relacionados à Semiótica Discursiva (sincretismo de linguagens), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. É pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociossemóticas da PUC-SP, desde

1998, e líder do Grupo de Pesquisa em Acervo Digital (GrAD), vinculado ao CNPq. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0405454451123282>
E-mail: fvmar@terra.com.br

FERNANDA SCHNEIDER é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Câmpus Ibirubá). Doutoranda em Letras/Linguística, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do Grupo de Estudos em Psicolinguística e Neurolinguística (GENP), coordenado pela professora Dra. Lilian Cristine Hübner. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/0363765005528268>
E-mail: fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br

HELIUD LUIS MAIA MOURA é docente pesquisador da Faculdade de Letras e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em Linguística (2013) pela Universidade Estadual de Campinas, realizando atualmente Estágio Pós-Doutoral nesta mesma Universidade. É Professor Adjunto IV do Magistério Superior, atuando tanto na Graduação quanto na Pós-graduação do Curso de Letras, como também em outros cursos superiores da UFOPA. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>
E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br

JOÃO PAULO RODRIGUES DE LIMA é docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde 2013, mestre em Linguística (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e atualmente doutorando na mesma universidade, pesquisando nas áreas de Linguística Cognitiva e Linguística de Corpus. Também participa como membro do grupo de pesquisa GELP-COLIN (Grupo de Estudos da Linguagem e Pensamento - Cognição e Linguística) na UFC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4515800168868222>
E-mail: joao.rodrigues@uece.br

KAREN SANTORUM possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (1997) especialização em Língua Inglesa pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2005) e mestrado em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2007). É doutoranda em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Atualmente é professora titular da Universidade de Santa Cruz do Sul, coordena-

dora pedagógica do centro de línguas e Culturas da Universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa, práticas de ensino, inglês, compreensão e tradução, metáfora gramatical, significado. CV: <http://lattes.cnpq.br/9395664800260217>
E-mail: karensantium@unisc.br

LOVANI VOLMER é Doutora em Letras, ênfase em Leitura e Linguagens (UCS/Uniritter), mestre em Letras, ênfase em Leitura e Cognição (UNISC), especialista em Informática Educativa (Feevale) e graduada em Letras - Português/Alemão (Unisinos). Atualmente, professora na Universidade Feevale. Possui longa experiência na educação básica e pesquisa especialmente os seguintes temas: leitura e alfabetização; leitura e formação do leitor; leitura do texto literário no contexto escolar; PNBE.

LUCIANA CRISTINA SANTOS MAZUR é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Leitura e Produção de Textos pelo Instituto UNI-BH e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7616262573798539>
E-mail: lucianamazur@yahoo.com.br

MARCOS CELÍRIO DOS SANTOS é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras, Especialista em Gestão Escolar Democrática pela Universidade Federal de Minas Gerais e licenciado em Letras. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2532023881322649>
E-mail: celirio2011@gmail.com

MARIA ELIAS SOARES é professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). É graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo também concluído o bacharelado em Comunicação Social e em Direito, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Obteve o título de Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ),

onde também obteve o doutorado em Letras. Atualmente, coordena os projetos Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análise e aplicações (PROFALA) e Rastreamento ocular de processos linguístico-cognitivos. Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise do texto e do discurso, Processamento da Língua Falada e Escrita, Psicolinguística e Aquisição da Linguagem. CV Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4790832Y1>.

E-mail: melias@ufc.br.

MARIA HERMÍNIA CORDEIRO VIEIRA é mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Possui Graduação em Letras pela UFC e Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Estácio do Ceará. CV Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4358679J8>.

E-mail: maria.herminia@gmail.com.

MARIANA GIACOMINI BOTTA é docente pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) – Porto Alegre. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (2011) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e em Ciências da Linguagem pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, fez Estágio Pós-Doutoral na Universidade de São Paulo (2012-2015) e na Université de Montréal (2012-2013). Realiza pesquisas sobre Análise do Discurso, gêneros do discurso, semântica lexical e terminologia. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/5903039172807974>.

E-mail: marianabotta@gmail.com.

MARIANA TAVARES SILVA é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Marketing Estratégico pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e bacharel em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9748142878296737>.

E-mail: mariaaninha@yahoo.com.br

MARILANE MARIA GREGORY é professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa (proficiência e PLE) no Centro de Línguas e Culturas da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e pesquisadora Bolsista AT-CNPq do PPGL-UNISC. Graduada em Letras Português/Inglês pela UNISC (2009), Mestre em Letras, Leitura e Cognição pela UNISC (2016) e Avaliadora/Aplicadora Celpe-Bras (2017). Interesse de pesquisa: leitura, cognição e memória; aprendizado e aquisição de língua estrangeira (LE). CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/4618181283448022>
E-mail: marilanegregory@hotmail.com

MARTHA MACHADO PORTO é graduanda em Letras/Licenciatura Língua Inglesa, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora em Linguística/Letras pelo programa de Iniciação Científica BPA/PUCRS. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8272279271225806>
E-mail: marthaporto@gmail.com

MONICA FONTENELLE CARNEIRO é docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também realiza atualmente o seu Estágio Pós-Doutoral. É membro do Grupo de Pesquisa GELP-COLIN (Cognição e Linguística), desenvolvendo pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Linguística Cognitiva. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6170689209803775>
Email: monicafcarneiro@gmail.com

PAMELLA SOARES ROSA é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sendo bolsista integral da CAPES, sob orientação da Prof. Dr^a Ana Maria Tramunt Ibaños. Licenciada em Letras pela PUCRS (2011-2014), Especialista em Produção e Revisão Textual pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) (2015-2016) e Mestre em Linguística pela PUCRS (2016-2018). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491734434941848>
E-mail: pamella.rosa@acad.pucrs.br

PATRICIA DE ANDRADE NEVES é doutoranda em Letras/Linguística, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do Grupo de Estudos em Psicolinguística e do Projeto de Pesquisa Banco de Dados, com protocolo de coleta continuada, voltado para pacientes internados na ala psiquiátrica do HSL da PUCRS, coordenado pela professora Dra. Vera Wannmacher Pereira. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/9165224278630472>

E-mail: andradeneves.patricia@gmail.com

PEDRO JORGE DA SILVA MARQUES é docente do Ensino Médio e Pré-Enem e leciona nos colégios Lourenço Filho e Ateneu, situados em Fortaleza-CE. Mestre em Linguística (2012) pela Universidade Federal do Ceará. CV: <http://lattes.cnpq.br/7547332663493321>

E-mail: pedrojorge28marques@gmail.com

PEDRO NUNES DE CASTRO é graduado em Filosofia, Mestrado em Letras – UNISC e doutorado em Literatura – UFSC. Atualmente faz estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/1217785405386946>

E-mail: pedro.nunesdecastro@gmail.com

ROSÂNGELA GABRIEL é docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul, e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Letras/Linguística (2001) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Oxford, Inglaterra (1999-2000) e Pós-Doutorado na Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica (2015-2016). CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/5511040461102482>

E-mail: rgabriel@unisc.br

ROSELI FÁTIMA WEGNER é graduada no curso Letras/Inglês da UNISC. Atuou como professora do Ensino Médio e Fundamental nas áreas de Português, Literatura e Inglês. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/4410569043296630>

E-mail: rwegner.intab@gmail.com

SILVANA SCHWAB DO NASCIMENTO é docente do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Letras - Estudos Linguísticos (20015) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua principalmente em pesquisas com os seguintes temas: produção textual, ensino de língua materna e língua latina. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/9480671566380568>
E-mail: silvana.schwab@furg.br

SUSIELE MACHRY DA SILVA é Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Especialista e Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2005). É professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Seus interesses compreendem: Percepção Fonológica e Alofônica, Sociolinguística, Sociofonética, Aquisição de Línguas Estrangeiras. CV <http://lattes.cnpq.br/5389305649634357>
E-mail: susiele.machry@gmail.com

TATIANA SCHWOCHOW PIMPÃO é docente nos cursos de graduação em Letras e no Curso de Pós-Graduação lato sensu em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordena o Grupo de Estudos Dialetológicos e Sociolinguísticos (GEDS) e Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP). É doutora em Linguística (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). CV <http://lattes.cnpq.br/5459141150387003>.
E-mail: tatianapimpao@furg.br

VANDERLÉIA MÜLLER SCHONS é docente na Escola de Aplicação Feevale. Graduada em Letras na UNISINOS, com especialização em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Feevale. Cursa Mestrado Profissional em Letras na Feevale. CV: <http://lattes.cnpq.br/4951672049635807>
E-mail: vanderleiaschons@feevale.br

VERA WANNMACHER PEREIRA é docente titular pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades: Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É Bolsista

Produtividade em Pesquisa do CNPq – Bolsa DT. Tem Doutorado em Letras: Linguística Aplicada (1988) pela PUCRS e Pós-doutorado em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011-2012). Área de pesquisa: Psicolinguística (Leitura: compreensão e processamento). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574945958269461>.
Email: vpereira@pucrs.br.

VINÍCIUS DA ROSA DA SILVA TAVARES é aluno do mestrado em Letras pela FURG na área de concentração de Estudos da Linguagem. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/0220790752425092>
E-mail: viniciusdasilvatavares@gmail.com

YAN MASETTO NICOLAI é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos, nas áreas de Semântica formal, Sintaxe gerativa e Pragmática. É Bolsista CAPES. Obteve graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português e Espanhol (2015) pela mesma instituição, tendo realizado Intercâmbio de Estudos na Universidad de Málaga, Espanha (2015). É aluno vinculado ao Grupo de Semântica Referencial - GEsER - UFSCar, dirigido pelo Prof. Dr. Dirceu Cléber Conde. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4637220501824509>.
E-mail: ymasetto@gmail.com

O s "Percurso mais linguísticos", volume 1, percorrem vinte e nove possíveis caminhos de investigação nos estudos da linguagem. Esses caminhos foram organizados segundo temáticas afins, que não estão explicitamente delimitadas, mas que podem ser percebidas pela análise do conjunto dos trabalhos. O primeiro grupo de textos tem como tema comum o ensino de língua estrangeira, contemplando questões como o livro didático, os portais educacionais, a consciência fonológica e a leitura. O segundo conjunto de trabalhos tem como tema convergente a leitura, seja como um processo, seja como prática ou como objeto de ensino. O terceiro grupo, por sua vez, contempla trabalhos cujo fio condutor é a escrita, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Já o quarto conjunto de textos converge para os estudos que tomam a cognição como tema, relacionando-a ao estudo das metáforas, da mudança linguística, das emoções, entre outros. Por fim, o quinto bloco de textos explora aspectos discursivos e gramaticais da língua portuguesa.

