

GLÁUKS

Gláuks	Viçosa	V. 17	n. 1	001-260	JAN. /JUN. 2017
--------	--------	-------	------	---------	-----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2017 – Vol 17, Nº 1, ISSN 2318-7131

GLÁUKS – Revista de Letras e Artes
PUBLICADO EM 2018

Nilda de Fátima Ferreira Soares
REITORA

Odemir Vieira Baêta
DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

João Carlos Cardoso Galvão
VICE-REITOR

Maria Carmen Aires Gomes
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Joelma Santana Siqueira
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editores desse número:

Rony Petterson Gomes do Vale – UFV
Michelle Nave Valadão – UFV

Assessor Editorial:

Renan Silva Magalhães

Programação Visual:

Renan Silva Magalhães

Conselho Editorial:

Gerson Luiz Roani
(Presidente)
Ângelo A. Faria de Assis
Joelma Santana Siqueira
Maria Carmen Aires Gomes
Wânia Terezinha Ladeira

Conselho Consultivo:

Adelcio de Sousa Cruz - UFV
Amanda Eloína Scherer – UFSM
Ana Beatriz Gonçalves - UFJF
Ana Paula Arnaut - Universidade de Coimbra
Andréia Guerini - UFSC
Ângela Beatriz de Carvalho Faria – UFRJ
Bernardo Nascimento de Amorim -UFOP
Carla Reichman – UFPB
Edson Ferreira Martins - UFV
Elaine Cristina Cintra- UFPB
Eliane Carolina - UFG
Elisa Cristina Lopes – UFV
Felipe dos Santos Matias - UNILA
Francisco José Quaresma Figueiredo – UFG
Francisco Topa -Universidade do Porto
Gerson Luiz Roani -UFV
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ
Gracia Regina Gonçalves -UFV
Heliana Ribeiro Mello – UFMG
Ida Lúcia Machado - UFMG
Joelma Santana Siqueira – UFV
José Luiz Foureaux - UFOP
Juan Pablo Chiappara Cabrera -UFV
Juan Filipe Stacul - IFG
Márcia Regina J. Machado - UFMG

Marcos Rogério Cordeiro – UFMG
Marcos Luiz Wiedemer - UERJ
Maria Cristina Faria Dellacorte – UFG
Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP São J. do Rio Preto
Maria Lúcia Outeiro Fernandes – UNESP - Araraquara
Mariana Mastrella - UnB
Mariney Pereira da Conceição - UnB
Mário Alberto Perini - PUC/MG
Nilson Aduino Guimarães da Silva - UFV
Paul Dixon - Purdue University
Regina Zilberman – UFRGS
Ria Lemaire – Université de Poitiers
Rita Lenira Bittencourt - UFRGS
Rodrigo Aragão – UESC
Rodrigo Corrêa M. Machado - UFF
Rosane Rocha Pessoa – UFG
Sara Regina Scotta Cabral - UFSM
Sérgio Raimundo Elias da Silva – UFOP
Silvie Jossierand – Université de Poitiers
Solange Fiúza Cardoso Yokozawa – UFG
Sueli Fidalgo – UFSP
Tania Romero – UFLA
Wânia Pinheiro Chaves – Universidade de Lisboa
Wilson Leffa – UCPEL
Viviane Resende - UnB

Publicação indexada em LATINDEX, DOAJ, PKP-INDEX, GOOGLE ACADÊMICO, WEBQUALIS, WORLDCAT, EZB.

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)
Literatura: Periódicos 82/89(05)
Periódicos: Linguística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade

Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa : UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para “volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015. 1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

Pareceristas *ad hoc*

Volume 17 – número 1 – ano 2017
Publicado em 2018

Adriana da Silva (UFV)
Ana Luisa Borba Gediel (UFV)
Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)
Ana Sílvia Moço Aparício (UNICAMP)
Aparecida de Araújo Oliveira (UFV)
Argus Romero Abreu de Moraes (UFSJ)
Bruno Neves Rati de Melo Rocha (UFMG)
Christianne Benatti Rochebois (UFSB)
Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)
Cristia Rodrigues Miranda (UFMG)
Daniela Samira da Cruz Barros (UFRRJ)
Denise Barros Weiss (UFJF)
Gabriela da Silva Pires (UFV)
Gersiney Pablo Santos (UnB)
Guilherme Lourenço (UFMG)
Hilda Simone Henriques Coelho (UFV)
Idalena Oliveira Chaves (UFV)
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)
João Benvindo de Moura (UFPI)
Joziane Ferraz de Assis (UFV)
Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Lucas Piter Alves Costa (UFSM)
Luciana Beatriz Bastos Avila (UFSB)
Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier (UFV)
Mariana Ramalho Procópio Xavier (UFV)
Natalino da Silva de Oliveira (PUC Minas)
Patrícia Ribeiro (UFJF)
Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)
Renato de Mello (UFMG)
Ricardo Madureira Rodrigues (UFV)
Rony Petterson Gomes do Vale (UFV)
Santinha Neuda Alves do Lago (UFG)
Simone Maria Dantas Longhi (UFV)
Wander Emediato De Souza (UFMG)
Záira Bonfante Dos Santos (UFES)

SUMÁRIO

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2017 – Vol 17, Nº 1, ISSN 2318-7131

Apresentação	p.08
Artigos – “Linguística Aplicada”	
Reflexões Sobre o Conteúdo Temático no Gênero Regras de Jogo <i>Leliane Regina Ortega e Terezinha da Conceição Costa-Hübes</i>	p.14
English as Anomaly: The ‘Unofficial’ Language of Macao S.A.R., China. <i>Vivian F Chaplin e Manuel Antonio Noronha</i>	p.34
Tradução Literária na Educação Infantil <i>Ariane Ranzani e Maria Sílvia Cintra Martins</i>	p.58
Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior <i>Michelle Nave Valadão, Giovana Berbert Lucas, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves e Idalena de Oliveira Chaves</i>	p.78
Interação Verbal e Aprendizagem: Estratégias de Ensino em Sala de Aula de FLE <i>Rita de Cássia Gomes</i>	p.97
Experiências De Desenvolvimento Profissional Internacional De Professoras Mexicanas De Inglês No Canadá: Uma Análise Narrativa <i>Tradução por Gilmar M. F. Fernandes</i>	p.114
Artigos – “Análise do Discurso”	
El humorismo gráfico como reflejo de la polarización en Venezuela: un estudio de las caricaturas de Edo y Vicman desde el análisis crítico del discurso multimodal <i>Alejandro Barrón Romero</i>	p.144
“Travesti Não é Bagunça”: Uma Análise Discursivo-Crítica das Representações de Luana Muniz nas Práticas Midiáticas Jornalísticas Digitais <i>Marcelo Rodrigues de Lima, Thalita Rody Machado e Maria Carmen Aires Gomes</i>	p.170
Estereótipo Discursivo e Descortesia em Materiais de PLE <i>Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco</i>	p.189
Algumas Contribuições a uma Análise do Discurso Científico <i>Rony Petterson Gomes Do Vale</i>	p.212
Artigos – “Dossiê Linguística de Corpus”	
Colocações Criativas Presentes no Corpus Literário Paralelo: Memórias Póstumas de Brás Cubas Sob o Viés da Linguística de Corpus.	p.221

<i>Luiz Gustavo Teixeira e Adriane Orenha Ottaiano</i>	
A Realização das Vibrantes do “Globês” no Português Brasileiro <i>Adelson Florêncio de Barros, Anderson Ferreira, Cátia Regina Ribeiro Artur e Elizabete Teixeira</i>	p.246

APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Gláuks – Revista de Letras e Artes, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa –, voltado para os Estudos Linguísticos. Este número é composto por duas seções temáticas com artigos dos campos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, e um dossiê especial com artigos do campo da Linguística de Corpus.

A seção de Linguística Aplicada é composta por artigos que abordam questões teóricas e empíricas sobre aspectos sociais, políticos, educacionais e culturais relacionados à formação de professores e ao ensino e aprendizagem de línguas, seja como Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua ou Língua Adicional. Destaca-se a diversidade das línguas envolvidas nos estudos – Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Francês, Inglês, Espanhol e Macanese creole –, bem como a pluralidades dos métodos investigativos e suas também variadas possibilidades de análises. As discussões são pautadas nos interesses da Linguística Aplicada em compreender as situações de ensino de línguas, compartilhar propostas produtivas para tal ensino, investigar a natureza da linguagem e discutir aspectos de cunho histórico, político, cultural, social e educacional que levem ao fazer política linguística. Nesse sentido, os trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada, além de promoverem o intercâmbio de pesquisadores nacionais e internacionais, também consolidam a importância do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em fomentar pesquisas que objetivem o desenvolvimento de estudos avançados no campo da Linguística, a partir do diálogo interdisciplinar com áreas que possuam interfaces com a linguagem.

Compõem essa seção seis artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades nacionais e internacionais: Leliane Regina Ortega e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE); Vivian F Chaplin (University of Macau) e Manuel Antonio Noronha (English Language Centre – ELC), Ariane Ranzani e Maria Sílvia Cintra Martins (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar); Michelle Nave Valadão, Giovana Berbert Lucas, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves e Idalena de Oliveira Chaves (Universidade Federal de Viçosa – UFV); Rita de Cássia Gomes (Universidade Federal de Viçosa – UFV); John L. Plews, (Saint Mary’s University), Yvonne Breckenridge (University of Alberta) e Maria-Carolina Cambre, (University of Alberta) – esses últimos em artigo traduzido por Gilmar M. F. Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia).

O primeiro artigo, de autoria de Leliane Regina Ortega e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, aborda o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de sala de aula com situações que se aproximem dos usos reais da língua, contemplando os gêneros discursivos, de modo a favorecer a aprendizagem por meio de experiências reais de comunicação. Para tanto, apresenta uma proposta de atividades didáticas que explora o conteúdo temático do gênero Regras de Jogo, elaborada, a partir de estudos desse gênero, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O segundo artigo, de autoria de Vivian F. Chaplin e Manuel Antônio Noronha, discute o lugar da Língua Portuguesa em Macau e a presença da Língua Inglesa, considerada anômala nessa região. Os autores tecem uma discussão sobre o inglês no cenário político atual e debatem sobre sua condição em Macau, apresentando um panorama da política linguística vigente na localidade, após seu retorno à soberania chinesa depois de quatrocentos anos sob administração de Portugal.

O terceiro artigo, de autoria de Ariane Ranzani e Maria Sílvia Cintra Martins, traz uma reflexão sobre a atividade de tradução literária na Educação Infantil enquanto possibilidade de a criança envolver-se em várias atividades letradas, transitando entre diferentes gêneros discursivos. As autoras apresentam uma pesquisa desenvolvida com uma turma da Educação Infantil, que propõe um trabalho pedagógico centrado na prática de gêneros orais do discurso. O quarto artigo, de autoria de Michelle Nave Valadão, Giovana Berbert Lucas, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves e Idalena de Oliveira Chaves, apresenta uma experiência referente

a um trabalho de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para uma estudante surda do Ensino Superior, com aquisição tardia da Libras. O texto discute sobre a proposta de educação bilíngue para surdos, que visa lhes oportunizar a aquisição de duas línguas, a Língua de Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para isso, a primeira deve ser adquirida como Língua Materna, a fim de que se constitua na base do desenvolvimento linguístico do surdo, permitindo o desenvolvimento da língua escrita como Segunda Língua, bem como o acesso e a construção dos demais conhecimentos.

O quinto artigo, de autoria de Rita de Cássia Gomes, discute sobre as problemáticas relacionadas às estratégias de ensino visando ao desenvolvimento da competência de produção oral no início da aprendizagem do francês como Língua Estrangeira. A autora defende que a interação entre os aprendizes constitui uma ferramenta que conduz à apropriação do idioma estrangeiro e propõe o oferecimento de um curso de formação de professores voltado, especificamente, para o desenvolvimento teórico e prático de questões relacionadas à produção oral em início de aprendizagem.

O sexto artigo é uma tradução, realizada por Gilmar M. F. Fernandes, do trabalho de John L. Plews, Yvonne Breckenridge e Maria-Carolina Cambre, sobre as experiências de professoras mexicanas de inglês, participantes de um programa de desenvolvimento profissional internacional, como monitoras de língua espanhola no Canadá. Os resultados do estudo são apresentados em formato de narrativa construída em analogia aos contos “A Princesa e a ervilha” e “Cinderela”, e os autores buscam compreender o desenvolvimento das participantes enquanto elas viveram essas experiências, identificando fatores curriculares relevantes na elaboração do programa e questões relativas à mobilidade acadêmica, ao ensino de espanhol e de inglês e à formação de professores.

Na seção voltada para a Análise do Discurso, é importante frisar, inicialmente, a diversidade dos estudos nessa área. Tendo sua origem na França no final dos anos de 1960, a Análise do Discurso hoje apresenta diferentes propostas teóricas e metodológicas, que vão desde as perspectivas que ainda seguem alguns dos pressupostos dos fundadores franceses – que articulavam Filosofia, História e Linguística Estruturalista para a compreensão de corpora políticos – até as vertentes anglo-saxônicas (americana, inglesa, australiana e holandesa), que trazem aproximações interdisciplinares da Antropologia, da Sociologia e da Linguística Sistêmica. É importante ressaltar que, independente dessas diferenças, os trabalhos em Análise do Discurso buscam sempre contribuir para o entendimento das diversas problemáticas presentes nos diferentes tipos de discurso produzidos em nossa sociedade: a consubstanciação em diferentes gêneros discursivos e materialização textual multifacetada; as questões que envolvem as representações dos sujeitos falantes e os atores sociais; as estratégias de persuasão, de sedução e de produção da imagem de si; os vieses ideológicos incrustados e veiculados nos textos e nos discursos, entre outras.

Com isso em mente, contribuíram com essa seção seis pesquisadores de diferentes universidades: Alejandro Barrón Romero (Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA); Marcelo Rodrigues de Lima, Thalita Rody Machado e Maria Carmen Aires Gomes (Universidade Federal de Viçosa – UFV); Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco (Universidade de São Paulo – USP); e Rony Petterson Gomes do Vale (Universidade Federal de Viçosa – UFV).

No primeiro artigo, Alejandro Barrón Romero busca compreender o humorismo em textos multimodais, a saber, as caricaturas políticas publicadas durante o processo eleitoral na Venezuela no ano de 2012. Contando com os aparatados teóricos e metodológicos da Análise Crítica do Discurso e da Semiótica Social, o autor reflete sobre como a estruturação das caricaturas analisadas convertem-se em estratégias multimodais (imagens, cores, gráficos etc.)

para evidenciar uma polarização política, na história recente daquele país, em que os grupos oponentes se legitimam e se deslegitimam por meio do discurso humorístico.

No segundo artigo, Marcelo Rodrigues de Lima, Thalita Rody Machado e Maria Carmen Aires Gomes tecem uma reflexão sobre como o “corpo travesti” é representado na mídia digital, em títulos e subtítulos de manchetes jornalísticas. Tendo como suporte a Análise do Discurso Textualmente Orientada, de Fairclough, e a Teoria da Representação dos Atores Sociais, de Van Leeuwen, o trabalho coloca em evidência como o “corpo diferente” se choca com a norma hegemônica, e como os discursos podem construir as identidades travestis.

No terceiro artigo, Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco propõe uma análise de estereótipos discursivos em um corpus constituído de livros didáticos de Português como Língua Estrangeira – PLE. Baseando-se nos estudos de Ingedore Kock e de Teun Van Dijk, a autora busca evidenciar, nas relações estruturais do texto e do discurso, a visão ideológica desse discurso didático-pedagógico, circunscrito à temática “Brasil” no corpus selecionado. A autora sustenta que sua análise mostra como um discurso de viés ufanista descortês se impõe ao sujeito interpretante nesse tipo de discurso.

No quarto trabalho, Rony Petterson Gomes do Vale ensaia algumas contribuições programáticas para a análise do Discurso Científico. Tendo como o suporte a Teoria Semiolinguística, é proposto um modelo de macrodispositivo do Discurso Científico e as funções das instâncias enunciativas. Em seguida, levando-se em consideração as coerções e as competências linguístico-discursivas impostas ao sujeito no discurso da Ciência, o autor indica uma possibilidade de classificação dos microdispositivos enunciativos do Discurso Científico de acordo com o grau de complexidade e a partir da função constituinte entre os gêneros textuais. Por fim, a subjetividade discursiva é confrontada com o efeito de objetividade inerente a esse tipo de discurso, observando-se a função dos verbos dicendi colocados numa escala argumentativa. Evidencia-se, com isso, a possibilidade de certas visadas discursivas (de fazer-saber a fazer-creer etc., de base subjetiva) serem identificadas na estrutura linguístico-enunciativa – aparentemente objetiva – do Discurso Científico.

Por fim, esta edição da Gláuks ainda conta com um dossiê reservado para a Linguística de Corpus. Apoiada no uso de computadores e programas (softwares) especializados, essa linguística se volta para a descrição e análise da linguagem que interrogam grandes corpora (falados ou escritos – digitalizados). Com isso, busca-se obter, quantitativa e qualitativamente, “dados sólidos sobre o uso real da linguagem, que, de outro modo, não seriam acessíveis”. De considerável desenvolvimento nas ciências da linguagem atualmente e reconhecida internacionalmente, a Linguística de Corpus procura aumentar seu campo de pesquisa no Brasil. De modo a contribuir com esse objetivo, esta edição conta com esse dossiê: um espaço que procura dar atenção aos trabalhos desenvolvidos em linhas de pesquisas ainda não contempladas pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFV.

Dois trabalhos compõem esse dossiê. No primeiro, Luiz Gustavo Teixeira (Instituto Federal de São Paulo – IFSP) e Adriane Orenha Ottaiano (Universidade Estadual Paulista – UNESP) desenvolvem uma análise das “colocações criativas” na obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, e na sua versão em inglês, *The Posthumous Memoirs of Brás Cubas*, de Gregory Rabassa. Segundo os autores, pode-se, com o auxílio do aparato teórico e metodológico da Linguística de Corpus e de contribuições dos Estudos Literários, depreender a chavidade do nódulo “olhos” (“eyes”, na versão em inglês), indicando como o “defunto-autor” foi retratado pelos olhos das personagens.

No segundo artigo, Adelson Florêncio de Barros (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), Anderson Ferreira (PUC-SP), Cátia Regina Ribeiro Artur (PUC-SP) e Elizabete Teixeira (PUC-SP) discutem, em termos fonéticos e fonológicos, como as vibrantes

líquidas do Português Brasileiro sofreram um processo de estandardização devido ao “Globês” (formas linguísticas encontradas nos discursos veiculados na Rede Globo de TV). A análise focou, assim, essas consoantes presentes num corpus de noticiários da Rede Globo, partindo da ideia de que “tal pronúncia tenha sido selecionada e neutralizada para apresentação na Rede Globo, devido ao prestígio social dos falantes paulistanos no Brasil”.

A procura do conhecimento é árdua – sabemos! Todavia, os trabalhos presentes nesta edição, além de serem resultados de pesquisas e reflexões acuradas sobre a linguagem, a língua, o discurso e o ensino, eles têm o mérito de proporcionar uma leitura agradável, pois o caráter científico (leia-se: objetivo) não necessariamente – acreditamos – está desvinculado da subjetividade e, por conseguinte, da criatividade.

Boa leitura.

Os editores

Rony Petterson Gomes do Vale

Michelle Nave Valadão

ARTIGOS

Reflexões Sobre o Conteúdo Temático no Gênero Regras de Jogo

Reflections on Thematic Content in the Speech Genre Game Rules

Leliane Regina Ortega¹
Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

RESUMO: Os gêneros do discurso, na perspectiva dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, concretizam o uso da linguagem nas diversas esferas de atividades humanas. Assim, para que as práticas de sala de aula com o ensino de Língua Portuguesa abordem situações que se aproximem dos usos reais da língua, é necessário desenvolver um trabalho que contemple os gêneros discursivos, de modo a favorecer a aprendizagem por meio de experiências reais de comunicação. Nesse sentido, no presente texto, voltamo-nos para “o conteúdo temático no gênero *Regras de Jogo*” que evidencia o aspecto discursivo do enunciado, contemplando reflexões sobre elementos linguísticos e extralinguísticos. Nesse âmbito, a concepção de linguagem assume a perspectiva dialógica e interacionista, vinculada ao seu uso social. Nosso objetivo, portanto, é socializar uma proposta de atividades didáticas que explora o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*, elaborada, a partir de estudos desse gênero, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórico-metodológica ancora-se em Bakhtin (2010[1979]), Bakhtin e Volochínov (2009[1929]), Medviédov (2012[1928]) e autores que dialogam com a teoria bakhtiniana. Os resultados demonstraram que o estudo do conteúdo temático favorece o ensino e a aprendizagem da língua, uma vez que incentiva o aluno a refletir sobre uma situação real de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso; Regras de Jogo; Conteúdo temático.

Introdução

Os estudiosos russos do Círculo de Bakhtin tecem considerações sobre a linguagem como um fenômeno social, concretizada em textos-enunciados³ que se

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná. leliortega@gmail.com

² Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado profissional) – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. tehubes@gmail.com

³ Adotamos o termo texto-enunciado na perspectiva bakhtiniana, compreendendo que todo texto constitui um enunciado, pois é orientado por um contexto, possui autor e interlocutor e mobiliza recursos linguísticos e discursivos em sua constituição.

moldam em gêneros discursivos e são representativos do campo de atividade a que pertencem.

Para Bakhtin e Volochínov, “A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 129), além de estabelecer relações dialógicas, quando “[...] se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 129). Assim, a situação extralinguística determina a organização do texto-enunciado que se molda de acordo com a intenção e a expectativa dos interlocutores e das imposições da situação social.

Com base em tais pressupostos, defendemos a importância de, no ensino de Língua Portuguesa, considerarmos os aspectos não só linguísticos, mas também os discursivos, ao abordarmos os elementos da língua. E, para isso, segundo Costa-Hübes (2014), precisamos assumir os gêneros do discurso “[...] como práticas sociais de uso da linguagem” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 15), logo, como ferramentas para que esse ensino se efetive.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do conteúdo temático que envolve todo texto-enunciado, uma vez que o estudo desse elemento leva o aluno a contemplar o gênero e sua função social revelada por meio dos interlocutores, seus propósitos discursivos e seus posicionamentos valorativos; o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve a situação de produção; o suporte e o veículo de circulação, dentre outros aspectos que envolvem os entornos do texto em estudo. Atentar para esse elemento significa refletir sobre fatores verbais e extraverbais que organizam o discurso. Assim, é essencial assumir essa postura no trabalho com o gênero na sala de aula, pois direciona para o ensino da língua viva, constituída socialmente, já que é possível reproduzir na escola situações concretas de uso da linguagem, o que torna a leitura e a escrita significativas e imprescindíveis para a vida fora da escola.

Por considerar tais pressupostos teóricos, desenvolvemos uma pesquisa voltada para o gênero *Regras de Jogo*. Esta pesquisa fez parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo *Regras de Jogo*: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva” (ORTEGA, 2016), desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras –

Profletras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. O interesse pelo estudo desse gênero deve-se ao fato de estar vinculado à ludicidade e, conseqüentemente, fazer parte da rotina de muitas crianças e adolescentes.

A pesquisa em questão está pautada na Linguística Aplicada ao conceber a sala de aula como um espaço social caracterizado por conflitos reais envolvendo o uso da linguagem com diferentes propósitos interacionais. Metodologicamente, definimos a pesquisa como qualitativa, com a abordagem interpretativista, ao considerar “de particular relevância o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). No campo de investigação estiveram aproximadamente 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio estadual da rede pública do estado do Paraná.

Os dados que mobilizam a análise foram gerados em dois momentos. No primeiro recorremos à pesquisa diagnóstica, com o propósito de verificar como o trabalho com os gêneros, e mais especificamente, com *Regras de Jogo*, é compreendido e trabalhado na escola. Para isso, entrevistamos colegas da escola onde atuamos, analisamos algumas coleções de livros didáticos, aplicamos questionário aos alunos e também algumas atividades explorando o gênero em foco. No segundo momento, desenvolvemos uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pois após elaborar uma proposta de sequência didática, aplicamo-la na turma selecionada e, dessa aplicação, para verificar se os alunos ampliaram sua capacidade de instruir e prescrever ações, analisamos algumas atividades de leitura, assim como, os textos produzidos, considerando a situação de interação proposta.

Para o desenvolvimento da Sequência Didática partimos do modelo estabelecido por Dolz, Noverraz e Schwneuly (2004), mas nos orientamos pela adaptação realizada por Costa-Hübes (2008). A partir desse modelo produzimos e aplicamos atividades que exploravam a dimensão social (RODRIGUES, 2001) do gênero *Regras de Jogo* e a dimensão verbo-visual por meio do estudo dos elementos constitutivos do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo. Os alunos produziram textos do gênero a partir de jogos que eles mesmos inventaram e a reescrita passou por quatro etapas: lista de constatação/controlé (GONÇALVES, 2013), leitura e sugestões dos colegas da turma, Tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) com os módulos de atividades e, por fim, a reestruturação coletiva.

Dentre os vários procedimentos que envolveram a pesquisa, destacamos, neste texto, as atividades que elaboramos para trabalhar com o conteúdo temático de um texto do gênero *Regras de Jogo*. Como isso, nosso objetivo é socializar uma proposta de atividades didáticas que explora o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*, elaborada, a partir de estudos desse gênero, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta do proposto, este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente refletimos sobre os pressupostos teóricos, mormente em torno do conceito de gênero do discurso; em seguida, apresentamos as propostas de atividades e, finalmente, discorremos sobre sua aplicação.

1. Gênero discursivo e seus elementos constitutivos

Ao conceituar os gêneros discursivos, Bakhtin os define como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262) que são elaborados pelos diversos campos de atividade humana e nos são apresentados “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). Os gêneros são, assim, construtos históricos, aos quais recorremos nos processos de interação. Logo, precisamos ir até eles, conhecê-los, apreendê-los para, então, os empregarmos livremente ao produzirmos nossos textos-enunciados.

Os gêneros estão em todos os lugares onde a linguagem se faz presente e apresentam nuances do contexto social, histórico e ideológico do campo que o constitui, uma vez que “A realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 200).

Segundo Bakhtin (2010[1979]), o enunciado só pode ser compreendido quando toma a forma de um gênero; ademais, apenas em seu uso real aprendemos e compreendemos a língua. Por isso, nosso discurso é sempre revestido por um gênero que envolve desde as “[...] breves réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia [...] mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262). Os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais, logo, “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268). Assim, para Bakhtin,

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282-283).

Se os gêneros estão presentes em nossas interações sociais, quer dizer, se eles as organizam, necessitamos, como professores de linguagem, conhecer os meandros deste conceito. Posto isso, Sobral (2009) apresenta um resumo das principais características do gênero em consonância com as concepções do Círculo:

1. O gênero mobiliza, mediante o discurso, formas textuais, mas não é mobilizado por elas [...] 2. O discurso é o espaço em que são mobilizadas as textualidades [...] 3. O texto, portanto, é o espaço de escolha dos recursos linguísticos e estilísticos, que depende da relação enunciativa [...] 4. As formas textuais apontam para o(s) gênero(s) que as mobilizam costumeiramente e, por isso, ao escolher um gênero, costumamos evocar a(s) forma(s) textual(is) típica(s) desse gênero [...] 5. A escolha do gênero dos discursos depende da relação específica entre os interlocutores nos termos da esfera de atividades. 6. A inserção genérica do discurso determina a escolha da forma textual, que, por conseguinte, pode variar no interior de um mesmo gênero sem por isso alterá-lo substancialmente, dado que é o gênero e o discurso que lhe atribuem sentido (SOBRAL, 2009, p. 131).

Para detalhar o conceito de gênero, o autor estabelece seis fundamentos. No primeiro, afirma que os elementos linguísticos são selecionados pela necessidade de interlocução permitida pelo gênero, mas não são suficientes para a compreensão do texto, pois representam apenas o aspecto material que não é capaz de definir ou modificar o gênero. Esses elementos subordinam-se ao gênero e não podem determiná-lo. No segundo, o autor destaca que as marcas textuais são determinadas pelo campo do discurso. No terceiro, evidencia que a enunciação aponta para os recursos linguísticos e estilísticos que se materializam no texto. Eles formam a sua base concreta, incitados pela situação discursiva. A escolha desses elementos, então, depende da situação de interação e dos interlocutores. No quarto fundamento, novamente, Sobral (2009) assegura que os recursos linguísticos se repetem em textos do mesmo gênero, por isso, são acionados pela escolha do gênero. Entretanto, podem ser modificados, já que é o gênero que lhe atribui sentido. No quinto, ressalta que a necessidade de interação estabelecida por um campo de atividade humana, associada à relação entre os interlocutores, determinam a escolha do gênero que pode transportar ao enunciado. E no sexto, conclui alegando que os elementos linguísticos podem ainda variar em textos de um mesmo gênero, sem conseguir transformar o gênero ou a situação de interação. Portanto, o gênero atribui sentido aos aspectos textuais e não o contrário.

Os gêneros do discurso são escolhidos a partir da necessidade de interação em determinado campo de atividade humana e orientam o modo de comunicação a partir de particularidades estabelecidas “[...] pelo tema, pela composição, pelo estilo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 292) que guiam a seleção dos elementos linguísticos em função de um objetivo discursivo.

Assim, ao apresentar as concepções de gênero do discurso, os estudiosos russos destacam as dimensões que o constituem. Conforme Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por **seu conteúdo (temático)** e pelo **estilo da linguagem**, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos – **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261-262, grifos nossos).

Os gêneros se constituem nas práticas sociais como formas de compreender e agir na realidade e, por meio do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, estabelecem relações dialógicas com a esfera de atividade na qual se situam e também com outras esferas. De acordo com Baumgärtner, “As finalidades de cada esfera e suas condições particulares são vetorizadas nos enunciados, constituindo e determinando os temas, o estilo linguístico e a construção composicional dos gêneros do discurso” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 97).

O tema (ou conteúdo temático) aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar seus limites linguísticos. Segundo Bakhtin e Volochínov, “[...] ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 133) e está relacionado a essa situação sócio-histórica, que envolve o espaço e o momento da interação, os interlocutores, o campo de atividade humana no qual se insere e a finalidade discursiva. Por conseguinte, o tema “[...] é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 133).

Mesmo em textos do mesmo gênero o tema não se repete, posto que, segundo Rodrigues, “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específico para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). Assim sendo, o tema contempla

a situação sócio-histórica em que se produz a enunciação e, de acordo com Costa-Hübes, “[...] determina a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25).

Portanto, para identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente, do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundir-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível e, dessa forma, “[...] só a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 136-137). Logo, o conteúdo temático relaciona-se com a vida, com situações reais de uso da língua porque, conforme Medviédev

Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 195).

Segundo o autor, o tema não pode ser desvinculado das situações reais de comunicação, pois é gerado a partir de acontecimentos concretos experienciados pelos interlocutores. É o tema que estabelece a relação entre o enunciado e a vida e orienta as escolhas estilísticas.

Além disso, o tema também se vincula a apreciação valorativa dos interlocutores, sobre isso Bakhtin afirma que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do faltante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2010[1979], p.296). Assim sendo, todo texto-enunciado possui um tema e sua apreciação valorativa destaca as escolhas estilísticas do autor dentro de determinada situação de interação. Para Bakhtin/Voloshinov, “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” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012[1929], p.137). Então, todo enunciado contém uma apreciação que se articula nos elementos extralingüísticos. Logo, o tema se forma considerando a apreciação, relacionada aos horizontes dos interlocutores, tanto no que se refere ao horizonte imediato, quanto ao horizonte social mais amplo de um dado grupo social.

Sobre isso, Sobral acrescenta ainda que o “tema é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2013, p. 174). Está, assim, relacionado ao “todo orgânico do enunciado, sua inteireza acabada, que permite a compreensão responsiva” (SOBRAL, 2013, p. 174).

Com base nas discussões dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, buscamos desenvolver atividades na sala de aula com vistas a explorar o conteúdo temático do gênero discursivo *Regras de Jogo*. As atividades são apresentadas na próxima seção.

2. Proposta de atividades

As atividades que se referem ao conteúdo temático visam propiciar ao aluno a compreensão de que o tema do enunciado é único e não repetível, por isso, precisa ser analisado cuidadosamente em suas especificidades, pois se relaciona ao projeto de dizer do enunciador.

Para o desenvolvimento das atividades, utilizamos os textos-enunciados que representam as regras dos jogos *Monopoly*, *Identidade Secreta*, *War*, *Imagem & Ação*, *Banco Imobiliário* e *Detetive*.

Ao estudarmos o conteúdo temático, exploramos o contexto de produção e os elementos verbais e extraverbais, o que faz com que o aluno reflita sobre o entorno do texto e atente para a função social do gênero. Buscamos, com as atividades, promover a reflexão sobre o autor, as condições de produção e os interlocutores visados com seus posicionamentos valorativos e, ainda, situar o texto-enunciado no tempo e no espaço, de modo que o aluno possa relacionar o trabalho na escola com a atuação nas diferentes práticas sociais. Apresentamos, no quadro 01, a proposta de atividades elaborada.

Quadro 01 - Atividades que exploram o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*

A - Conteúdo temático
1) Sobre o que fala o texto? 2) Qual é a finalidade do texto? Ele cumpre essa finalidade? Por quê? 3) Quem é o autor do texto? O que ele geralmente produz? O que mais você sabe sobre ele? 4) Quando o texto foi produzido/publicado? Qual é a relação do texto com esse momento de sua produção? Que elementos do texto apontam para esse momento histórico? 5) Para quem o texto foi produzido? Quais são os possíveis leitores desse texto?

- 6) Alguma parte do texto remete ao discurso publicitário? Qual? Por que esse tipo de discurso está presente neste texto?
- 7) Alguma palavra ou frase está representada da forma como falamos no cotidiano? Qual? Por que esse tipo de discurso aparece no texto?
- 8) Qual empresa produziu esse jogo? Onde se localiza?
- 9) Você conhece essa cidade? Em que estado ela se situa?
- 10) Como podemos entrar em contato com essa empresa?
- 11) Quais são os objetivos deste jogo?
- 12) Você acha que esse jogo é fácil ou difícil? Por quê?
- 13) Como se joga esse jogo?
- 14) Quem ganha o jogo?
- 15) O texto apresenta alguma maneira diferente de desenvolver o jogo? Qual?
- 16) Existe alguma regra especial? Qual? Para que serve?

Fonte - Atividade elaborada pela pesquisadora.

Na sequência, os alunos brincaram com os jogos cujas regras estavam analisando e, posteriormente, responderam mais seis questões – quadro 02.

Quadro 02 – (Continuação) Atividades que exploram o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*.

B - Vamos Jogar!

- 1) Vocês conseguiram compreender todas as regras? Justifique:
- 2) Conseguiram jogar como está no texto? Por quê?
- 3) Gostaram do jogo?
- 4) Qual foi a melhor parte? Por quê?
- 5) Qual foi a parte mais difícil?
- 6) Agora que vocês já jogaram, vamos repassar aos colegas tudo o que vocês descobriram sobre esse jogo, gravando um vídeo para ser apresentado para a turma.

Fonte - Atividade elaborada pela pesquisadora.

As atividades consistem predominantemente em questões subjetivas que visam direcionar a reflexão dos alunos sobre o tema do gênero *Regras de jogo*. Os resultados serão analisados a partir das respostas dos alunos em relação às atividades propostas e são apresentadas na próxima seção.

3. Aplicação das atividades e análise crítica

Os gêneros discursivos circulam na sociedade, favorecendo e particularizando os processos de comunicação social em cada campo de atividade humana. Alguns deles dominamos naturalmente; outros, porém, carecemos de aprendizagem. Diante disso, a escola precisa ensiná-los e, por meio deles, incitar o aprimoramento da competência de leitura e de escrita dos alunos. Os textos-enunciados do gênero *Regras de Jogo*, embora

pertençam também ao universo infantil, nem sempre são lidos e compreendidos pelas crianças e adolescentes. Mas a prática pedagógica pode contribuir nessa direção.

Consideramos que a leitura compreensiva de textos do gênero *Regras de Jogo* apenas se concretiza na execução do jogo e, por isso, não pode ser separada do ato de jogar.

O estudo do conteúdo temático, dentro deste recorte que fizemos, buscou explorar os aspectos linguísticos e discursivos do enunciado, na perspectiva de alargar a compreensão desse elemento constitutivo do gênero. Para isso, os alunos foram divididos em seis grupos e cada equipe analisou as regras de um jogo diferente, considerando a situação sócio-histórica de produção, o espaço e o momento de interação, os interlocutores e o campo de atividade que o produziu, além de sua finalidade discursiva. Os alunos receberam dezesseis questões subjetivas (conforme constam no quadro 01) que exploravam o conteúdo temático do texto. Ao analisarem o conteúdo temático, os alunos refletiram, sobre o contexto de produção, ou seja, sobre os elementos extraverbais que determinam a constituição do texto e, desse modo, se relacionam com a dimensão social do gênero.

Para analisarmos a compreensão de leitura dos alunos, selecionamos as respostas de uma equipe que analisou as regras do jogo *Identidade Secreta* e representa o resultado de quatro dos seis grupos.

O grupo de alunos que trabalhou com as regras do jogo *Identidade Secreta* demonstrou uma compreensão satisfatória das questões, com respostas apropriadas que atendiam aos questionamentos apresentados. Seguem as respostas numeradas de acordo com as perguntas apresentadas no quadro 01:

- 1) Fala sobre como vencer, o objetivo, os componentes, a introdução dele e a preparação.
- 2) Para aprendermos a jogar. Sim. Porque esta regra de jogo é essencial para aprendermos a jogar. Ela também está resumida de um jeito melhor para entendermos.
- 3) Não respondida.
- 4) Não respondida.
- 5) Para os jogadores e leitores, enfim todos nós.
- 6) Sim. “Bom divertimento!”, para fazer propaganda de que o jogo é divertido.
- 7) Não. O autor escreve de um jeito diferente, com educação e buscando intimidade com o leitor.
- 8) Grow Jogos e Brinquedos S.A., São Bernardo do Campo.

- 9) Sim. São Paulo – Brasil.
- 10) Acessando o site www.grow.com.br e através do e-mail sac@grow.com.br.
- 11) Ser o primeiro jogador a visitar as 4 áreas de lazer (teatro, shopping, praia e restaurante) sem ser identificado pelos demais jogadores.
- 12) Difícil, porque temos que raciocinar para desvendar quem é o personagem secreto.
- 13) Na sua vez de jogar, lance o dado: você poderá andar com o seu próprio personagem ou com qualquer outro à sua escolha.
- 14) Vence o jogo quem visitar primeiro as quatro áreas de lazer ou que permanecer com o seu personagem até o fim do jogo.
- 15) Não.
- 16) Sim. O fotógrafo nunca poderá fotografar uma jogada que estiver no hotel. Serve para aumentar o suspense do jogo.

Nas respostas 1 e 2, os alunos demonstram compreender o conteúdo e a finalidade de textos do gênero *Regras de Jogo*. As questões 3 e 4 não foram respondidas, pois, segundo eles, faltavam informações nas regras. Na resposta 5, diferenciaram jogadores de leitores, mas generalizaram e se incluíram como interlocutores das regras. Nas respostas 6 e 7, demonstraram uma compreensão pertinente sobre os interdiscursos, pois conseguiram visualizar um conteúdo publicitário na frase “Bom divertimento!” e, apesar de não localizarem palavras próprias do discurso cotidiano, perceberam a proximidade que o autor do texto busca estabelecer com o leitor, o que normalmente acontece nas relações cotidianas. Quanto às respostas de 8 a 10, localizaram as informações requisitadas no texto e as expuseram de maneira coerente. Nas respostas de 11 a 16, encontraram as informações solicitadas, demonstraram compreendê-las e as expressaram de forma satisfatória, inclusive opinando sobre o grau de dificuldade para a execução do jogo.

Dos seis grupos, dois apresentaram dificuldades consideráveis na compreensão de leitura. Embora, tenhamos buscado auxiliá-los oralmente, os alunos relacionavam as questões ao jogo e não ao texto. Ademais, não responderam às questões 3, 4, 6, 7 e 9.

Esse foi um dado importante: a dificuldade apresentada por alguns alunos que insistiam em analisar o jogo e não o texto, carecendo de explicações complementares e exemplificação de que o jogo possui objetivos próprios que estão escritos nas regras e que as regras possuem a finalidade de ensinar a jogar.

Observamos com todos os grupos que as questões 3 e 4 não foram respondidas, pois referiam-se ao autor do texto e ao momento de produção e publicação das regras,

informações essas que não se encontravam em nenhum dos textos analisados. Uma aluna sugeriu que deveríamos “perguntar” para a empresa que fabricou o produto. Um aluno observou que no final das regras tinha o e-mail da empresa, e que poderíamos enviar as nossas dúvidas. Todos aprovaram a sugestão. Essa ação não tinha sido planejada, todavia, consideramos importante a sugestão do aluno e o contato com as empresas fabricantes dos jogos e, assim, decidimos acrescentar essa atividade. Consideramos que cabe ao professor estar atento para detectar e atender às exigências do processo de ensino e aprendizagem, ampliando ou reduzindo as atividades planejadas sempre com o intuito de ampliar a competência linguístico-discursiva de alunos com diferentes necessidades.

Estudamos brevemente e de forma oral os aspectos específicos do e-mail para produzir um texto desse gênero, aproveitando a oportunidade para demonstrar aos alunos que se tratava de outro gênero discursivo. Buscamos ressaltar que cada um tem uma organização própria para atingir a sua finalidade e, assim, temos que ter bem definido qual será nosso projeto de dizer para, então, saber em que gênero nosso texto-enunciado será produzido, uma vez que os gêneros moldam nossa fala (ou escrita) durante o processo de interação e ação. Exploramos, também, o campo de atividade no qual ele circula, o suporte e o veículo (meios tecnológicos) que possibilitam sua concretização. Incitamos a reflexão sobre o grau de formalidade que deveria haver em textos desse gênero, considerando o interlocutor, e como isso deveria se configurar no texto.

Cada grupo de alunos iniciou a escrita de um e-mail para a empresa fabricante do jogo que estavam estudando. Por exemplo, o grupo que estava analisando as regras do jogo *Identidade Secreta*, escreveu o e-mail para a Grow, empresa fabricante desse jogo e, assim, os demais grupos escreveram para uma empresa específica, entre elas, Estrela, Hasbro e Mattel.

Como não foi possível concluir essa produção na mesma aula, alguns alunos finalizaram a atividade em casa. O pai de uma aluna, formado em direito, ajudou a filha a produzir o e-mail, utilizando a linguagem jurídica. Esse texto foi lido pela aluna na aula seguinte e, coletivamente, analisamos sua estrutura e a formalidade do discurso. Aproveitando a oportunidade, incitamos a reflexão sobre as diferenças entre um e-mail produzido na esfera escolar e outro na esfera jurídica. Os alunos apresentaram estranhamento quanto à utilização de alguns termos que não pertenciam ao seu campo lexical e não quiseram reproduzir as características desse e-mail em seus escritos. Porém,

o grupo ao qual pertencia essa aluna fez algumas adequações e decidiu enviá-lo à empresa Estrela da forma como aparece no quadro 03, uma vez que estava analisando as regras do jogo *Banco Imobiliário Junior*.

Quadro 03 - E-mail orientado pelo pai com formação em Direito.

Solicitação Complementar de Informação

Tendo em vista que adquirimos o jogo *Banco Imobiliário Junior* de fabricação e responsabilidade de vossa empresa, ou seja, Empresa Estrela. E que as informações e regras constantes do mesmo não são claramente suficientes para que possamos identificar quem é seu autor e quando o mesmo foi produzido.

Dessa forma, solicitamos por meio do serviço de atendimento ao consumidor que, encaminhem tais informações via e-mail.

Por fim, não é demais ressaltar que esta solicitação está respaldada no código de defesa do consumidor, o qual exige que todas as informações sejam claras e não contenham falhas e nem obscuridade.

Desde já, agradecemos a compreensão e aguardamos o envio das informações solicitadas.

Atenciosamente,
Xxxx, Xxxxx, Xxxxx e Xxxxx

PS.: Somos alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Paraná.

Fonte – Arquivo pessoal.

Observamos, com os alunos, que o e-mail se assemelhava a uma carta de solicitação, pois requeria informações que não puderam ser encontradas nas regras, e fazia menção ao Código de Defesa do Consumidor, demonstrando conhecimento sobre as leis do país.

A empresa demorou cerca de uma semana para responder. Na resposta, dirigiu-se a todos os alunos, citando os nomes de cada um que constava no e-mail enviado, demonstrou cordialidade e ofereceu importantes informações sobre o contexto de produção dos jogos. Segue a resposta enviada pela empresa Estrela:

Figura 01 - Resposta da empresa para o e-mail.

Olá Isabele, Bruna, Ana Julia e Victor Hugo

Agradecemos o contato com a Estrela!

A criação do manual de um jogo pode se dar de duas formas, pode ser que o jogo já seja consagrado fora do país, e quando nós o trazemos para o Brasil, temos apenas que traduzir o manual. Já se o jogo foi uma criação própria, nós mesmos que criamos o manual.

No caso do Banco Imobiliário Junior, originalmente ele é um jogo americano, porém nós adaptamos as regras dele, portanto a base das regras é original do Banco Imobiliário, mas algumas dinâmicas a própria equipe de jogos da Estrela que desenvolveu. Não temos uma data exata.

A propósito, o CDC respalda sim a informação clara e precisa no seu artigo 31, porém não se encaixaria neste tipo de requisição porque não é relevante em função da oferta, que é o que trata o Art.31 do CDC! Combinado?!

Conte sempre conosco,



Bruno Gobbato
CEAC



PRÊMIO
ÉPOCA

de Brinquedos Estrela S/A

Fonte - Arquivo pessoal.

A resposta enviada pela empresa, embora não tenha apresentado o autor e a data de publicação, ofereceu importantes informações a respeito da criação dos jogos e da produção das regras. Ainda respondeu especificamente o que se referia ao Código de Defesa do Consumidor (CDC), citando, inclusive, o artigo do código no qual se embasa a produção das regras. Ao analisar a resposta do e-mail, apresentamos aos alunos o artigo 31 do CDC, transcrito a seguir:

Art. 31. A oferta e apresentação de produtos ou serviços devem assegurar informações corretas, claras, precisas, ostensivas e em língua portuguesa sobre suas características, qualidades, quantidade, composição, preço, garantia, prazos de validade e origem, entre outros dados, bem como sobre os riscos que apresentam à saúde e segurança dos consumidores⁴.

A partir da leitura desse artigo, discutimos oralmente se todas as regras que tínhamos analisado estavam de acordo com essa normativa. Os alunos se mostraram bem críticos, indicando que nem sempre as informações das regras são claras e corretas e apresentam todos os dados necessários.

Essa atividade nos possibilitou refletir sobre a importância de estudarmos os elementos extralinguísticos, uma vez que os campos de atividades humanas determinam o tipo de interação e interferem na elaboração do enunciado. Assim como o gênero *Regras de Jogo* é produzido na esfera comercial, sua elaboração precisa considerar as normas estabelecidas pelo CDC. Assim sendo, é imprescindível explorar, com os alunos, o contexto de produção de um gênero, uma vez que esse procedimento possibilita a compreensão do funcionamento da linguagem, das instâncias sociais e também das diferentes atividades humanas, enfim, do contexto social que influencia ou até determina a produção do enunciado.

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm Acesso em 11/abr/2016.

Retomamos a produção dos demais e-mails, após a análise do texto apresentado no quadro 03, e os alunos reescreveram suas produções, fazendo os ajustes necessários. Foram seis e-mails enviados, cinco deles se assemelham ao exemplo a seguir:

Quadro 04 - E-mail enviado a empresa Grow, solicitando informações sobre o jogo *Identidade Secreta*

Prezados representantes da empresa Grow Jogos e Brinquedos S.A,
Nós gostaríamos de saber quem é o autor das regras do jogo *Identidade Secreta*, sobre o que ele geralmente produz e o que mais os senhores poderiam nos informar sobre ele.
Senhores, também gostaríamos de saber quando as regras do jogo *Identidade Secreta* foram produzidas e publicadas.
Somos alunas do 7º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Paraná, adquirimos esse jogo recentemente para a realização de um trabalho escolar e necessitamos dessas informações complementares.
Agradecemos pela compreensão!
Atenciosamente,
XXXXX, XXXXX, XXXXX, XXXXX e XXXXX.

Fonte – Arquivo pessoal.

Todos os e-mails foram respondidos; contudo, quatro das respostas das empresas apenas apresentavam desculpas por não poderem atender às solicitações de informações complementares. Uma das respostas – da empresa Grow – possibilitou aos alunos um contato concreto com o contexto de produção de um modelo do gênero *Regras de Jogo*, pois o representante do atendimento ao consumidor enviou um e-mail com as datas de produção e publicação do jogo *Identidade Secreta* e indicou um site no qual foi possível obter mais informações sobre o autor do jogo *Imagem & Ação* e de suas regras. Vejamos a resposta obtida a seguir:

Figura 02 - Resposta enviada pela empresa Grow

Solicitação de informações complementares (2) Pessoas ★

Sac Grow <sac@grow.com.br> Abr 26 em 9:41 AM ★
Para Leliane Ortega

Bom dia Leliane!

Agradecemos seu contato, em atenção ao seu e-mail o jogo *Identidade Secreta* é de criação Nacional de 2012. Os criadores são Milton Célio e Marco Antonio.

Veja um pouquinho da história do Milton Célio em <http://www.ludomania.com.br/wp/?p=491>, referente ao jogo *Imagem e Ação* é uma criação interna da nossa equipe desenvolvimento de produto segue ano :

Imagem e Ação 1	ano 1983
Imagem e Ação Junior	ano 1991
Imagem e Ação 2	ano 1992
Imagem e Ação no Limite	ano 2008

Att.

Atendimento ao Consumidor
Grow Jogos e Brinquedos

Embora o e-mail enviado esteja com o nome dos alunos, a resposta seguiu a nomenclatura contida no endereço digital. As informações contidas neste e-mail foram muito importantes para a exploração da contemporaneidade das regras estudadas por meio do jogo *Identidade Secreta*, e o estudo das peculiaridades do papel social de um autor de textos do gênero *Regras de Jogo* por meio do site indicado, que apresenta a biografia e uma entrevista com o autor do jogo *Imagem & Ação*.

Esse momento contribuiu para a compreensão dos alunos sobre o contexto de produção dos textos do gênero em estudo de forma concreta, pois puderam ter contato com informações contextualizadas sobre o autor de uma *Regra de Jogos* e, ainda, vislumbrar, na prática, que todo enunciado possui um autor, um sujeito em interação que mobiliza recursos para constituir o texto-enunciado e constituir-se. Portanto, a palavra, para tornar-se discurso, precisa atender ao projeto discursivo de um autor que se responsabiliza pela construção do enunciado, mas a sua produção é motivada e delineada em função do interlocutor, que determina a constituição do discurso. Desse modo, o texto-enunciado pressupõe a existência de um autor: “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308) e de um interlocutor (ouvinte ou leitor): “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 226). Sendo assim, determinado pela interação social e pelos interlocutores.

Após essas etapas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver o jogo, verificando se realmente tinham compreendido as regras. Alguns grupos leram-nas e se divertiram com o jogo; outro, já conhecia o jogo e dispensou as regras; outro grupo não conseguia desenvolver o jogo e precisou da ajuda de um aluno de outro grupo para lhes explicar oralmente as regras e só assim conseguiram jogar.

Na sequência, os grupos responderam a mais cinco questões subjetivas, (quadro 02), sobre a apreciação do jogo desenvolvido.

As respostas de quatro grupos demonstram que os alunos se entusiasmaram com o jogo, realizaram a leitura das regras e assumiram a atitude responsiva (BAKHTIN, 2010[1979]) visada pelo autor, pois conseguiram desenvolver o jogo. Dois dos grupos resistiram à leitura e optaram pela ação de inventar um jeito de desenvolver o jogo. Apesar disso, afirmaram gostar dele, mas apresentaram uma crítica ao tamanho e à quantidade de peças do mesmo.

A sexta questão desse bloco (quadro 02) sugeria a produção de um vídeo sobre as regras analisadas. Como cada grupo tinha estudado minuciosamente as regras de um jogo que era desconhecido dos demais alunos da sala e, então, deveria gravar um vídeo explicando as regras desse jogo. Essa experiência foi muito significativa, uma vez que tivemos que trabalhar as características da oralidade para a produção de um vídeo e todos os aspectos estruturais de uma filmagem.

Consideramos, por meio das respostas analisadas, que a maior parte dos alunos conseguiu compreender o conteúdo temático dos textos analisados. Esse aspecto não pode ser compreendido se não ultrapassarmos os limites linguísticos do texto. Então, as ações de investigação e de reflexão sobre os elementos verbais e extraverbais contribuíram para o entendimento dos alunos. O tema somente pode ser apreendido por meio da enunciação completa, pois é único e não pode ser repetido. O fato de cada grupo estudar as regras de um jogo diferente e depois partilhar os conhecimentos adquiridos por meio do vídeo ajudou os alunos a perceberem esse aspecto inédito do conteúdo temático.

Considerações finais

O presente trabalho possibilitou a reflexão sobre a importância de uma prática docente que explore a língua viva que se desenvolve nas diferentes práticas sociais. Para isso, os estudos do Círculo de Bakhtin são essenciais. Mesmo que as discussões do círculo não tenham sido direcionadas de modo específico à sala de aula, apresentam importantes direcionamentos que podem auxiliar no desenvolvimento de um trabalho significativo e coerente com a realidade concreta de uso da linguagem. Dentro desse bojo de discussão, os gêneros do discurso, pelo fato de estarem vinculados às práticas sociais, permitem-nos,

como docentes, inseri-los em atividades que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva interativa e dialógica.

A análise das respostas dos alunos para as questões apresentadas demonstrou uma compreensão satisfatória sobre o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo* pela maior parte dos alunos. Demonstrou, ainda, a necessidade de utilização de outros gêneros, como o e-mail, para complementar a compreensão, o que demonstra que é a situação de comunicação, acrescida dos interlocutores, do tempo e do espaço, que determinam a seleção de determinado(s) gênero(s) que organiza(m) nosso discurso.

Um dos aspectos mais importantes dessa reflexão foi a autonomia e o interesse que os alunos demonstram quando inseridos em situações reais de uso da linguagem, contribuindo, inclusive, com os direcionamentos do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, explorar o conteúdo temático dos gêneros em estudo é essencial, uma vez que permite a compreensão do funcionamento da linguagem e das práticas sociais que definem a produção do enunciado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- , (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.
- CEREJA, Willian. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-220.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. (1928). *O método formal nos estudos literários*: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- ORTEGA, Leliane Regina. *Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo*: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva. Cascavel, 2016, 368 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado Profissional – Profletras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2016.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

ABSTRACT: Speech genres, from the perspective of the Bakhtin Circle scholars, concretize the use of language in the various spheres of human activity. Thus, for classroom practices with the teaching of Portuguese Language to approach situations that approximate the real uses of the language, it is necessary to develop a work that contemplate the speech genres. In this sense, in the present text, we turn to "the thematic content in the Game Rules genre", because it is one of the constituent elements of the genre, which evidences the discursive aspect of the utterance, contemplating reflections on linguistic and extralinguistic elements. In this context, the conception of language assumes the dialogical and interactionist perspective, linked to its social use. Our objective, therefore, is to socialize a proposal of didactic activities that explore the thematic content of the genre Game Rules, elaborated, from studies of this genre, for

students of the 7th year of Elementary School. The theoretical-methodological foundation is anchored in Bakhtin (2010 [1979]), Bakhtin and Volochínov (2009 [1929]), Medviédev (2012 [1928]) and authors who dialogue with the Bakhtinian theory. The results showed that the study of the thematic content favors the teaching and learning of the language, since it encourages the student to reflect on a real situation of communication.

KEYWORDS: Speech genre; Game Rules; Thematic content.

English as Anomaly: The ‘Unofficial’ Language of Macao S.A.R., China.

Vivian F Chaplin, MSc.¹
Manuel Antonio Noronha, PhD²

ABSTRACT: With the return of Macau to Chinese sovereignty after four hundred years as a Portuguese administered entity, the territory was designated a Special Administrative Region of China with a high degree of autonomy enshrined in the Basic Law. With regard to culture and social affairs, the Macau SAR is authorized in Article 121 to formulate policies on education including policies regarding the educational system and its administration, the language of instruction, the allocation of funds, the examination system, the recognition of educational qualifications and the system of academic awards so as to promote educational development. Article 122 states that: “educational institutions of all kinds in Macao may continue to operate. All educational institutions in the Macao Special Administrative Region shall enjoy their autonomy and teaching and academic freedom in accordance with law. Educational institutions of all kinds may continue to recruit staff and use teaching materials from outside the Macao Special Administrative Region. Students shall enjoy freedom of choice of educational institutions and freedom to pursue their education outside the Macao Special Administrative Region.” The authors of this paper will highlight the presence of the English language in Macau by its anomalous intrusion into the economic, cultural, and social affairs of the ‘special’ status of the territory. This will be further extrapolated on here with reference to the status of Portuguese in Macau and the case of the Macanese creole.

KEY WORDS: Basic Law, Bilingualism, Macao Special Administrative Region, Multiculturalism.

¹ Vivian is a Senior Instructor at English Language Centre, University of Macau. She has a wide range of teaching experience at undergraduate level ranging from Management, Communication, and various English language courses. Vivian specializes in English for Specific Purposes (ESP) and spearheaded the implementation of English for Business for 3 years. She is involved in curriculum development, and she mentors Education major students seeking to acquire first-hand experience in the classroom setting. Vivian is interested in materials creation and is keen in developing electronic teaching materials for use in a virtual learning platform. She has presented widely in international academic conferences.

² Prior to joining Moon Chun Memorial College, Manuel was Senior Instructor at English Language Centre (ELC) where he taught various English language courses and public speaking courses to undergraduate students. He also taught more specialized English courses (ESP) to Officer Candidates at the Academy for Public Security Police of Macau (ESFSM). In 2011, Manuel received his PhD from the University of St Joseph. His dissertation focused on the linguistic evolution of Macau Portuguese and he has also co-authored several articles related to that field. Manuel is also interested in Technology-Assisted Language Learning (TALL) and has presented widely in international conferences.

This work is dedicated to the memory of Dr. Robert Ian Chaplin: a mentor, a dear friend and a former colleague.

Introduction

In the Preface to his book *Language Death*, David Crystal, an authority on the English Language and its impact on endangered languages, speculated that if English continues to grow and dominate, it may one day be the only language to learn, and if that happens “it will be the greatest intellectual disaster that the planet has ever known” (Crystal, 2004). In order to prevent language extinction, Crystal described the conditions which must prevail if a language is to continue to survive; including legislation by which speakers increase their legitimate power in the eyes of the dominant community. As Nettle and Romaine point out however, even official support is no guarantee of vitality; citing the case of Irish Gaelic, the national language of Ireland, which “has the dubious distinction of being one of the few endangered languages with a state ostensibly dedicated to its preservation” (Nettle & Romaine, 2002:39). It is still dying out because it is not being passed on to the next generation which prefers to communicate in English despite the historic national feeling against subservience to British oppression. Shohamy contends, “the mere act of declaring certain languages as official does not carry with it much meaning in terms of actual practice in all domains and it does not guarantee that officiality will be practiced” (Shohamy, 2005:61). She alludes to the variety of devices that are used to perpetuate language practices, often in covert and implicit ways, arguing that it is only through observations of the effects of these devices that the real language policy of an entity can be understood and interpreted. The notion of English as a World Language is perhaps one such device which perpetuates the belief that nations can declare ownership of the language with, as a consequence, the redundancy of authority over its adoption: “Those who feel a sense of ownership towards the language do not require authorization from professional linguists, whose seals of approval are of little consequence” (Saraceni, 2010:15).

Language planning and policy making is a key area for research to determine what factors lead to the ubiquitous presence of English in the functions of various institutions; especially those mandating education. Concerns about the adoption of English as a global language have elicited the notion of linguistic imperialism as an explanation for its pervasive dominance. However, as Crystal warns, “anachronistic views of linguistic imperialism, which see as important only the power asymmetry between the former colonial nations and the nations of the ‘third world’, are hopelessly inadequate as an explanation of linguistic realities” (Crystal, 2012:23). For Phillipson, the role of English in language planning in today’s Europe is a reality based on arbitrary concessions made in favour of the growing number of speakers: “In many international contexts, a laissez faire language policy is akin to a game of linguistic poker in which speakers of English, whether as a first or second/foreign language, increasingly hold all the good cards” (Phillipson, 2003:137). Spolsky argues that “English as a global language is now a factor that needs to be taken into account in its language policy by any nation state” (Spolsky, 2004: 91). Ferguson poses key questions for language planners: “Is English a threat to other languages? Does English diminish the vitality of other languages by for example, occupying prestigious functions that might be discharged by some other language?” (Ferguson, 2006:203). Even where the nation strives to safeguard the functions and authenticity of its first or second language, attempting to preserve purity, distinctiveness, originality’ through ‘academies’ and other agencies, English is identified as “the most common source of unwelcome interferences/influences” (Fishburn, 1992:21).

In countries, nation states, and quasi nation states, where English has exerted a powerful influence over second language choice and preference, there has been a discernible shift away from languages that were once embedded in national culture or distinct social entities. In most cases, as Jenkins has observed, this shift has not as yet led to infiltration into local institutional functions:

The most extensive spread of English in recent years, in terms of numbers of speakers, has undoubtedly occurred in the countries of the expanding circle, such as China, Japan, Thailand, Brazil and Continental Europe. Although English is increasingly being used as a medium of instruction in tertiary and even secondary and primary education in some of these regions, it otherwise serves few, if any local institutional functions in such places (Jenkins, 2009:40).

However, language shift will inevitably precipitate conflict which Chew (2009) distinguishes as centrifugal and centripetal forces:

Language change takes place everywhere but especially at crossroads where interactions are varied and complex. Crossroads are not only geographical but also metaphorical representations of liminal or sub-liminal periods experienced in each changing world order. At such intervals, there can be discerned conflict between centrifugal forces pushing the population inwards toward local needs and centripetal forces pulling the population outward toward international intelligibility and acceptability. (Chew, 2009:208).

The problem can be further analyzed as the distinction between the globalization of English and the ‘glocalization’ in a specific context. In research on the increasing role of English in the era of the internationalization of education and the attitudes of educators towards this phenomenon, Oanh (2012) points out the dichotomy between global and glocal English:

In terms of language and the role of English in the era of the internationalization of education, ‘glocalization’ has not been clearly defined. In the present study, ‘glocal’ English is understood as the interaction between English and local languages and societies in non-English speaking countries, and the resulting evolution of the English language in that locality as the use of English becomes more widespread (Oanh, 2012:108).

How to reverse language shift is becoming an imperative for scholars of sociolinguistics and those concerned with the deleterious cultural and social effects of increasingly dominant languages caused by language attrition (Austin & Sallabank, 2011; Harrison, 2008; Fishman, 1991; Weltens, B., Debot, K., Vanels, T., 1987). With its ubiquitous presence in the rapidly emerging global culture, English is regarded as the chief culprit and the subject of resistance even among European countries especially France; known for the efforts of its ‘language police’ to counteract the defiling of the French language by English vocabulary and idioms. Despite such measures, English words are used even when there is an equivalent in the first language and observed to be seemingly transforming its syntax and linguistic forms.

It is widely known, and statistics confirm, that in Asia nearly 60 per cent of primary school children now learn English in China. Moreover, the total numbers of English speakers in China and India now exceed the number of speakers elsewhere in the world. Although governments of both countries are taking steps to preserve endangered languages within their borders, English could be a major factor in displacing minority languages equally as Mandarin or Hindi. This has been the case in Singapore where the languages of the Malays from Malaysia, the Javanese, Boyanese, Bataks, and Buginese from Indonesia, the Tamils, Malayees, Punjabis, Sikhs, and other ethnic groups from the Indian subcontinent, the Hokkiens, Teochews, Hakkas, Hainanese and other ethnic groups from China, have been supplanted by English and Mandarin. In other postcolonial societies in Asia, Dutch, French, Portuguese, Russian, Spanish, languages which were once sowed on foreign soil, have been supplanted by the encroachment of English, transforming education systems and channels of communication. With the exception of China's version, English on the Internet is widely used for professional, academic, and social interaction generating yet more followers of the language. The call center phenomenon in India and the Philippines is but one example of the reach of English for business communication across countries and continents.

Following the relinquishment of disputed British colonial authority over Chinese sovereignty of Hong Kong, Kowloon, and the New Territories, the English language's commandeering presence has been exculpated under the Basic Law promulgated in 1997. The unequal treaties that led to the misappropriation of Chinese territory, drawn up and imposed through the language of the purloiner, have been exonerated to allow the language of subjugation to be legally perpetuated. The justification arguably promoted by the business sector is that English is crucial for the maintenance of Hong Kong's position in international commerce which, according to Choi (2003), is a delusion. In fact, today the major language of business in the Pearl River Region is Cantonese with Mandarin rapidly taking the reins for expanding commerce to China's markets. However, as Chen, Bunce, and Rapatahana (2012) have noted, the Hong Kong SAR Government's proposal to make Cantonese the Medium of Instruction (MOI) in the territory's schools and efforts to promote Mandarin have been frustrated by the public's insistence that English be retained

as the preferred language for the post-1997 generation. Preference for English extends to the widely held belief that ‘native speakers’ should be valued over local exponents for whom it is their second language. Regardless of inferior qualifications, ‘native speakers’ are recruited so that the Government can be “seen to be providing the best for their people” (Kirkpatrick, 2007:185). This is in contrast to the British Council’s prediction that “the centre of authority regarding the language will shift from native speakers as they become minority stakeholders in the global resource” (Graddol, 2000:3).

English as Anomaly: The ‘Unofficial’ Status of English in Macao

The approach to the study of language change adopted for this research is concerned with the indications of a shift in or abandonment of the use of a second language, in some cases as a mother tongue, in postcolonial societies in Asia. The study presented in this paper focuses on the use of Portuguese in the Macao Special Administrative Region of China, which while not technically a former colony of Portugal, but historically designated as a Chinese territory under Portuguese administration, continues to officially recognize the function of the language for communication in government, education, and cultural discourse. The study aims to examine the preponderance of other languages; namely Standard Mandarin or Putonghua and English, as the preferred mediums of discourse affected by educational and employment opportunities as well as cultural orientations in the ‘postcolonial’ society. The key dependent variable measured in the study is the rate of assimilation; the percentage of individuals using Portuguese as a mother tongue or second language who now speak another language more often in society or at home. The extraneous variables include factors such as assertion of national identity, perceptions of ethnic identity and increasing cultural diversity within the community, the impact of globalization, migration and immigration, and notions of loyalty and allegiance to the perpetuation of culture through language. It is argued that from a sociolinguistic research perspective, investigating a switch in language allegiance will help to illuminate the changing relationship between language and society in emerging nations and its

transmuting effect on the maintenance of cultural identity through language. As Jones and Singh (2005) point out:

It has been said that language is often intrinsically linked to the identity of a community. However, this link with the identity of a community makes a language vulnerable when members of the said community no longer wish to be identified with it or rather, wish to be associated with a different social group and begin to abandon their own customs and beliefs for those of the new group. Language loyalty is therefore an important element of language maintenance (Jones and Singh, 2005:84).

With the advent of the twenty-first century, English as a second or foreign language has become the preferred study choice for Asian countries, nation and quasi-nation states especially those which have a colonial history inherited from Britain: India; Pakistan; Bangladesh; Hong Kong; Singapore; Malaysia; Myanmar. The study and practice of the English language has made inroads into other former colonies; ousting French in Vietnam, Cambodia, and Laos, Dutch in Indonesia, Spanish in The Philippines. While Japanese and Russian are still favoured in China, the number of people learning English has far outpassed these and other languages. Macao seems to be the exception where the official status of Portuguese as a second language is rooted in ‘The Basic Law’.

With the return of Macao to Chinese sovereignty after four hundred years as a Portuguese administered entity, the territory was designated a Special Administrative Region (SAR) of China with a high degree of autonomy enshrined in the Basic Law. This law was adopted at the First Session of the Eighth National People's Congress of the People's Republic of China on 31 March 1993 and put into effect as of 20 December 1999. Article 2 of the Basic Law authorizes the Macao Special Administrative Region to exercise a high degree of autonomy and enjoy executive, legislative and independent judicial power, including that of final adjudication, in accordance with the provisions of this Law. Article 9 stipulates that in addition to the Chinese language, Portuguese may also be used as an official language by the executive authorities, legislature and judiciary of the Macao Special Administrative Region. With regard to culture and social affairs, the Macao SAR is authorized in Article 121 to formulate policies on education including those regarding the educational system and its administration, the language of instruction, the allocation of

funds, the examination system, the recognition of educational qualifications and the system of academic awards so as to promote educational development. Article 122 states that:

“...educational institutions of all kinds in Macao may continue to operate. All educational institutions in the Macao Special Administrative Region shall enjoy their autonomy and teaching and academic freedom in accordance with law. Educational institutions of all kinds may continue to recruit staff and use teaching materials from outside the Macao Special Administrative Region. Students shall enjoy freedom of choice of educational institutions and freedom to pursue their education outside the Macao Special Administrative Region.:

This provision under the Basic Law, however, allows for the perpetuation of the anomaly whereby the majority of schools, colleges, and universities have adopted English as the medium of instruction and vehicle for academic research – even marginalizing education through the official languages, Chinese and Portuguese. Higher Education institutions such as the University of Macau and S. Joseph’s University affiliated with the Catholic University of Portugal not only use English for academic curricula at both undergraduate and postgraduate levels, but base admission requirements on qualifications attesting to proficiency in English such as IELTS and TOEFL. Moreover, faculty must meet the stringent requirements of scholarly endeavor by demonstrating that they have earned qualifications and made contributions to international journals and books ostensibly in English. Scholars from outside Macao who wish to conduct research on issues affecting the Macau SAR rely on translations but which, as is the case here with the Basic Law (See References), may be titled ‘Unofficial Translation: For Reference Only’. This illustrates the dilemma faced by those who, while being aware of the anomaly of the pervasive status of English and its “symbiotic relationships with societies, businesses, governments and education systems” (Rapatahana, 2012:2), need to assert the linguistic integrity and authority of the two official languages: Chinese and Portuguese.

Cantonese is the dominant first language of the population of the Macau SAR (83.3 per cent), although preliminary results of the 2011 Census released by the Macau SAR Statistics and Census Bureau (DSEC) reveals that nearly a quarter of Macau’s population now uses English as their first or second language. This is in contrast to the 0.7 percent of the population who use Portuguese, and a total of 41.4 percent of the population who speak Putonghua (Mandarin).

While Portuguese continues to be used for official documents pertaining to administration and public services, there has been increasing recognition of the demand for English language services in Public Administration. Translation and interpreting services have become increasingly the norm especially for press conferences that are concerned with regulations affecting law, investment, and the operation of businesses especially in the expanding tourism and gaming industries – the key components of the Macau SAR economy. Having to rely on the English language media, going to a lawyer, or seeking out private translation services it is argued is an inconvenience when everything related to property and finance departments is only in the official languages.

According to Piller (2013), visiting Macao as a Professor of Applied Linguistics at Macquarie University, Sydney, Australia: “Analysts of multilingualism in Macao have described multilingualism in Macao as “an illusion” because official societal Chinese-Portuguese bilingualism is rarely undergirded by individual bilingualism.” Outside the inner echelons of government, it is rare to encounter a native of Macao who is bilingual in Chinese and Portuguese. This is despite the efforts of the outgoing Portuguese administration to belatedly, and with determined opposition from key bodies and associations, to persuade local schools to teach Portuguese with the incentives of government subsidies and investment in facilities. Although no research data is available on the incidence of Chinese-English bilingualism in Macao, the standard of English used in education and various business enterprises, particularly those involved in tourism, supports the contention that proficiency in English far exceeds Portuguese, and in some cases Mandarin Chinese.

In Macao the English language learning environment has been transformed since the 1980s with the widespread use of computers and the Internet enabling access to information and entertainment. Although there is a local television and radio station broadcasting programmes in Portuguese, the favoured channels have long been those from Hong Kong and more recently cable television with its multiplicity of options. The dearth of libraries and bookshops stocking English language publications has been superseded by the availability of web-based material from ever more reliable and reputable sources. Schools and universities have become purveyors of a wealth of English language texts and

references enriching the education of increasing numbers of students who previously had limited opportunities for study. What is surprising about the increasingly rooted English language environment is that there is no official recognition of its hold over the education system, there is no office operated by the British Council, and no Consular presence in the territory.

The expansion of the gaming industry, Macao's economic mainstay, has resulted in an influx of companies that operate in English – particularly American English (Sands and Wynn). Many employees are recruited on the strength of their English language proficiency and avenues for promotion depend on qualifications obtained through universities offering programs in Tourism and Hospitality Management using the medium of English. Attempting to diversify its tourism product, the Macao government promotes the Meetings, Incentives, Conferences, and Exhibition (MICE) sector catering to international markets – for which English is an essential requirement for a competitive edge – Hong Kong and Singapore being the key rivals with a distinct advantage.

Meanwhile the unofficial status of English continues to prevail despite the powerful vested interests in its adoption as a lingua franca. The presence of the English language in Macao is characterized by its anomalous intrusion into the economic, cultural, and social affairs of the 'special' status of the territory. The effect of this linguistic and cultural intrusion is not dissimilar to that described by Anne-Marie de Mejía (2012) in her account of the effects of English Language Education in Columbia and South America; particularly with regard to what she describes as 'Extractive English' involving replacing native and minoritized languages as well as Spanish. This will be further extrapolated on here with reference to the status of Portuguese in Macau and the case of the Macanese creole.

Language identity and language shift: The Macanese dilemma

Research on the language identities prevalent in Macao is difficult to find. Historically it is known that among the crews on the Portuguese ships bound for Goa, Malacca, and Macao were sailors from other European countries and some of Arabian origin. Some joined the colonizers forming their own communities or assimilating with the

descendants. Missionaries and their entourages represented different races as well as religions. Others engaged in trade in Asia converged on Macao for the economic opportunities offered by the enclave; transients from the British, Dutch, Spanish, and French expeditions seeking to establish their own settlements in the region. The port cities of Asia, as well as those along the trading routes via the Indian Ocean – Zanzibar, Madagascar, Mauritius, Ceylon, could be characterized as the epitome of mixing, mingling, and blending. While a variety of languages could be heard in these ports, Portuguese, and later English, grew to be the main channel for intercultural communication.

Under the former colonial administration, when its official status was at its most influential, achievement and success was affiliated with Portuguese language and cultural identity. However, this excluded the majority of the populace since there was initially no provision for education especially using Portuguese as the medium of instruction. According to Bray and Koo (2004:223-224):

Until the late 1980s, the Macao government took very little interest in education. It operated a small number of Portuguese-medium schools which catered mainly for families with close ties to Portugal including many civil servants. These schools served less than 10% of the population, and other children either went to private schools or did not go to school at all. The private schools were not supported, controlled or even monitored by the government. Many schools were operated by religious bodies, but others were run by social service organizations and commercial enterprises. As the 1990s progressed, the government adopted a more interventionist approach to education. Awareness of the impending political transition was a direct stimulus to this change, for the authorities felt that Macao's identity needed strengthening in order to promote self-confidence within the new framework (Tang, 2003). Because the Macao government played a less interventionist role until the end of the colonial period, the mixture of ingredients evolved in a more *laissez faire* way than in Hong Kong.

The only alternative for parents of Macao Chinese children and ethnic minorities was to pursue opportunities and prospects in English language learning offered by the Catholic Church and in Chinese under the auspices of private associations. There was one exception to this predicament in the case of the 'Macanese' (Macaense) who played a significant and privileged role as cultural intermediaries between the official Portuguese administration and Chinese merchants.

In 1897, the Portuguese official Bento da Franca (Braga, 1998) identified the origins of the 'Macanese' from their Portuguese, Malay, and Indian features. Lessa (1994) has

suggested that the ‘Macanese’ were the offspring of marriages with women from the Portuguese appropriated territory of Malacca as well as Japan and China; claiming that the offspring characteristically showed more evidence of Malay ancestry than Chinese. Estorinho (1952) negated any ideas of miscegenation with the Chinese; citing the reluctance to engage in, even prohibited, alliances outside racial parameters. Teixeira (1965) however, citing parish archives and records, refuted Estorinho’s argument. Teixeira’s definition states that the ‘Macanese’ were the offspring, born in Macao, of Portuguese men and their interracial marriages with local Chinese. He then makes a distinction between the ‘Macanese’ and the Chinese in these marriages: the former being born already with a Portuguese name and baptized – the latter having converted to Christianity and having learned Portuguese. According to Moreby (1998), the first generation-born ‘Macanese Eurasian’ may have been Luso-Chinese Christians of either Euro-Indian and, or, of Euro-Malay origin. Cabral and Nelson (1990) have defined the criteria for the ‘Macanese Eurasian’ as firstly individuals born in Macao of a biological miscegenation with Portuguese roots; secondly the conversion to the Catholic faith, and finally the possession of linguistic knowledge of Portuguese or the Portuguese-based creole which evolved from an earlier Malaccan model into the Macanese or Macau Creole known colloquially as *Patuá*. Symptomatic of its mixing is the number of names that Macanese are recognized by: *Macaense* (Macanese known as ‘Filhos de Terra’); *Maquista* (Macanese Creole); *Papia Cristam di Macau* (‘Christian speech of Macau’); *Dóci Língu di Macau* (‘Sweet Language of Macau’); *Doci Papiaçam* (‘Sweet Speech’), and *Macaista Chapado* (‘Pure Macanese’). With regard to the evolution of the patuá, in the Asian language strain, Macanese lacks definite articles and does not inflect verbs. It also lacks weak pronouns (i.e. "io" means "I," "me," and "mine"). Plural nouns are achieved by reduplication ("casa-casa" means "houses"), as well as plural adjectives and emphatic verbs ("cedo-cedo" means "very early"). This pattern of reduplication stems from Malay. Further building on the mix, many English terms entered the Macanese vocabulary with the British occupation of neighboring Hong Kong. Other European and Asian languages also contributed to the language's development. The language thus incorporates both European and Asian elements.

The evolution of the Macao-based variant of a Portuguese creole used by the Macanese led to a diglossic model in which the creole or patuá, ‘Lingua Maquista’, was the localized variant used for informal social interactions – particularly in the domestic domain, while standard Portuguese was identified as the ‘High’ variant used for formal official communication. Nevertheless, Lingua Maquista was the source of much of the cultural manifestation which characterizes Macao through literature, music, and recipes for the distinctive Macanese cuisine. At the turn of the twentieth century, educating citizens governed by the Portuguese administration especially those employed as public officials became an imperative, with the key to securing coveted positions a command of high level Portuguese. As a result, Lingua Maquista was disparaged and decreolized. Children were admonished if they were caught using the creole in the educational domain (Tomás, 1990:62). Spurned to some extent by the Metropolitan Portuguese recruited to official positions, the Macanese felt affronted and many sought opportunities outside the territory despite their strong feelings of linguistic and cultural identity. Concern over the loss of identity contributed to a process known as ‘desnacionalização’, which was described in 1913 by the ex-Governor of Macau, Alvaro de Mello Machado:

Completely abandoned by the Portuguese government, in contact with a more lively and assimilatory nationality [the British in Hong Kong], the Macaenses, beginning to forget the language of their homeland, lost all the characteristics of nationality and sadly anglicize themselves. The Macanese today do not have the least love, the least consideration for Portugal. They love their land, Macau, which they consider their homeland (Jorge, 1999:66).

According to the ex-Governor, rarely would Macanese outside Macao register in the consulates as Portuguese. All would speak exclusively English and adopt English habits, even among the family. All Macanese that had the means to educate their children sent them to English colleges in Shanghai or Hong Kong or to English schools in Macao (Groder, 2008:69). The ‘desnacionalização’ of the Portuguese community in Hong Kong was also often discussed – one the one hand distinguishing between the authentic Portuguese (those with Portuguese nationality) and on the other hand the ‘desnacionalizados’ (those having taken British nationality). Many had given up their Portuguese nationality and acquired British citizenship which was obligatory for exercising

certain professions, including architects, lawyers and any job in the public administration (Groder, 2008:84).

Ironically in the middle of the century when Portuguese refugees fled Hong Kong under Japanese occupation and came to Macao with their children, it was found that no refugee child had enough knowledge of Portuguese (or Chinese) to follow lessons in Macao's schools. The Portuguese administration established a separate elementary school for the refugees, the Escola Primário dos Refugiados. Older pupils who were on the brink of starting their tertiary education and lacked knowledge of Portuguese were taught in an advanced school, the Colégio de São Luis Gonsaga, set up by Irish Jesuits, refugees themselves, who had before taught in Hong Kong. Since many did not speak Portuguese and others only very insufficiently, there were night classes of Portuguese. In these ways, some 700 Portuguese refugees were schooled in Macao during the war (Groder, 2008:89).

Evidence of Language Shift

From research conducted by Blanca Aurora Diez (1981) on *Language change in progress in the Portuguese of Macau*, the direction of change in Macao speech points towards eliminating those traits that separate Maquista from Metropolitan Portuguese for the same sociolinguistic reasons that may lead to the disappearance of the patuá. Diez believed that Chinese, English, and Portuguese will continue to maintain their sphere of influence as long as the status quo is maintained.

As for the Macaenses, they consider themselves Portuguese, but are strongly influenced by the Chinese. They participate in Chinese festivities, follow Chinese customs, eat Chinese food. Men marry Chinese girls, and three or four years ago a new trend started: Macaense girls, holding good jobs, are marrying Chinese nowadays (Diez, 1981:19).

The fact that the Portuguese language used in Macao has not been absorbed by Chinese seems to be the result of a combination of political, economic, educational, and social factors (Diez, 1981:20). The tourism boom, plus trade and business, have created a need for the English language. This affects both the Chinese and the Portuguese communities. The use of a third language in the territory, now that patuá is no longer

spoken, would serve to offset the use of Chinese (Diez,1981:20). The prestige group, made up of Metropolitans, is on the increase. For that reason, socially oriented Macanese will try to approximate their language to that of the prestige group. This, in turn, would account for the disappearance of the Macanese Creole (Diez, 1981:21).

For her research, interviews with thirty Macanese were transcribed in Portuguese and selected features analyzed. Findings were related to the sociocultural situation, in order to group linguistic features according to social considerations and to find symptoms of stratification that could signal change. The Portuguese spoken by the Chinese was compared to that of the Macanese. In addition, Diez aimed at “finding the variants of Macau speech as compared with the features shared by the Portuguese spoken in Brazil and Portugal, or with features peculiar to each country. Also, to see what is left of the patuá and what features could be attributable to Chinese influence” (Diez, 1981:37-38). Although features of the patuá and others still persist, above all in the syntax, and although the speech is in a state of transition as mentioned before, that transition seems to point toward Metropolitan Portuguese, for the sociolinguistic reasons already discussed. Batalha (1959) and others predicted that same direction (1981:135).

With reference to Chinese, Diez observed that although its use is widely prevalent, still no language shift from Portuguese toward Cantonese is foreseen for the socioeconomic, cultural and political reasons discussed. As long as those conditions prevail, so will Macao’s trilingualism (135).

In studying the attitudes of Macanese and Metropolitans toward each other on the basis of their speech, she detected an attitude during her stay with reference to Metropolitans who argued that the Portuguese spoken by Macanese was wrong. She commented that the Macanese are aware of that opinion and resent it. She explains how some attitudes emerged during her interviews:

Toward my own speech, the Macaenses’ attitude was very interesting. At the coffee shop of the hotel, at the ticket counter, in a bookstore etc. when I asked for someone who spoke Portuguese, nobody seemed interested in establishing a dialog in that language. But as I kept on talking, they detected the Brazilian accent and there was a change in attitude from then on. They were willing to communicate. This positive attitude, different from what Thompson (1960:290) reports [that] “the Portuguese of Hong Kong, should be taken into account when preparing for future research” (Diez, 1981:136).

The citing of Batalha refers to her comprehensive study on the dialect *Estado actual do dialecto Macaense* (1959) in which she gives an overall picture of the linguistic situation in Macao, describes the stage of the dialect, and talks about the prospects for the future. Her study covers phonology, morphology, and syntax.

The citing of Thompson (1960) refers to his observation that the Portuguese dialect of Hong Kong is a continuation of the Portuguese spoken in Macao in the nineteenth century and its only living variation. Some 2,000 people speak it. In his study, Thompson analyzes the causes for survival, mentions old texts, and presents the general phonological, morphological, syntactic and lexical features of the dialect. Thompson examined the causes for survival of the dialect in Hong Kong, which he attributed to the relative isolation of the speakers “cut off from the written Portuguese word and from the official spoken language” (Thompson, 1959:34).

In the conclusion to her thesis, Diez recommended the following steps for further research:

- an update of the sociolinguistic context, for some important events have taken place, namely the establishment of diplomatic relations between the People’s Republic of China and Portugal on February 8, 1979, and the creation of a private University of Macau, where classes are scheduled to start in September 1981;
- a follow-up study of students interviewed to verify direction of change;
- a new research design based on the 1976 experience, allowing a broader sociolinguistic analysis;
- a study of the intonation of Macau speech;
- a study of attitudes.

Up until the return of Macau’s sovereignty to China, the Macanese had a close affinity with the Portuguese but today, given the shifting political and cultural climate, many Macanese are coming to recognize and identify closer with the local Chinese heritage. It is also becoming evident also that the younger Macanese generation are

eschewing the learning of Portuguese in favour of other European languages most notably English and Spanish.

Following the preliminary study and observations made by Diez, further research was conducted by Noronha and Chaplin (2011) with the primary objective to critically examine the changes in language usage and preferences within the Macanese community, especially since the return of sovereignty to China in December 1999. The methodology consisted of surveys and interviews conducted with members of the Macanese community residing in Macao as well as Macanese who have migrated to other countries and as a diaspora still retain their cultural identity.

For the Macao survey, the respondents constituted six different age groups coming from the local tertiary institutions and from the local workforce; most being public servants employed by the Chinese administration at the upper managerial levels. Respondents placed in the final three age groups were made up of retirees and pensioners – the majority public servants who had worked under the former Portuguese administration (mainly as personnel in the security forces). Data from the Macanese diaspora was collected in electronic format via a closed-structured questionnaire using a multiple-choice format. The questions were designed to provide a measure of respondents' opinions, attitudes, feelings, and perceptions concerning the authors' exploration of emerging issues related to linguistic preferences and trends.

Questions asked in the surveys and interviews focused on: whether the respondent was educated in the Portuguese language; what level was attained in the language; which other languages the respondent has learned; which language is used for further study in the case of tertiary level students; which language is used by respondents in the workplace; which other languages are spoken in the home; which language is used for social communication; which language is the preferred medium for communication, and whether respondents have knowledge and proficiency in the Portuguese language variant.

Data was limited by the relatively small number of respondents who participated in the surveys and interviews. It was not considered appropriate to use a sophisticated approach such as SPSS (Statistical Package for Social Scientists) to the analysis of the data gathered.

Findings reveal that language preference, especially within the domestic domain, is crucially influenced by one of the parents. Typically, it is the mother who communicates in Cantonese rather than Portuguese, which has a decisive influence on language choice. This also is a determinant of which medium is preferred for schooling. It was found that the younger generation are being educated mostly in the Chinese medium, or even in a bilingual (Anglo-Chinese) medium which means that the preferred choice of language for this age-group is not Portuguese. The respondents in the younger age group indicated that they use Chinese for reading newspapers, magazines, as well as through the electronic media. In the latter case, English is also preferred over Portuguese. The use of English was also associated with work-related functions and for interaction with the non-Chinese speaking community.

The study concludes that the overall confidence in the use of the Portuguese language among the Macanese community is still positive, but only with certain age groups. This phenomenon is a cause for concern because if the trend continues to be evident, it is predicted that the future generations of Macanese will probably not choose Portuguese as their levels of literacy and fluency and their choice of communication will be determined by their preference for Chinese and English.

When the respondents were asked about their interests in learning the Portuguese language or improving on their proficiency in the Portuguese language, 56% of the total distribution (in all age groups) had expressed a stronger desire to do so. In comparison, however, only 34% of the total distribution, especially for those belonging to the age groups from 40 to 59, had shown an interest in learning Maquista.

The linguistic preference in this scenario confirms that Maquista, which had been declared on the 20th of February, 2009, in the new edition of UNESCO's Atlas of the World's Languages in Danger, as a "critically endangered" language. The Atlas had also categorized the number of speakers of Maquista at 50 since the year 2000.

Conclusions

The status of Portuguese as the fifth most spoken language in the world, and the third most spoken in the Western world, attests to the importance of knowledge and proficiency in the language for the Macao community. China's recognition of the pivotal role of the Macao SAR in nurturing contact with the Portuguese-speaking world is a commendable position to take.

Although the function of Portuguese in government continues to play a significant role in the territory's political structure, its function in terms of economic and social structures continues to be a goal. In a recent session on China's 12th Five-Year plan, the vice-chairman of China's National Development and Reform Commission, Peng Sen, identified the Portuguese language as one of the competitive advantages of the MSAR and urged the further promotion of education in Portuguese. The role of Portuguese language education in Macao as the only Chinese city to enjoy privileged relations with Portuguese-speaking countries is seen as important for maintaining close ties with the more than 200 million people for whom the Portuguese language is their common link. The MSAR Government's triple trade and services platform concept includes a trade services platform for the Western region and Guangdong province, trade and economic services platform between China and Portuguese speaking countries and a trade services platform for Chinese people worldwide. This strategy was emphasized by Rita Santos, the Deputy General Secretary of the Forum for Economic and Trade Cooperation between China and Portuguese-speaking countries, "Since 2003, the People's Republic of China has given an important role to Macao, to stimulate and strengthen economic and trade relations between China and Portuguese-speaking countries and the only means of communication recognized by the People's Republic of China is the Portuguese language." A key factor for the Macau Forum's 'leap forward' has been the appointment of Chang Hexi who has worked in several Chinese embassies in Portuguese-speaking countries, including emerging regional power Angola, as Secretary General.

The future of the Portuguese language in Macao appears therefore to depend on its pivotal role in the development of contacts with communities where Portuguese is a lingua franca or second language. However, its use as a lingua franca does not apply to the dominant Cantonese speaking community of Macau where increasing efforts are being

made to inculcate the use of Putonghua as a ‘mother tongue’ despite the distinct linguistic and cultural differences which continue to differentiate the MSAR from other regions of China.

In the case of Portuguese, it should be noted therefore that, as with the Chinese language, there are many variants. Portuguese is defined as a pluricentric language with two main groups of dialects: those of Brazil and those of the Old World. For historical reasons, the dialects of Africa and Asia are generally closer to those of Portugal than the Brazilian dialects, although in some aspects of their phonetics, especially the pronunciation of unstressed vowels, they resemble Brazilian Portuguese more than European Portuguese. They are not studied as widely as European and Brazilian Portuguese, but as Blanca Aurora Diez (1981) referred to earlier, has noted, the latter may be preferred; especially in terms of trade and investment opportunities.

The role of Portuguese as a second language and its variant in use in the Macao SAR has been and continues to be contentious. It can be argued as the Luso-descendants who comprise the Macanese community are shifting away from adopting Portuguese as a lingua franca, and the local community is being urged to adopt Putongua instead of Cantonese as the lingua franca, the education of those needed to fulfill the objectives for the interaction between local and Luso-descendants has been compromised. Rita Santos the aforementioned Deputy General Secretary of the Forum for Economic and Trade Cooperation between China and Portuguese-speaking countries has appealed to the young Macanese to exploit their unique position: “In this particular case, being the sons and daughters of Portuguese, I think they have an important responsibility to maintain this link with Macao and an intimate and strong connection with their ancestors, so that Macao can continue retaining an important position at an international level.” Interestingly she adds that, “The Macanese youth enjoy a solid background in terms of education mainly *based on the English language* [author’s italics], however in order to facilitate cooperation and economical trade and cultural relations, learning Portuguese is a goal we would like to see happen one day.”

The Macanese associations in the diaspora are perceived to be important outposts for continual links and cultural support for the Portuguese and Macanese heritage. The

Macanese associations, also known as “*Casas de Macau*” (literally known as *Houses of Macau*) have been set up and preserve and enhance the traditions, as well as the historical and cultural heritage of the Macanese living in the community. Essentially, these associations act as a bridge to promote fraternity and to form a strong bond with similar groups of the Macanese diaspora.

This study has illustrated how, while Portuguese continues to retain its position as an official language in the territory, its variant is not likely to survive. This has implications for the maintenance of Portuguese as a second language not only in Macao, but in other countries where it is a lingua franca. Although in key Luso-African countries like Angola, and Mozambique, it is used for official communication within the confines of their borders, English is recognized as being vital to pursuing economic development through contacts with other nations through the medium of English as an international language. As other African states draw closer to achieving a Pan-African identity, the language of communication will become an even more important issue. Since Angola and Mozambique are in the minority in comparison with the legacy of English in the rest of Africa, it is unlikely that Portuguese will figure prominently and may even experience decline. The same situation applies to South America, where Spanish is the main instrument for cohesion despite the global recognition of the status of Brazil. In Asia, East Timor is the only other country where Portuguese is a lingua franca but this may change as China’s sphere of influence extends throughout the continent. Although its nearest neighbor is Indonesia, and Bahasa is likely to become prominent, contact with the English-speaking Pacific including Australia and New Zealand will also threaten the status of Portuguese.

Like the Macanese, Luso-descendants in former colonies are being forced to re-assess their allegiance to Portuguese in the wake of not only the overwhelming surge of English, but the inequities affecting their sense of identity. Even in Europe, Koven (2007) in her study of bilinguals’ verbal enactment of identity in French and Portuguese, points out the negative factors that may affect Luso-descendants; especially those who have been exposed to a Portuguese variant:

Although many LDs look up to and want to emulate the speech of urban young people in Portugal, most know that they may not be as easily recognized as “young” in Portuguese. It is

thus often very hard for Luso-descendants to distinguish themselves from the “old” image associated with their parents (Koven, 2007:47).

Koven adds that Luso-descendants are exposed to a range of different socially marked ways of speaking Portuguese, from urban standard to rural, colloquial, and archaic. However, their productive control of the kinds of Portuguese spoken outside their homes is often variable. Although many may try to speak more like their non-émigré peers in Portugal or like their urban Portuguese teachers, most continue to speak a Portuguese that reveals their families’ rural, lower-class, émigré origins, from a historical era considered bygone (Koven, 2007:47).

It could be argued that the Macanese shift to English will create similar problems of insecurity about language identity as their roots wither in their ‘homeland’. One possible consequence of this is that the language thought of as obsolescent may be the subject of disparagement or ridicule:

In the modern world, with its constantly increasing need for more styles and registers for discussion of an abundance of new concepts and ideas, an inability to communicate satisfactorily though a lack of linguistic resources will inevitably lead to speakers resorting to another language. The obsolescent language may become ridiculed – used as a language suitable for joke telling or being funny or merely as a way of communicating with older people – and often comes to be used as a ‘secret’ language used for exclusionary speaking (Jones and Singh, 2005:85).

References

- AUSTIN, P. K. & SALLABANK, J. (2011) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press.
- BRAGA, J.P. (1998) ‘The Portuguese in Hong Kong and China’. Fundação de Oriente, Macao.
- BRAY, M. and KOO, R. (2004) ‘Postcolonial patterns and paradoxes: language and education in Hong Kong and Macao’. Hong Kong Institute of Education, University of Hong Kong. http://educ2.hku.hk/~bray/Bray&Koo_HK-Macao2004.pdf
- CABRAL, J.P., Nelson, L. (1990) ‘Macanese Ethnicity and Family: A Methodological Prologue’. *Revista Cultural, Macau*. pp. 93-99.
- CHEN, E.E., Bunce, P. & Rapatahana, V. (2012) ‘English Language as Governess: Expatriate English Teaching Schemes in Hong Kong’. In Rapatahana, V. & Bunce, P. *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*. Multilingual Matters. pp. 158-175.

- CHEW, P.G-L. (2009) *Emergent Lingua Franca and World Orders: The Politics and Place of English as a World Language*. Routledge.
- CHOI, P.K. (2003) 'The best students will learn English: Ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in post-1997 Hong Kong. *Education Policy* 18 (6), 673-694.
- CRYSTAL, D. (2004) *Language Death*. Cambridge University Press.
- DE MEJIA, A.M. (2012) 'English Language as Intruder: The Effects of English Language Education in Colombia and South America – A Critical Perspective. In Rapatahana, V. & Bunce, P. *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*. Multilingual Matters.
- DIEZ, B.A. (1981) *Language Change in Progress in the Portuguese of Macau*. PhD Dissertation, Georgetown University, U.S. Published by UMI Dissertation Services, Bell & Howell Company.
- ESTORINHO, C.A.G.(1952) *Noticias de Macau*, April 1952.
- FERGUSON, G. (2006) *Language Planning in Education*. Edinburgh University Press.
- FISHBURN, J.A. (1992) 'Sociology of English as an Additional Language'. In Kachru, B.B. (1992) *The Other Tongue: English Across Cultures*. University of Illinois Press. 2nd Edition. pp. 19-27.
- FISHMAN, J. A. (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* Multilingual Matters.
- FISHMAN, J.A. (1972) 'Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry: Revisited'. In A.S. Dil (ed.) (1972) *Language in Sociocultural Change: Essays by Joshua A. Fishman*. Stanford, Calif. Stanford University Press, pp. 76-134.
- GRADDOL, D. (2000) *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. The British Council. The English Company (UK) Ltd.
- GRODER, J. (2008) *Migration in 20th Century Macau*. Saarbrücken Germany: VDM Verlag Dr. Müller.
- HARRISON, K.D. (2008) *When Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. OUP USA.
- JONES, M.C. and Singh, I. (2005) *Exploring Language Change*. Routledge London, New York. pp. 84-5.
- JORGE, C. (1999) 'Macaenses: Comunidade Singular...Ou Plural?' *Revista Cultural*. Macau. pp. 6-10.
- KIRKPATRICK, A. (2007) 'Implications for English Language Teaching'. In A. Kirkpatrick *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. pp. 184 – 197. Cambridge University Press: Cambridge.
- KOVEN, M.(2007) *Selves in Two Languages: Bilinguals' verbal enactments of identity in French and Portuguese*. John Benjamins.
- LESSA, A. (1994) 'A População de Macau – Génese e Evolução de Uma Sociedade Mestiça'. *Revista Cultural*. Macau. pp 97-125.
- Macau Basic Law http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index_uk.asp Accessed 8.05.2013.
- MOREBY, J. (1998) 'A Cultura de Macau'. *Revista Macau*. Instituto Cultural de Macau, Macau. pp. 32-38.
- 'Nearly 1/4 of Macau's population speaks English' <http://www.macaunews.com.mo/content/view/1697/3/lang,english/> Accessed 10.05.2013
- NETTLE, D. & Romaine, S. (2002) *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. OUP Oxford.
- PAGE, D. (2013) 'English is Key to Employment' *South China Morning Post*. May 6. 2013.

- PHILLIPSON, R. (2003) *English Only Europe? Challenging Language Policy*. Routledge.
- PILLER, I. (2013) 'Multilingual Macau' <http://www.languageonthemove.com/author/ingrid> Accessed 6.05.2013
- RAPATAHANA, V.(2012) 'English Language as Thief'. In Rapatahana, V. & Bunce, P. *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*. Multilingual Matters.
- SARACENI, M. (2010) *The Relocation of English: Shifting Paradigms*. Palgrave Macmillan.
- SHOHAMY, E. (2005) *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- SPOLSKY, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge University Press.
- TEIXEIRA, M.P. (1994) *Os Macaenses*. *Revista Cultural, Macau*. pp. 151-155.
- THOMPSON, R.W. (1959) 'Two synchronic cross-sections in the Portuguese dialect of Macao'. *Orbis*, Vol. 8, No. 1, 29-53. Louvain.
- THOMPSON, R.W. (1960) 'O dialecto português de HongKong'. *Boletim de Filologia*, vol. 19. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.
- TOMÁS, I. (1990) 'The Life and Death of a Creole'. *Revista Cultural Macau*. pp. 55-65.
- WATKINSON, S. (2013) 'Two Official Languages' <http://www.macaudailytimes.com.mo/macau/30460-Two-official-languages-English--between.html>
Accessed 7.05.2013
- WELTENS, B., DEBOT, K., VANELS, T. (1987) *Language Attrition in Progress (Studies on Language Acquisition)* Walter de Gruyter & Co.

Tradução Literária na Educação Infantil

Literary Translation Concerning Kindergarten Children

Ariane Ranzani¹

Maria Sílvia Cintra Martins²

RESUMO: O presente artigo, baseado em pesquisa de campo, tem como objetivo ampliar a reflexão sobre a atividade de tradução literária na Educação Infantil enquanto possibilidade de a criança envolver-se em várias atividades letradas, transitando entre diferentes gêneros discursivos. A pesquisa teve como objetivo geral investigar, em uma turma do último ano da Educação Infantil, o desenvolvimento do trabalho pedagógico centrado na prática de gêneros orais do discurso. Os dados foram gerados com base em paradigma qualitativo-interpretativo de viés etnográfico (STREET, 2014), servindo-nos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e também do aparato metodológico proposto por Fairclough (2001) para sua análise. Concluímos com a proposta de que seja propiciado, desde a Educação Infantil, o acesso da criança a diferentes gêneros discursivos orais e escritos, favorecendo, assim, tanto a sua identidade quanto a sua forma de produzir textos.

PALAVRAS-CHAVE: atividades letradas; desenvolvimento; Educação Infantil.

Introdução

Consideramos, de início, que, segundo a Lei nº 9394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

¹ Professora da Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos/ SP. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq).

² Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Linguística com pós-doutorado em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq).

Com base nesse pressuposto, versaremos neste trabalho sobre a atividade de tradução literária desenvolvida com crianças da Educação Infantil, a partir de leitura de livros de Literatura Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), material que, por sua riqueza cultural, pode contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos da criança e o seu desenvolvimento. A pesquisa desenvolveu-se no campo de investigação da Linguística Aplicada, uma área de caráter híbrido, tanto no que se refere à epistemologia quanto à metodologia, e que busca estabelecer conexões com as questões mais amplas de desigualdade social (PENNYCOOK, 1998; KLEIMAN, 1998). Para tanto, baseamo-nos na noção de *transversalidade* (GUATTARI, 2004) aplicada ao paradigma rizomático (DELEUZE, GUATTARI, 1995) em que se rompe com a questão da hierarquização do saber, de modo que seja possível transitar de diferentes maneiras por diversos campos de saberes, conforme aponta Gallo (2000). Nesse sentido, analisaremos uma atividade de tradução literária de uma criança da Educação Infantil dialogando com conceitos de diferentes campos: de *atividade* (Teoria da Atividade), de *práticas* ou *atividades letradas* (Estudos do Letramento, mais especificamente, a perspectiva de letramento ideológico) e de *tradução* (Estudos da Tradução), buscando entender, por meio do diálogo entre diferentes áreas do saber, de que maneira essa atividade pode favorecer a construção da identidade letrada da criança.

Pressupostos teóricos: *transversalidade, atividade, práticas ou atividades de letramento e tradução*

As ideias de *transversalidade* e *rizoma*, surgidas no início dos anos 60 com os filósofos franceses Félix Guattari e Gilles Deleuze, propõem a não hierarquização de saberes o que implica uma ideia de movimento/ trânsito que atravessa diferentes conceitos e disciplinas, superando uma visão fragmentada em que o conhecimento estaria pronto e acabado.

Segundo Gallo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais não contemplam a noção de *transversalidade*, pois, ainda que haja um avanço em relação à tendência à disciplinarização, não existe uma proposta de sua superação, já que as séries passam a ser organizadas em ciclos. Porém, a novidade proposta pelo MEC seria o trabalho com

os temas transversais, que devem atravessar diferentes disciplinas. Já a *transversalidade rizomática* apontaria para “(...) o reconhecimento da pulverização, (...) o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, (...) estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO, 2000, p. 33).

Entendendo a Educação Infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas como leitura de livros infantis, contação de histórias, jogo de faz-de-conta infantil, brincadeiras, ressaltamos, aqui, a importância de assegurar atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Nesse sentido, a noção de transversalidade é apropriada por possibilitar a nossa movimentação por diferentes áreas de conhecimento, assim como, conforme se tornará visível no decorrer deste trabalho, por contribuir para iluminar nossa proposta, que prevê o trânsito horizontal por diferentes práticas de linguagem, sem preconizar seu escalonamento, nem sua hierarquização.

Iniciamos nossa trajetória com a referência à Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, a Teoria da Atividade, em que o ser humano é considerado produto (mas também sujeito) do momento histórico e da sociedade cultural de que participa, e seu desenvolvimento é tido como resultado do seu processo de aprendizagem, e não o contrário. Sendo assim, é pela atividade que o ser humano apropria-se do produto histórico e social da humanidade ao agir sobre a realidade mediado por instrumentos e signos, produzidos culturalmente, transformando-os e transformando a si mesmo nessa relação dialética entre o homem e o meio social e cultural (LIBÂNEO & FREITAS, 2006).

O termo *atividade* ao qual aludimos, que habitualmente é utilizado na escola, aqui refere-se a um conceito-chave da concepção sócio histórica que nos aclara o processo de mediação entre o homem e a realidade objetiva (LEONTIEV, 2014a). Enquanto uma atividade pode tornar-se ação quando seu motivo se perde, uma ação pode transformar-se em atividade, se o motivo passar a coincidir com o objetivo. Portanto, a ação apenas existe como integrante de um todo maior: a atividade. O motivo, por sua vez, é desenvolvido no ser humano pela sociedade, a partir das condições de vida e da escolarização, assim, os motivos são considerados históricos e sociais, “*portanto, pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação,*

ao passo que as ações pertencem à realidade imediata dos objetivos práticos” (KOZULIN, 2002, p. 132). É, portanto, a partir da *atividade* que o ser humano tem formadas suas funções psíquicas superiores, entre elas, a linguagem, que é tida como um sistema mediador por excelência, afinal, é na interação com o outro, por meio da linguagem, que toda a aprendizagem ocorre.

Alguns tipos de atividades são consideradas principais, pois governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de desenvolvimento que, por sua vez, não depende da idade da criança, mas de seu conteúdo e das mudanças nas condições histórico-sociais da sua vida. Haveria na criança, segundo Leontiev (2014b), uma contradição a ser resolvida, porque ela tem necessidade de agir, mas é impossibilitada de executar as operações que a ação exige (como por exemplo, andar a cavalo), assim ela busca a solução na atividade lúdica, na brincadeira (como com o cavalinho de pau). Nesse caso, o motivo que estimula a atividade não é a satisfação de uma necessidade, mas o processo em si: a brincadeira. É interessante aqui citar o jogo de faz-de-conta infantil (LEONTIEV, 2014b), aquele em que as crianças imitam as ações do mundo adulto e que, segundo Martins (2007a, 2008), que o tem como um gênero do discurso, está relacionado tanto à linguagem, quanto à constituição da identidade entre as crianças.

Posto isso, é válido ressaltar que a Educação Infantil é, conforme Arce e Martins (2007, p. 7), *“um direito inalienável e condição para a humanização plena”* das crianças. Logo, a escola pode oferecer mais oportunidades de aprender, uma educação mais humanizadora já que, para Leontiev (2014b), o processo de humanização ocorre na medida em que a criança age sobre os objetos do seu meio, passa a compreender sua função para, então, reproduzir o seu uso. Isso só ocorre por meio de um processo de apropriação, ou seja, quando as habilidades e conhecimentos que pertencem à cultura humana se tornam parte da criança. Portanto, a humanização do indivíduo apenas ocorre se houver a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura.

Desse modo, o livro de literatura infantil pode tornar-se um importante aliado, já que o texto literário possibilita alargamento linguístico, compreensão do fictício e aquisição de conhecimento (ZILBERMAN, 2003), além de demandar e propiciar um

trabalho específico da leitura como fruição estética e busca de conhecimento, segundo Mortatti (2014). Para essa autora, o processo de *educação (escolar) literária* tem três sentidos que se complementam: educação *da* literatura (a literatura em si e para si), educação *pela* literatura (a literatura enquanto *meio*) e educação *para* a literatura (a literatura como objeto de ensino).

Compreendemos que as obras de literatura distribuídas pelo PNBE podem propiciar esse processo de uma educação mais humanizadora, além de possibilitar que a criança transite entre diferentes gêneros escritos e orais (conversa, leitura, contação de história por meio da atividade de tradução literária, que a criança faz do livro, por exemplo), pois é um acervo bastante diversificado, tanto do ponto de vista temático, quanto no que tange aos gêneros e ao formato. Acreditamos, assim, conforme afirma Belintane (2013), na relevância do desenvolvimento de práticas orais que privilegiam a fantasia e o desejo. Essas práticas podem ser intensificadas pela leitura de textos literários, facilitando a entrada da criança na escrita. Para discutir questões relativas às práticas orais a partir de um gênero discursivo escrito, chamamos a atenção para o conceito de *práticas* ou *atividades de letramento*, transitando, agora, para a área de Estudos do Letramento.

A corrente teórica conhecida por “*New Literacy Studies*” ou os Estudos do Letramento, como denominamos no Brasil, é fundamentada na concepção de que a leitura e a escrita devem estar direcionadas às práticas sociais e culturais às quais pertencem, e não focadas no indivíduo, de forma autônoma ou independente. Segundo Kleiman (2005), o termo letramento não significa método, nem habilidade ou alfabetização, mas está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com seu impacto na vida moderna, ou conforme suas palavras, é um “*conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Considerando que o trabalho com a escrita e a leitura na Educação Infantil deve estar em consonância com o universo da criança (BAPTISTA, 2010), entendemos ser de grande pertinência versar sobre as atividades letradas que ultrapassam os limites da modalidade escrita. Sobre isso descreve Kleiman (2009, p. 2):

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada.

As atividades letradas, tomadas a partir de uma visada transversal, podem possibilitar o reconhecimento de uma multiplicidade de conexões que venham a favorecer o trabalho com diversos gêneros discursivos e a maior desenvoltura da criança ao produzir textos orais e/ ou escritos. Dessa maneira, também, as atividades desenvolvidas com crianças da Educação Infantil incorporando as linguagens oral e escrita, por meio do gênero literário, podem ir além de uma perspectiva meramente utilitarista, buscando funções estéticas e de prazer, como defende Belintane (2013).

Aliás, considerando que muitas atividades humanas estão relacionadas à apropriação da língua, em usos e gêneros bastante diversificados, a disponibilidade e o acesso de crianças da Educação Infantil à linguagem oral e escrita, por meio dos livros literários do PNBE e de atividades letradas desenvolvidas a partir deles, podem possibilitar o desenvolvimento cultural dessas crianças. A linguagem, em sua modalidade oral ou escrita, é um instrumento mediador simbólico que possibilita uma transformação no desenvolvimento da criança. Logo, torna-se interessante a proposta de Oliveira (2010), ao explicar que o professor pode proporcionar às crianças atividades em que se trabalhe *com* os gêneros por meio de projetos de letramento:

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos – o eixo organizador das atividades com a linguagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Assim, relacionando a dimensão da leitura de livros infantis à atenção que deve ser dada ao trabalho com as práticas orais da criança, trazemos, como contribuição para este trabalho, a pesquisa desenvolvida por Heath (1982) que, por meio de uma grande quantidade de dados etnográficos coletados em três distintas comunidades, Maintown, Roadville e Trackton, aponta para uma perspectiva que, diferentemente do que propõe a ideia de déficit da criança, enfatiza a importância de se ter conhecimento sobre os diferentes eventos de letramento em que ela está inserida, para que, a partir disso, a

escola possa lhe oferecer o que ela realmente necessita. A autora descreve como esses diferentes eventos de letramento propiciados pela família, entre eles a leitura de histórias infantis, podem ter sentidos diversos para as crianças que entram na escola ou, até mesmo, não fazer sentido algum. Além disso, ela comprova como esses eventos podem auxiliar no desenvolvimento da criança e na realização de atividades escolares com sucesso, constatando que a falha estaria na escola que, muitas vezes, além de desconhecer essa realidade, toma como padrão escolar o modelo de letramento presente em certa classe social, como se ele fosse universal.

Fundamentado em estudo publicado em 1988, Street (2013) explica a distinção funcional entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento* como termos e métodos alternativos e que podem ser pertinentes tanto para a pesquisa quanto para o ensino. Em seguida, faz uma retomada do histórico de tais termos. De acordo com o autor, foi Heath quem definiu os eventos de letramento como “(...) qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (STREET, 2013, p. 55). Além disso, ele ainda cita: a) a sua contribuição, em 1984, com a expressão *práticas de letramento* como “*práticas sociais e concepções de leitura e de escrita*” (STREET, 2013, p. 55); b) a reformulação do termo, em 1988, que passou a considerar tanto os *eventos de letramento* de Heath (1983) quanto os “(...) momentos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido” (STREET, 2013, p. 55); c) em 1988, o estudo colaborativo de Barton e Hamilton sobre as expressões *eventos e práticas de letramento*; d) Bayham, em 1995, com o livro “Práticas de Letramento: investigando o letramento em contextos sociais”; e) o livro de Prinsloo & Breier “Os usos sociais do letramento”, em 1996, usando o conceito de eventos de letramento no qual acrescentam também as práticas de letramento; e f) os esclarecimentos de Barton, Hamilton e Ivanic no debate sobre eventos e práticas de letramento em 2000.³

³ Os estudos citados correspondem ao levantamento realizado por Street (2013), assim as referências bibliográficas completas encontram-se disponíveis em: STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, no.89, p. 51-71, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

Desse modo, o estudo de Heath (1982) corrobora o que temos afirmado sobre a importância de que as crianças participem, na escola, de diferentes eventos de letramento, de atividades em que possam ter acesso a diferentes gêneros discursivos, principalmente quando não vivenciam isso na e com a família. Desse modo, no ambiente escolar, elas poderão ampliar seu repertório cultural, tornando-se produtoras de textos. Há, portanto, a necessidade de que essas atividades letradas promovam a humanização das crianças, e não mais desigualdades, visto que, como sabemos, antes da entrada na escola, elas já possuem um repertório de vivências com a escrita, no entanto, dada a diversidade de crianças e seus respectivos repertórios de conhecimento, algumas delas vivenciam mais eventos em que a escrita está presente que outras (HEATH, 1983).

Nesse sentido, é válido lembrar que, para Street (2006, p. 466), o letramento está relacionado à identidade, pois todas as maneiras como aprendemos e usamos a leitura e a escrita estão associadas a “*determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar*”. O autor afirma, ainda, que diferentes letramentos estão associados a diferentes personalidades e identidades, de maneira que as práticas de letramento, além de nos posicionar, podem ser lugares de negociação e transformação.

Para tanto, conforme Martins (2014), são necessárias a valorização e a observação cuidadosa das diferentes investidas da criança no mundo da linguagem, seja a oral ou a escrita, pois estas investidas apontam para a forma criativa de a criança lidar com a linguagem e com sua própria individualidade. É nessa perspectiva do apropriar-se da linguagem de maneira competente, que Belintane (2013) destaca a relevância do trabalho com textos orais, sejam os da fala cotidiana com função comunicativa ou aqueles de função poética e lúdica. Estes últimos são os que ele denomina como os da “oralidade” e considera como base necessária para a entrada da criança na escrita.⁴

Após ponderarmos sobre a importância das atividades letradas para o desenvolvimento da linguagem da criança, transitamos para a área de Estudos da Tradução, chamando a atenção para um último conceito abordado neste artigo, o de *tradução*. Octavio Paz (2006, p.2) menciona a tradução, entre duas línguas ou dentro da

⁴ São as “*narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliados aos gêneros da infância e da tradição oral [...]*” (BELINTANE, 2013, p. 126-7).

mesma, e acrescenta: “(...) *aprender a falar é aprender a traduzir: quando a criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente quer é que traduza para sua linguagem o termo desconhecido*”.

Nesse sentido, entendemos que a leitura que a criança faz dos livros de literatura - neste caso do PNBE - envolve tradução, já que esta é inerente à linguagem e a ela são conferidas, particularmente, as características de transformação, de metamorfose, propiciando, assim, os elos de transição entre diferentes modalidades de linguagem, além de ser influenciada pela identidade desse tradutor. Portanto, chamaremos de *atividade de tradução literária* essa leitura dos livros do PNBE que a criança da Educação Infantil produz ao ler o livro e contar a história para outras crianças de uma maneira dialogada. É válido ressaltar o fato de que, em se tratando da Educação Infantil, a leitura que a criança desenvolve se dá com base em sua memória da leitura efetuada pela professora, e não, na maioria dos casos, como leitura propriamente dita, em que acompanharia as letras e parearia grafemas e fonemas; vale notar, ainda, o fato de que a atividade de tradução literária deu-se por via de aprendizagem espontânea da criança, com base em seu convívio social.

Apresentaremos, a seguir, um relato de pesquisa de campo com o intuito de analisar uma atividade de tradução literária de um dos livros do PNBE.

Relato de pesquisa: a tradução literária de livros do PNBE por crianças da última fase da Educação Infantil⁵

O relato que segue é referente a coleta complementar de dados por parte de uma das autoras deste trabalho (a qual atuou como professora e como pesquisadora), em momento referente à sua pesquisa de doutorado, e possui semelhança com dados coletados posteriormente para sua tese (RANZANI, 2018). A coleta dos dados aqui apresentados ocorreu no segundo semestre de 2015, envolvendo 19 alunos do último ano de uma escola municipal de Educação Infantil no interior do estado de São Paulo. Na época em que os dados foram coletados, a escola tinha apenas um ano de

⁵ A pesquisa de doutorado em si obteve parecer favorável do Comitê de Ética: CAAE: 51627715.0.0000.5504. Já para os dados apresentados neste trabalho, possuímos o Termo de Consentimento do responsável e de Assentimento da criança.

funcionamento e foi, no início desse segundo semestre, que o MEC enviou para as escolas as obras de literatura do PNBE 2014.

Diante de um acervo literário que poderia oferecer maiores oportunidades de aprendizagem e uma educação mais humanizadora, no sentido que Leontiev (2014b) atribui a este termo, a professora passou a utilizá-los em suas aulas com diferentes finalidades, entre elas: a leitura deleite que era realizada diariamente; a discussão de diferentes temáticas em rodas de conversa; o diálogo com outras linguagens (desenho, pintura, modelagem, música, vídeos); a brincadeira com as palavras (trava-línguas, músicas e brincadeiras com rima); a leitura livre, em pequenos grupos ou individualmente, de livros que as crianças escolhiam nas visitas à sala de leitura onde esse acervo ficou disponível para os professores e alunos; a leitura/ o ensaio/ a apresentação, ou seja, a tradução literária das histórias lidas, inclusive com o uso de fantoches, para os colegas de sala e para crianças de outras turmas e fases. Tais atividades, além de propiciar às crianças a participação em diferentes eventos de letramento, possibilitaram experiências com atividades letradas por meio de um projeto de letramento que buscou integrar diferentes áreas do conhecimento, respeitando o direito de acesso da criança à escrita e o seu direito de ser criança (BAPTISTA, 2010).

Apesar de o acervo de livros ter possibilitado várias atividades de tradução literária, aqui nosso foco, durante a análise, será em apenas uma delas: a que foi conduzida, a partir do livro *“Dois gatos fazendo hora”*⁶, por um menino de cinco anos que lia algumas palavras e criava a sua tradução do texto. Dentre as tarefas, relacionadas mais diretamente a essa atividade de tradução literária e propostas pela professora, tivemos: a visita à sala de leitura da escola; o manuseio, a conversa e a escolha de diferentes livros; a tradução literária dos livros, em duplas, com a mediação da professora fazendo perguntas como: *“Qual é o livro de vocês?”*, *“O que ele conta?”*, *“O que acontece na história?”*; o desenho da história escolhida em cartazes; e, por fim, o ensaio e a apresentação do livro aos colegas da sala.

Transcrevemos, a seguir, alguns trechos de uma dessas apresentações que foram gravadas em vídeo. Tal atividade foi desenvolvida no fim da tarde, na área externa da

⁶ **Dois gatos fazendo hora**, escrito por Guilherme Mansur e ilustrado por Sônia Magalhães, é da Editora SESI-SP e conta, de maneira poética, as travessuras de dois gatos minuto a minuto. O texto estabelece

escola, debaixo de uma árvore, de forma que as crianças ficassem bem à vontade num local ventilado, espaçoso e silencioso. Apesar de a atividade ter sido realizada em dupla, uma criança apenas segurou o cartaz e não fez nenhum comentário, enquanto a outra, com o livro em mãos, contou toda a história:

João⁷: *UM DIA, UM GATO SE ENCONTROU UM RATO, MAS TENTOU PEGÁ-LO.*⁸ [...] ⁹

João: *O RATINHO...* (Interrompe a tradução após ouvir o comentário da amiga). “Cêis” não tão vendo esse negócio...? (Aponta para o desenho.)

Sara: É o rabo do rato.

João: Acertou! (E segue lendo de acordo com as imagens.) *DE... DE REPENTE, UM GATO, UM GATO PEGOU O RATO E COMEU.* [...]

João: (Vira o livro para os amigos, mostrando a página traduzida.) Olha aqui, pessoar!

Sara: (Rindo) Pessoar? [...]

Sara: O que que é isso na boca do gato?

João: É o rabo. Do rato.

Sara: Laranja. (Referindo-se à cor do rabo na página do livro).

Luiz: Eu tava quieto. É, eu tava quieto. (Comenta com outra criança na roda).

João: (Voltando o livro para si.) É agora ele ficou laranja.

(Recomeça a leitura) *UM GATO.* (Muda de página) Opa! (Volta na página lida e mostra para os amigos na roda).

João: Pessoar! (Chama a atenção de algumas crianças para olharem para o livro e dá uma risadinha). [...]

João: (Continua a leitura) *DOIS GATOS E UM GATO.* (Vira a página.) Opa! Caiu! Pulei da outra! (Ajeita o livro nas mãos). *DES... TRÊS GATOS E UM GATO.*

Hugo: Tinha três gatos e um gato? (Comenta na roda.)

Maria: É.

João: *AMA... AMA...* (Hesita.) *E OUTRO FURIOSO.* (Muda de página sem mostrar aos amigos e segue a leitura.) *QUATRO GATOS E UM GATO BEBÊ!* (Enfatiza a leitura).

Sara: Deixa eu ver! (Com voz de admiração.)

João: Aqui ó! Tem uns bebês escondidos aqui. (Mostra a página do livro e aponta para a barriga do gato que, na imagem, não tem nada, apenas a barriga branca do gato.)

Maria: Deixa eu ver!

João: (Virando e mostrando, apontando no livro para a criança que pediu para ver) Aqui ó! Esse branquinho aqui... (Não dá para ouvir a continuação da fala.) [...]

João: (Continua a explicação) Ele tá se escondendo para ninguém olhar ele bebendo. Laura, cê não vai olhar?

Sara: Ele tá bebendo o quê?

(Falam juntos.) **João**: Leite.

Sara: Água?

João: Leite. Cê tá vendo essa coisinha aqui? (Apontando para a barriga do gato que é toda branca.)

Sara: É. Branco. É de leite.

João: É. Esse gatinho adora leite porque ele...

Sara: (Continua a explicação do João.) Porque ele é branco.

uma intertextualidade com a brincadeira de roda “Gato e rato”. Mais detalhes sobre como se brinca em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=120>

7 Os nomes das crianças são fictícios.

8 Os trechos transcritos com destaque em itálico e maiúscula correspondem ao momento em que a criança fazia a sua *tradução* da história do livro, os demais correspondem à interação com os amigos interlocutores.

9 Alguns trechos foram excluídos devido à extensão do artigo e de não serem utilizados para a análise. Esses trechos estão indicados por: [...].

João: É. E tá escrito aqui “*BEBÊ*”. (Aponta no livro a palavra BEBE.)



Figura 1 - Página do livro que a criança lê.

João: (Mostrando o livro para os amigos.) Vocês não vão olhar, pessoar? [...]

Sara: É “pessoal”.

João: É, mas eu já vi o cowboy falando “pessoar”.

Sara: Fala “pessoal”, tá.

Luiz: Fala “pessoar”.

João: (Segue na leitura.) *CINCO GATOS E UM GATO OUVINDO UM SOM.* (Mostra a página do livro para os colegas.) Olha aqui, pessoal.

Luiz: É “pessoar”.

João: (Irritado.) É nada, é só quem é cowboy, eu não sou cowboy.

Luiz: Mas eu sou.

João: Então você sempre fala “pessoar”?

Luiz: (Dá risada.)

João: Tá brincando, né! (O colega continua rindo.) [...]

João: Ainda não, né! (Com voz alta porque alguns conversam.) *SEIS GATOS E UM GATO, E UM GATO...* (É interrompido.)

Sara: (Preenche a frase que estava sendo lida.) Bebê. [...]

João: (Muda a página e continua.) *SETE GATOS E UM GATO MA, MANÉ.* [...]

João: *DEZ GATOS E UM GATO.* (Continua bem baixinho.) *OS GATOS FOI PULAR.* (Interrompe.) E quem gostou da história, bate palmas! [...]

Depois disso, o cartaz com o desenho ficou exposto na sala de aula e o livro foi lido pela professora na aula seguinte durante a leitura deleite.

Para a análise da atividade de tradução literária da criança, utilizaremos o aparato metodológico de Fairclough (2001), por ter uma forte preocupação social e derivar de abordagens multidisciplinares, analisando, não apenas o texto em si, mas “*questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo*” (MEURER, 2005, p. 81). O estudo de Fairclough (2001) propõe que o evento discursivo seja analisado sob três ângulos: 1) como texto, com base nas escolhas léxico- gramaticais, levando-se em consideração as funções ideacional, textual e interpessoal; 2) como prática discursiva, observando-se a coerência, as intenções (força ilocucionária), a intertextualidade e a

interdiscursividade, com o intuito de interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo; e 3) como prática social explicando como o texto é revestido de formações ideológicas e formas de hegemonia.

Assim, o nosso evento discursivo é a contação/ leitura da história do livro de literatura infantil *“Dois gatos fazendo hora”*. A proposta de que as crianças contassem histórias de livros umas para as outras partiu da professora, após perceber o interesse das crianças pelos “livros novos” que a escola havia recebido, e a diversidade de materiais de boa qualidade disponíveis. Para que isso ocorresse, como já explicado anteriormente, outras atividades foram desenvolvidas até culminarem nesse evento discursivo.

Descrevendo esse evento discursivo enquanto *texto*, podemos observar - do ponto de vista da função textual - que a história traduzida por João (texto transcrito em letras maiúsculas) segue a estrutura de texto narrativo com a presença de expressões, como *“UM DIA”*, *“DE REPENTE”*, além da sequência temporal que é dada pela quantidade de gatos a cada nova página do livro *“UM GATO...”*, *“DOIS GATOS...”*, *“TRÊS GATOS...”* até *“DEZ GATOS...”*. Por outro lado, ainda que ocorra, em certo ponto da tradução (*“DOIS GATOS FOI PULAR...”*), a ausência de concordância verbal, como marca típica do gênero da conversa cotidiana (particularmente entre crianças), a posição assumida por João faz com que sua interação com os colegas seja diferente daquela das conversas informais. Isso se dá pelo fato - neste caso, próprio à função interpessoal com seu apelo ao *ethos* e à função identitária - de que o tom e o ritmo da voz da criança mudam, de acordo com as diferentes posições que assume. Sendo assim, quando ela está “lendo” ou traduzindo o livro, dirigindo-se aos colegas, o ritmo da leitura é mais pausado e podemos observar o uso de palavras ou construções gramaticais que não são comuns nas atividades com gêneros orais do cotidiano das crianças como *“... MAS TENTOU PEGÁ-LO”* e *“... UM GATO TODO NEGRO”*. É possível, de resto, percebermos a alternância na utilização dos modos verbais, ora no indicativo, ora no imperativo, demarcando a função interpessoal e a forma com que as crianças interagem, dando-se ordens ou fazendo afirmações categóricas. Essa escolha de modos verbais relaciona-se, por sua vez, com a brincadeira em torno da opção por

“pessoal” ou “pessoar” e com o travestimento de papéis sociais pelas crianças, assim como com o ritmo que atribuem a suas falas.

Torna-se interessante, de resto, observar que, entre outros aspectos que não teremos espaço para explorar aqui, presencia-se à hibridização entre os gêneros de contação de histórias e de jogo de faz-de-conta, uma vez que a mesma criança se traveste de diferentes papéis à medida que se investe de diferentes personas, dentro de um jogo típico ao processo de subjetivação próprio à linguagem que, ao trabalhar com diferentes ritmos e tons, projeta alterações no eixo sintático-semântico. Ou seja, ao fazer-se de outro, a criança passa a falar como esse outro, ou como supõe que ele falaria (Cf. MARTINS, 2007b, 2017a).

Assim, podemos afirmar que esses indícios evidenciam que a criança compreende certas diferenças entre gêneros orais mais ou menos formais, como a conversa cotidiana e a contação de histórias, pela escolha que faz das palavras, e mais que isso, é capaz de fazer uso dessas características nas atividades em que elas são necessárias. Esses indícios também demonstram aquilo que Kleiman (2009) denomina fala letrada - ou seja, um estilo de falar com traços da tessitura escrita - e reforçam o que é apontado por Martins (2007a), quando chama a atenção para o fato de que a criança que aprende a trabalhar com a diversidade de gêneros na modalidade oral também terá desenvoltura com os da modalidade escrita. Dentro, naturalmente, não do zelo tão comum no passado, para que as crianças viessem a se pronunciar de acordo com o que se considerava certo, ou gramaticalmente correto, mas a partir de um enfoque que, ao se coadunar com a forma contemporânea de nos dirigirmos à diversidade textual e linguística, passamos a lidar com elas de um ponto de vista subjetivo, mais interno, ou, na linha do pensamento de Leontiev (1975), de acordo com um princípio heurístico e não algorítmico. Ou seja, trata-se do aprender a fazer-se de outro, não porque aprendemos a nos servir de diferentes estratégias conversacionais, mas, sim, porque entramos, de corpo e alma, no mundo da linguagem, subjetivando-a (Cf. MARTINS, no prelo).

Do ponto de vista da *prática discursiva*, verificamos que a produção da atividade de tradução literária de João se constitui:

a) pela leitura, no sentido convencional, de palavras-chave, como os números que sempre aparecem no alto das páginas do livro, com letras maiores, em amarelo, em ordem crescente, e a palavra BEBE “**QUATRO GATOS E UM GATO BEBÊ!**”;

b) na interação com os colegas interlocutores em “*João: É. Esse gatinho adora leite porque ele.../ Sara: (Continua a explicação do João.) Porque ele é branco*”;

c) na observação das imagens em “*João: Aqui ó! Tem uns bebês escondidos aqui. (...)/ Maria: Deixa eu ver! / João: (...) Aqui ó! Esse branquinho aqui...*”.

Quanto à distribuição e consumo do texto, notamos que as crianças se posicionam ao redor de João, algumas fazem perguntas, pedem para ver as imagens do livro. Já o contador da história, João, procura entreter os amigos com a sua tradução da história, mas também com as imagens do livro “*(...) Olha aqui, pessoar!*” Pensamos, neste caso, apenas na forma de circulação da história na sala de aula, já que outra questão seria aquela da forma de circulação dos livros infantis em nossa sociedade. Entretanto, é interessante lembrar que, de acordo com a proposta de Fairclough (2001), os fatores relacionados ao ethos e à ideologia (um relativo à dimensão textual, e o outro, à social) projetam-se na relação intertextual, fato que confirmamos aqui, na reação das crianças à utilização do termo “*pessoar*”, assim como na referência ao ethos de cowboy que comportaria, que se mostra carregado de conotações ideológicas e hegemônicas.

Assim, o vocativo “*pessoar*”, além de ser a forma que João usa para chamar seus interlocutores, é uma maneira diferente, no sentido de não pertencer ao que se considera como língua padrão. Na primeira vez em que usa a palavra *pessoar*, ele fala sério, e, em seguida, Sara repete o termo em tom de pergunta e rindo. Porém, a tradução literária de João é retomada até que, em um certo momento, ele repete a palavra *pessoar* e Sara, num tom explicativo, diz: “*É ‘pessoal’.*”, ao que João explica “*É, mas eu já vi o cowboy falando ‘pessoar’.*”, ou seja, ambos têm noção do que é aceito, em nossa sociedade, como certo ou errado. Entretanto, João explica o contexto em que ele viu o termo sendo usado e segue sua atividade com a história. Porém, nessa continuação, ele usa a palavra “*pessoal*” para manter a atenção dos amigos: “**CINCO GATOS E UM GATO OUVINDO UM SOM. (...)** *Olha aqui, pessoal*”. É, nesse momento, que ele é advertido por Luiz: “*É ‘pessoar’*”, e responde: “*É nada, é só quem é cowboy, eu não sou cowboy.*”. Mas, o colega Luiz insiste afirmando “*Mas eu sou.*”, João, então, questiona

“Então você sempre fala ‘pessoar’?” e Luiz responde com uma risada que logo é entendida por João, que afirma que o colega está brincando, enquanto esse continua a rir.

Constatamos que Luiz havia entendido a brincadeira de João como jogo de faz-de-conta infantil (LEONTIEV, 2014b) e, dessa maneira, fazia sentido o uso da palavra “pessoar”, no momento em que eles se assumiam como *cowboys*, mas não quando João voltava a ser o contador da história. Esse trecho é ilustrativo da importância de transitar entre diferentes gêneros orais, de tal modo que o termo “pessoar” torna-se perfeitamente adequado no gênero “jogo de faz-de-conta infantil”, mas, afinal, as próprias crianças concluem que não seria adequado na contação da história, a menos que o contador fosse um *cowboy*. De toda forma, a escolha inicial de João indicia sua busca em subjetivar a linguagem, provavelmente por haver percebido a forma com que a professora a subjetiva, pronunciando-se de formas diferentes, seja em seu papel de professora, seja quando se assume como contadora de histórias.

Para a última dimensão dessa análise, do evento discursivo enquanto *prática social* é importante entender que, para Fairclough (2001), ideologia é uma forma de conceber a realidade, beneficiando determinados grupos em detrimento de outros, e hegemonia é a continuidade desse poder de uns sobre outros. Vale atentar, no caso de que tratamos, para o livro de literatura que desencadeou a atividade de tradução literária, assim como para a instituição escolar enquanto espaço tensional de lutas hegemônicas e contra hegemônicas, em que materiais distribuídos pelo Ministério da Educação podem servir a uma ou a outra causa, estando a serviço do professor, enquanto agente de letramento. Não podemos negar, entretanto, o fato de que, enquanto literatura infantil, o livro “Dois gatos fazendo hora” e outros mais do PNBE, podem possibilitar, com a mediação do professor, a emancipação da criança (MEURER, 2005) de maneira que ela possa superar seus limites e se apropriar de novos conhecimentos. Pois, como vimos no uso de *pessoal/ pessoar*, a questão não está em valorizar determinada língua, ou modalidade linguística, em detrimento de outras, mas em conhecê-las para saber como fazer uso delas, até mesmo de forma irônica ou brincalhona (BELINTANE, 2013), sem que se despreze a origem da criança e sem reproduzir, na escola, a ideologia e a hegemonia de uma classe dominante, ainda que esse trabalho seja árduo.

Para tanto não basta apenas o contato com o livro, é preciso: a) a mediação da professora, b) que a criança possa agir de forma que a tarefa se torne uma atividade no sentido posto por Leontiev (2014a), c) que ela possa interagir com outras crianças e materiais por meio de atividades letradas e d) possa transitar por diferentes linguagens e gêneros na modalidade oral e escrita. Nessa medida, em nosso entender, a atividade de tradução literária possibilitou que a criança transitasse pelo gênero literário, pela contação de histórias, pelo jogo de faz-de-conta infantil, além de interagir com outras crianças, vivenciando atividades letradas diversificadas e ampliando o seu repertório cultural.

Considerações finais

Chamamos a atenção para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil como um processo de transição entre diferentes gêneros e relacionado a outras linguagens. Nesse sentido, assim como aponta a pesquisa de Heath (1982), que parte da ideia de que diferentes comunidades participam de distintos eventos de letramento, entendemos que um dos desafios da escola está em possibilitar que a criança, desde a Educação Infantil, tenha acesso a diferentes gêneros discursivos e se aproprie deles. Para que isso aconteça e seja de fato uma atividade para a criança, no sentido apontado por Leontiev (2014a), é preciso que ela participe de atividades de letramento que permitam a ela lidar com a linguagem de forma criativa e com sua própria individualidade. Para isso, a atividade de tradução literária pode ser um possível caminho no ensino escolar no sentido transversal de superação de uma visão fragmentada do conhecimento, pois é essa dimensão transversal *“que permite, num trem, não unificar os pontos de vista de uma paisagem, mas fazê-los comunicar segundo sua dimensão própria, em sua dimensão própria, enquanto eles permanecem não-comunicantes segundo as deles”* (DELEUZE, 2006, p. 160).

Referências bibliográficas

ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010.
- BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução – Rizoma. In: _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 10-36.
- DELEUZE, G. O Estilo. In: _____. **Proust e os signos**. Trad. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N., GARCIA, R. L. (Org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.
- GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: _____. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: _____. **Language in Society**. 11(2), p. 49-76, 1982.
- _____. Learning how to talk in Trackton. In: _____. **Ways of Words: Language, life, and work in communities and classrooms**. London: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294p.
- _____. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005. 60p. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor_/arquivos/5710.pdf Acesso em: 03 jan. 2012. 63p.
- _____. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU**. Volume 1, Número 1, 2009.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.
- LEONTIEV, A. A. The heuristic principle in the perception, emergence, and assimilation of speech. In: LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E. (Ed.) **Foundations of language development: a multidisciplinary approach**. New York: Academic Press, 1975.
- LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 59-83.
- _____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014b, p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação** – a Educação e seus Sujeitos na História. 2006.

MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a. p.147-162.

_____. Ethos, gêneros e questões identitárias. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, volume 23, 1, 2007b, pp. 27-43.

_____. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 80p.

_____. Alfabetização, letramento e identidade letrada. In_____. (org.) **Linguagens em Diálogo: Letramentos em Língua Materna e Matemática**. São Carlos: LEETRA, 2014.

_____. Aspectos tradutórios do letramento: ressonâncias rítmicas. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, 2017a.

_____. Apropriação de linguagem e processo de subjetivação: um enfoque contínuo transcategorial. (no prelo).

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L., BONINI, A., ROTH, D. (Org.) **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PAZ, O. **Tradução: literatura e literalidade**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita**. Tese (Doutorado in Linguística). São Carlos/SP: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, nº 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. A etnografia do letramento. In: _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 65-113.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística**. São Paulo, n.8, 2006, p. 465-488.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

ABSTRACT: Based on research data, we aim at enlarging the reflection on the activity of literary translation concerning kindergarten children as a didactic possibility that provides them with a diversity of literacy activities as they transit from one to another discourse genre. We conducted research according to the general objective of

investigating, in a class of kindergarten children, the development of pedagogical work centered on the practice of oral genres of discourse. We generated data based on qualitative and interpretative paradigm of ethnographical bias (STREET, 2014). We used evidential paradigm (GINZBURG, 1989) as well as critical methodology proposed by Fairclough (2001) for data analysis. We conclude with the proposal that, as early as in the kindergarten, children should have the access to different oral and written discourse genres, thus enhancing their identity development, as well as their way of producing texts.

KEY WORDS: literacy activities; development; early childhood Education.

Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior

Experience of teaching portuguese language by means of discursive genres for a deaf student of higher education

Michelle Nave Valadão¹

Giovana Berbert Lucas²

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves³

Idalena de Oliveira Chaves⁴

RESUMO: Para os surdos brasileiros, a proposta de educação bilíngue visa oportunizar-lhes a aquisição de duas línguas, a Língua de Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Para isso, a primeira deve ser adquirida como língua materna, a fim de que se constitua na base do desenvolvimento linguístico do surdo, permitindo o desenvolvimento da língua escrita como segunda língua, bem como o acesso e construção dos demais conhecimentos. No país, tal proposta foi legalmente regulamentada há cerca de dez anos e, portanto, ainda é comum encontrarmos surdos cujo contato com a Libras aconteceu tardiamente, apenas na idade adulta. A partir dessa problemática, este artigo propõe apresentar experiências referentes a um trabalho de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para uma estudante surda do Ensino Superior, com aquisição tardia da Libras. As atividades propostas utilizam-se dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1997), e do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino e aprendizagem do gênero relatório. A metodologia foi qualitativa, baseada em um estudo de caso com a descrição das metodologias elaboradas para atender as necessidades identificadas ao longo do processo. Os resultados iniciais apontam que, embora a estudante surda tenha apresentado contato tardio com a Libras, ela demonstra avanços na aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Diante desses resultados, concordamos com a importância de iniciativas que promovam o ensino e aprendizagem do português para os sujeitos surdos, por meio de práticas sociais de uso da escrita.

1 Doutora e mestre em Neurociência e graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua enquanto professora Adjunta no Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

2 Professora Substituta de Libras no DLA/UFV. Graduada em Letras (Português/Literatura) e Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

3 Graduada em Letras (Português/Francês) e Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

4 Doutora em Linguística Teórica e descritiva, mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua enquanto professora Adjunta no DLA/UFV. Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

Palavras-chave: Libras; Língua Portuguesa; Bilinguismo; Surdez.

Introdução

No ano de 2013, uma universidade federal localizada na Zona da Mata mineira recebeu, pela primeira vez entre os ingressos, uma estudante surda que se comunicava exclusivamente por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Porém, a partir do desenvolvimento das aulas, os professores do curso identificaram algumas dificuldades por parte da graduanda, no que se refere ao acompanhamento das atividades, por apresentar limitações nas habilidades de leitura e de escrita dos textos acadêmicos.

As demandas do curso referentes à situação da aluna foram encaminhadas à Pró-Reitoria de Ensino, acompanhadas de uma solicitação quanto às orientações e condutas inclusivas que deveriam ser tomadas, a fim de atender às especificidades linguísticas da estudante. De acordo com a situação acadêmica da discente, o Pró-Reitor de Ensino designou, entre os servidores docentes da instituição, uma equipe interdisciplinar que pudesse planejar e desenvolver um processo de letramento para a graduanda, considerando a condição de surdez. Também destinou bolsas para graduandos e pós-graduandos que tivessem interesse em atuar no projeto enquanto monitores. A equipe contou com professores com expertises nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Libras, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Inclusiva, pós-graduandos das áreas da Educação e Letras, e um graduando surdo.

As primeiras ações do grupo identificaram que a estudante surda apresentava defasagens linguística tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa (LP), bem como falhas no processo de escolarização básica, que ocasionaram prejuízos ao acompanhamento das atividades. Diante dessas problemáticas, a equipe propôs que o grupo atuasse a partir de duas perspectivas: a primeira voltada para as atividades acadêmicas relativas aos conteúdos das disciplinas que compunham a matriz curricular do curso; e a segunda destinada ao desenvolvimento linguístico da estudante.

Neste artigo será relatada a experiência desse trabalho linguístico, além de propor discussões, com base em pressupostos da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos, sobre

metodologias de ensino e aprendizagem da LP como segunda língua (L2), pautadas na orientação educacional bilíngue que considera a Libras como primeira língua (L1).

1. Breve contexto histórico sobre as abordagens linguísticas e educacionais voltadas aos surdos

Historicamente, a educação dos surdos no Brasil e no mundo foi orientada por três diferentes abordagens educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Segundo Góes (2012), a orientação oralista diz respeito a um método educacional que prioriza o desenvolvimento da língua oral visando a integração dos surdos à sociedade ouvinte. Essa proposta pedagógica enfatiza um trabalho com habilidades auditivas e de fala, associado ao uso de dispositivos de amplificação sonora, de maneira a possibilitar aos surdos a aquisição da língua majoritária do país na modalidade oral. Além disso, todo o processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares deve ser pautado de acordo com oralização exclusiva. Conforme a autora, essa abordagem recebeu severas críticas por priorizar o desenvolvimento linguístico do surdo em uma “modalidade à qual este não pode ter acesso natural” (GÓES, 2012, p. 46), já que não possui memória auditiva para reproduzir, naturalmente, os sons.

Tais fragilidades levaram ao surgimento de uma nova abordagem, denominada comunicação total, que defende a ampliação dos recursos comunicativos visando, de igual maneira, a aquisição da língua oral. Para alcançar esse propósito, Marchesi (1987 *apud* GÓES, 2012) destaca que a comunicação total faz uso da combinação de vários recursos de comunicação, como sinais, alfabeto digital, mímica, gestos e códigos manuais para discriminação dos fonemas. Essas combinações, geralmente, resultam em uma comunicação bimodal na qual a língua oral é codificada em sinais, “em correspondência exata aos segmentos da fala, [...] o que implica uma só língua que é enunciada também pelo meio visual-gestual” (GÓES, 2012, p. 48). A comunicação total mostra-se controversa, pois, apesar de reconhecer que a língua oral não supre as necessidades comunicativas dos surdos, não fornece condições para que a língua de sinais seja usada de maneira autônoma e exclusiva. Por esse motivo, essa abordagem também é bastante desaprovada no campo dos

Estudos Surdos, mediante o argumento de que seus propósitos não priorizam o desenvolvimento do surdo, mas sua oralização.

Essas problemáticas da comunicação total cooperam para a emergência da orientação bilíngue, assumindo que o surdo, enquanto indivíduo social, cultural e político, deve ter seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual pautado em experiências visuais. Nessa orientação, não há preocupação com a reabilitação da surdez, compreendida a partir da visão clínico terapêutica, nem com o desenvolvimento da oralidade, mas com a valorização e o desenvolvimento da língua de sinais como L1 – a língua de instrução –, enquanto a LP assume o papel de L2, usada, preferencialmente, na modalidade escrita. Segundo Quadros (2004), apenas por intermédio da abordagem bilíngue o sujeito surdo tem a oportunidade de constituir e desenvolver sua subjetividade surda, reconhecendo a própria imagem através das relações sociais e linguísticas com outros surdos, já que o bilinguismo apoia-se em critérios sociais determinados pelas relações linguísticas e culturais que se estabelecem nas comunidades surdas (GÓES, 2012).

No Brasil, em âmbito escolar, a abordagem bilíngue passou a ser defendida especialmente na última década, assumindo a necessidade de uma reorganização dos modos de ensino e aprendizagem, que priorize o desenvolvimento dos estudantes surdos por meio da língua de sinais. No País, essa orientação é reconhecida e assegurada legalmente pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, ao tratar, no Capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Segundo o Artigo 22:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Logo, a partir de 2005, os surdos têm assegurado o direito ao uso da língua de sinais em todo o processo educacional. Dessa forma, é por meio da Libras que os conteúdos curriculares obrigatórios devem ser desenvolvidos, contando, para isso, com profissionais capacitados para tal atuação: professores surdos e ouvintes fluentes em Libras e tradutores

intérpretes do par linguístico Libras/Língua Portuguesa. Entretanto, na prática, a orientação bilíngue ainda não se efetivou nos espaços escolares brasileiros, especialmente nas escolas comuns, onde as propostas pedagógicas são pautadas no modelo ouvinte, tal como o oralismo defendia, com poucos espaços de construção de conhecimentos em Libras (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; 1998). Além disso, Quadros (2004, s.p.) pontua que nesses contextos, quando a língua de sinais é utilizada, seu propósito é servir de “meio para ensinar o Português e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual”. A autora chama a atenção para a necessidade de pensar em uma pedagogia visual, na qual a Libras não seja usada apenas como um recurso para o ensino, mas como um veículo pelo qual se constroem os saberes, ou seja, como uma língua.

De fato, nossas experiências junto à comunidade surda demonstram que, tradicionalmente, o ensino oferecido aos surdos do município não foi orientado pela proposta bilíngue, de maneira a possibilitar-lhes pleno desenvolvimento linguístico em língua de sinais. Muitos desses surdos foram privados do contato com a Libras na infância, passando por longos processos de oralização que, ineficientes, não levaram à oralidade. Desprovidos de uma língua, não atingiram um desenvolvimento acadêmico compatível com as etapas de escolarização, concluindo o Ensino Médio sem saber ler e escrever. Esses surdos tiveram oportunidade de contato com a Libras apenas na idade adulta, quando, por meio das ações de uso de divulgação da língua determinadas pelo já mencionado decreto, puderam frequentar espaços de comunicação em Libras promovidos, principalmente, por projetos de extensão universitária.

A partir dessa problemática, este artigo objetiva, a partir de um estudo de caso, descrever e refletir acerca das experiências do ensino e aprendizagem da LP voltada para uma estudante surda com aquisição tardia da Libras. A fim de compreendermos a experiência relatada e de reafirmarmos a sua relevância no campo dos estudos do ensino de Português como L2 para surdos, apresentaremos a trajetória de vida dessa estudante surda com aquisição de linguagem tardia, o que traz impactos em todo o ensino e aprendizagem da língua escrita. Além disso, demonstraremos uma proposta de metodologia de ensino que contempla a visualidade de sua língua natural, por meio do letramento, valendo-nos da

teoria dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1997), pautando-nos em sua funcionalidade no meio sociodiscursivo da aluna surda frente ao domínio da língua usada em contextos sociais que a aluna, como ser multicultural, vivencia.

Para tanto, discorreremos sobre a formação da identidade da estudante surda em questão, compreendendo como sua aprendizagem desenvolve-se a partir de sua realidade e o que isso pode representar no aprendizado da LP. Em seguida, realizaremos um retorno bibliográfico ao tema da alfabetização e letramento dos surdos, pontuando os principais desafios e algumas possibilidades de trabalho respeitando a sua língua natural e sua experiência visual. Por fim, abordaremos a conceituação e a aplicabilidade do ensino de línguas mediante os gêneros discursivos, apresentando a proposta de trabalho em forma de sequência didática.

2. A trajetória da estudante surda: relato da sua narrativa educacional e ingresso no ensino superior

Para compreendermos as particularidades envolvidas na experiência relatada neste artigo, faz-se de suma importância apresentarmos alguns aspectos da trajetória de vida da aprendiz surda que está vivenciando o processo de letramento, já que as práticas desenvolvidas são pensadas de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Dessa forma, este tópico problematiza a história da estudante surda, focalizando a questão da aquisição tardia de linguagem, para que possamos entender os desafios e as potencialidades do ensino de Língua Portuguesa escrita para essa estudante, que se desenvolvem no contexto do ensino superior.

O tópico foi organizado a partir da narrativa de vida da própria discente que, mediante o contar de sua história, pôde revivê-la e ver-se como indivíduo, compreendendo sua trajetória como surda. Essa metodologia foi escolhida, pois concordamos que “a experiência vital de cada sujeito é um relato que só pode ser pensado e estruturado como tal [...] esse relato não *representa* simplesmente a história que se tem vivido, mas ela a *apresenta*. E, de alguma maneira, também a revitaliza concedendo-lhe consciência e sentido” (SIBILIA, 2008, p. 59, grifos da autora). Assim, observamos que essa narrativa, que se deu

por meio da sua própria língua, levou a estudante a uma reflexão do que foi vivido e a uma tomada de consciência de sua vida e seu lugar no mundo.

De acordo com a estudante, atualmente com 31 anos, sua surdez é bilateral profunda e foi identificada aos dois anos de idade. Após o diagnóstico, sua família levou-a até à APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de uma cidade próxima, onde fez, uma vez por semana e durante alguns anos, acompanhamento fonoaudiológico, a fim de desenvolver a oralidade. Na área educacional, a aluna frequentou, regularmente, a educação básica, sem a presença de um intérprete do par Libras/Língua Portuguesa. No ambiente familiar, seu contato dava-se, principalmente, com a avó ouvinte, por meio de sinais caseiros. Apesar da existência de outros surdos na família, como o irmão mais novo e alguns primos, ela só conheceu surdos usuários da Libras aos 24 anos, em 2010. A partir desse momento ela começou a aprender Libras, juntamente com seu irmão e seus primos, por meio do contato com a comunidade surda local. É interessante pontuar que, ao narrar o primeiro contato com a Libras, ela sinaliza que sua mente abriu-se, como se um novo mundo surgisse para si.

Posteriormente, eles ingressaram em diversos projetos e atividades desenvolvidos em uma universidade federal da Zona da Mata, os quais foram fundamentais para ampliar o contato da estudante com outros surdos da cidade. Quatro anos após seu primeiro contato formal com a Libras, ela foi aprovada em um processo seletivo em um curso de graduação, sendo a primeira estudante surda que se comunica exclusivamente por Libras do *campi* da universidade.

Após começar a cursar as disciplinas, os professores detectaram que a estudante apresentava grandes dificuldades na leitura e na compreensão dos textos acadêmicos do curso. Por desconhecerem os processos de ensino e aprendizagem relativos aos surdos, eles solicitaram à Pró-Reitoria de Ensino ações voltadas à inclusão da estudante no âmbito do ensino superior. Mediante a situação acadêmica da discente, o Pró-Reitor de Ensino da instituição designou uma equipe composta por professoras universitárias das áreas da Educação e das Letras; estudantes de mestrado em Educação e em Letras; tradutores/intérpretes do par Libras/Língua Portuguesa; e um graduando surdo fluente em Libras, aprovado na universidade após a aluna desse projeto, para organizar um trabalho

voltado à LP e à Libras, bem como às atividades acadêmicas referentes às disciplinas do curso.

Para elaborar a proposta de atuação, a equipe avaliou a condição linguística e educacional da discente e constatou que as dificuldades apresentadas eram decorrentes de um processo educacional fragilizado, que não considerou a Libras como língua de instrução e tampouco proporcionou a aprendizagem da LP escrita de maneira efetiva. A avaliação demonstrou que a estudante apresentava defasagens linguísticas em ambas as línguas, na Libras e na LP. As dificuldades na Libras eram decorrentes de uma aquisição que aconteceu apenas na idade adulta.

Sobre essa aquisição tardia, importa ressaltar que em um percurso típico de aquisição de linguagem, os sujeitos logo ao nascerem são expostos a uma cultura e a uma língua por meio de sua imersão com seus pares, isto é, aprendem a partir das interações que são permeadas por *inputs* linguísticos. Entretanto, para as crianças surdas essa aquisição pode não acontecer de maneira natural pela falta de convivência com outros surdos, pois a maioria delas nasce em famílias ouvintes e, geralmente, não tem contato com a língua de sinais desde a tenra idade.

Desse modo, a partir de seu relato, entendemos que a estudante não vivenciou oportunidades de contato com a Libras ainda na infância. Assim, como pontua Borges e Salomão (2003), os surdos que não passaram pelo processo de aquisição da língua de sinais de maneira semelhante aos ouvintes, não só deixaram de aprender a sua língua própria, como também não tiveram acesso aos valores, às crenças e às regras compartilhados pela cultura surda. Os resultados dos estudos de Borges e Salomão (2003) revelam a importância da relação entre os adultos nesse processo de aquisição de linguagem da criança, pois evidenciam que o adulto tem o papel de ser o “interlocutor linguisticamente mais habilitado [e] exerce o papel de mostrar-se sensível às interações comunicativas da criança, buscando aproximar o nível linguístico desta ao seu” (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328). Ainda, como observa também Bruner (1997 *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 330), a criança apropria-se da linguagem e da cultura muito antes de aprender os aspectos formais da língua.

Por sua vez, os surdos oralizados, geralmente, não passam pelo percurso de desenvolvimento linguístico natural, pois segundo Quadros (1997, p. 22) “o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”. Como já mencionado, para os surdos que são filhos de pais ouvintes, que não sabem língua de sinais, o desenvolvimento da linguagem deve ocorrer por meio de interações comunicativas com usuários adultos fluentes em sinais. A privação de estímulos linguísticos pode gerar *déficits* na comunicação e em todo o processo educacional, inclusive na aprendizagem da LP como L2.

Quanto aos conhecimentos da estudante em LP, a equipe também constatou que ela era alfabetizada, pois apresentava conhecimentos sobre os princípios alfabéticos da escrita, mas não era letrada, já que não conseguia fazer uso social da língua escrita. Sobre as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2004), destaca que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita são questões referentes à alfabetização. Já o domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita refere-se ao letramento. Ou seja, ser alfabetizado é saber ler e escrever, adquirindo o sistema convencional de escrita, relacionando os símbolos linguísticos (o alfabeto) com seus sons (fonemas); e ser letrado é desenvolver as habilidades referentes ao uso do sistema de escrita nas práticas sociais. A autora ainda destaca que:

embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Após a familiarização com a problemática, foi proposto um trabalho que favorecesse o desenvolvimento linguístico da estudante em ambas as línguas, Libras e LP. As atividades relativas ao português iniciaram-se em março de 2016, com enfoque em práticas de letramento. O trabalho se propôs a viabilizar o ensino da língua por meio de gêneros discursivos. Para tanto, a Libras foi compreendida como L1, permeando todo o processo de ensino, com a finalidade de ampliar a competência comunicativa da estudante surda. Assim, ainda que nosso trabalho tivesse foco no ensino e aprendizagem de LP como

L2, entendemos que a estudante precisava aumentar seus conhecimentos e fluência na Libras, já que ela foi exposta há quatro anos à Libras. Por conta disso, o projeto contou com a participação de um graduando surdo, fluente em Libras e proficiente na língua portuguesa escrita. Esse contato colaborou para que as discussões fossem mais proveitosas, uma vez que a Libras seria a língua de instrução de todo o trabalho.

3. O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 por meio de gêneros textuais, desenvolvidos a partir do uso de sequência didática

O ensino de línguas por intermédio dos gêneros discursivos já é tema de diversas pesquisas nas quais se estudam a aplicabilidade desses gêneros no ensino de língua materna e estrangeira. Além disso, os gêneros também são basilares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no que diz respeito, principalmente, ao ensino da língua materna. O texto dos PCN's do Ensino Médio, que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirma que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8). Portanto, é mediante os gêneros que conhecemos as funcionalidades da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, e podemos trabalhar com os alunos a natureza social da língua:

Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (ibidem, p. 21).

Logo, os gêneros discursivos são valiosos no ensino, pois, além de fornecer um vasto material lingüístico, por meio deles podemos explorar diversos aspectos sociais da língua em uso. Nesse âmbito, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados falados e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só devido a seu conteúdo temático ou a seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se

indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado, considerado isoladamente, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos por *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279). Tendo em vista os conceitos apresentados por Bakhtin, as atividades desenvolvidas com a estudante surda buscaram explorar as características composicionais, linguísticas, sociodiscursivas e as funcionalidades dos gêneros trabalhados. Nossas ações não enfatizaram apenas a descrição dos gênero, mas demonstraram a aplicabilidade do mesmo tendo em vista a natureza dialógica e social do discurso, sempre ressaltada por Bakhtin (1999).

As atividades de acompanhamento do aprendizado da LP pela aluna surda iniciaram-se em meados de março de 2016, dois anos após o seu ingresso na graduação. Para o trabalho com a língua, foram propostos encontros com carga horária de dez horas semanais, realizados pela mestrandia do programa de pós-graduação em Letras, fluente em Libras, sob orientação de duas docentes da área da Letras – uma delas, da área de Libras e a outra da área de Português para estrangeiros. Logo nos primeiros momentos, o trabalho foi pautado na leitura de diversos artigos científicos solicitados pelos professores das disciplinas cursadas pela estudante. Para tanto, era solicitado que a aluna realizasse a leitura e a compreensão dos parágrafos e explicasse o que havia entendido. Ao sinalizar a síntese do parágrafo, a aluna demonstrava que não compreendia, de fato, o que havia lido. Ao contrário: ela apenas decodificava as palavras que julgava conhecer e sinalizava seus respectivos sinais, mas não estabelecia relações de sentido entre os vocábulos. De acordo com Pereira (2011), esse fato é decorrente do ensino dos surdos ter sido, na grande maioria das vezes, realizado a partir da apresentação do vocabulário sem contextualização. Além disso, a estudante confundia diversos pares mínimos, como ESCADA e ESPADA, pois havia apenas a memorização dos símbolos alfabéticos e não da palavra e do seu sentido. Logo, ela não compreendia o que lia, apenas sinalizava as palavras, faltando, por diversas vezes, lógica entre as ideias e clareza de sentido.

Além da dificuldade da leitura, o excesso de terminologias específicas e de vocábulos pertencentes ao meio acadêmico, como conectivos complexos, agravavam o

processo de letramento. Por conta disso, decidimos utilizar textos mais simples, mas que fizessem parte do seu contexto acadêmico, como textos extraídos de livros didáticos do Ensino Fundamental que abordassem os conteúdos relativos às áreas do conhecimento de seu curso. Ainda que repensássemos as estratégias, o resultado do trabalho foi o mesmo: a aluna desconhecia a maioria do vocabulário e, mesmo após explorarmos todas as palavras, ela não conseguia compreender o significado total do texto por meio da leitura.

Percebemos, portanto, a necessidade de incentivar a aluna na aquisição de vocabulário, trabalhando com a aprendizagem de novas palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. De maneira simultânea, também trabalhamos a aprendizagem das classes de palavras e de suas variações no texto, como os verbos, que variam em modo, tempo e pessoa, além dos substantivos e adjetivos, que flexionam em gênero, número e grau. Entretanto, ela ainda demonstrava profundas dificuldades na compreensão do conteúdo, logo percebemos a necessidade de um trabalho com o português que fosse intrinsecamente relacionado à Libras. Assim, o trabalho realizado pelo monitor surdo, para ampliação do vocabulário e fluência da Libras e o trabalho desenvolvido com a LP passaram a compartilhar os mesmos temas, com o intuito de que a estudante estabelecesse correspondências entre as línguas.

A partir desse momento, o ensino e o aprendizagem do português partiram de gêneros pequenos e que fazem parte do cotidiano da aluna, como bilhete e receita, por meio da exploração do vocabulário, como os verbos, os alimentos, as medidas, as quantidades e outros léxicos que porventura surgissem. Também exploramos gêneros em sites, no *Facebook*, no *Youtube* e em jornais, como a previsão do tempo, horóscopo, piada e pequenas notícias. Inicialmente, a aluna realizou o contato com o gênero diretamente em seu suporte, identificou as suas características essenciais e aquelas variáveis, e, em seguida, construímos o gênero primeiro em Libras e depois em Português.

Considerando os escassos materiais referentes ao ensino de LP como L2 para os surdos, apresentaremos uma possibilidade de trabalho mediante a nossa experiência com o ensino do gênero *relatório* da estudante, visando aplicar o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Este gênero foi escolhido por ser, habitualmente, solicitado por seus professores da graduação. Acreditamos, portanto, que ao conhecer e

dominar essa produção, a aluna daria mais um passo rumo ao desenvolvimento linguístico e acadêmico, já que compreenderia, de forma mais ampla, as características do gênero, bem como sua aplicabilidade e função social.

O gênero relatório é comumente apresentado nos manuais de escrita de redação tanto comercial, quanto científica, sendo o gênero que melhor se adequa na proposta de expor ocorrências ou da execução de serviços (NASCIMENTO; BATISTA; LIMA, 2013). Em relação à linguagem utilizada nos relatórios, é comumente dito nos manuais de instrução sobre esse gênero que se utilize a terceira pessoa do singular, com frases curtas e vocabulário simples, observando-se sempre a quem esse se destina. Os tipos existentes de relatórios são, segundo Beltrão e Beltrão (2005, in NASCIMENTO; BATISTA; LIMA, 2013, p. 8), basicamente três:

[...] o número de signatários, ou seja, se é endereçado para uma ou mais pessoas; a periodicidade, ou seja, normal, que surge regularmente ou eventual, que tem um surgimento irregular. Por último, o fim, tantos tipos quantos forem os objetivos: pesquisa, jurídico, econômico, científico etc.

Em relação à estrutura do texto, o relatório possui uma estrutura um tanto quanto rígida, apresentando, quase que obrigatoriamente, capa, introdução, objetivos, desenvolvimento (e/ou material e método), resultados e discussões, considerações finais e referências⁵. Ainda que encontremos diferentes tipos de relatório, em suma, eles compartilham de características em comum.

A fim de que a estudante pudesse conhecer o gênero relatório em relação à forma e aos objetivos comunicativos, partimos do modelo chamado “sequência didática”, proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 7), definido como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Essa perspectiva de ensino e aprendizagem, trazida pela Linguística Aplicada, objetiva não apenas a reprodução de um gênero pelo aluno, mas, principalmente, que ele se aproprie dos conhecimentos envolvidos nos gêneros, vivenciando o seu contexto de produção.

⁵ Disponível em:

<https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/313241/mod_resource/content/1/Estrutura%20do%20RELAT%C3%93RIO.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

Tendo em conta as discussões inicialmente abordadas sobre aquisição de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que essas *práticas de linguagem* são consideradas como aquisições acumuladas pelos sujeitos sociais nos contextos de interação. Nesse sentido, os gêneros, que estão em constante processo de reconstrução, são formados em função dessas mediações comunicativas. Portanto, nota-se a importância de que os trabalhos que contemplem o ensino e aprendizagem, sobretudo os que envolvem a linguagem, materializem-se por meio dos gêneros, uma vez que estes decodificam as ações sociais e é por meio deles que nos comunicamos, que produzimos novos conhecimentos e que entendemos do mundo.

Portanto, para o trabalho com o gênero *relatório*, foi proposta uma sequência didática em cinco módulos. No primeiro módulo, foram apresentados à estudante alguns tipos de relatórios, a fim de promover o conhecimento e identificação de suas características, como a formatação, objetivos comunicativos e linguagem utilizada. No segundo módulo, sugerimos que ela elaborasse um relatório referente a uma visita à feira agroecológica da cidade. Orientamos que ela poderia fazer perguntas aos vendedores sobre os itens vendidos na feira e demais curiosidades que tivesse, pois contaria com a tradução/interpretação da comunicação estabelecida com os ouvintes naquele espaço de atuação. No momento da visita, a estudante levou consigo um caderno de anotações no qual anotou os produtos vendidos pelos agricultores e fez perguntas a eles sobre determinadas frutas e legumes que não conhecia, além de realizar compras e aproveitar os espaços de entretenimento oferecidos no local. Também fotografou o ambiente, registrando as imagens que julgou necessárias para constar no seu relatório.

No terceiro módulo, conversamos sobre suas impressões acerca da visita, dos produtos e das demais características daquele lugar. Também realizamos pesquisas sobre os organizadores responsáveis pela feira agroecológica, para entendermos como surgiu o projeto, quais são os objetivos daquele espaço de comercialização e demais informações e dúvidas que apareciam. No fim daquele encontro, solicitamos que a estudante realizasse um vídeo, em Libras, narrando os acontecimentos vivenciados para que, a partir do vídeo, construísse o texto escrito em LP.

No quarto módulo, a estudante apresentou o vídeo explicando a visita à feira agroecológica. Esse vídeo foi muito bem elaborado, coeso e coerente, além de constar as imagens, registradas por ela, do ambiente e dos produtos. Em sua narração, ela não apresentou problemas na utilização da Libras, mas ainda apresentou alguns problemas na construção do gênero relatório de visita. Essas dificuldades são oriundas, acreditamos, da própria questão da aquisição tardia da Libras e, também, o próprio domínio de Português. As principais dificuldades encontradas foram quanto à estrutura do gênero relatório, de estilo e inadequações linguísticas. Assim, discutimos novamente sobre as características que faltavam em seu vídeo, mas que constam nos relatórios, como havíamos visto nos exemplos apresentados anteriormente. Assim, criamos um roteiro das informações que deveriam constar em um relatório, sendo elas: introdução, desenvolvimento, metodologia, discussão, conclusão e anexos (fotos). A partir desse roteiro, solicitamos que ela refizesse o vídeo, agora contendo as referidas informações.

No quinto módulo, a aluna optou por não refazer o vídeo com as informações que faltavam, mas partir diretamente para a escrita do texto. O primeiro texto por ela apresentado possuía conflitos em relação às informações necessárias ao relatório, além das dificuldades com a organização gramatical da língua. A partir desse primeiro texto, houve dois encontros destinados exclusivamente para a construção do relatório, até que ele atendesse ao gênero proposto. O trabalho ocorreu de forma lenta e foi necessário retornar, por diversas vezes, ao vídeo feito em Libras sobre a visita.

Apesar da estudante ter concluído a realização do relatório, ao analisarmos a escolha do referido gênero, não levamos em consideração que ela poderia não conhecer os demais gêneros que o compõem, como introdução, desenvolvimento, metodologia, discussão e conclusão. Nesse sentido, acreditamos que novas possibilidades de se trabalhar com o gênero relatório deverão ocorrer, abordando, inicialmente, esses subgêneros de maneira individual.

Outrossim, na aplicação dessa atividade, observamos que a estudante apresentou maior desenvoltura, como já esperado, em sua L1, a Libras, ainda que na elaboração da sinalização ela também apresentasse dificuldades em relação às estruturas de ordem gramatical e semântica. Essas dificuldades nos levam a confirmar a hipótese de que a não

exposição da criança surda a uma língua, logo nos primeiros momentos da vida, pode acarretar alguns empecilhos para o aprendizado de uma L2. Apesar dos obstáculos encontrados, concordamos com Sabanai quando pontua acerca do ensino e aprendizagem de português para surdos:

os surdos possuem potencial para aprender qualquer língua, inclusive a LP escrita, desde que a eles sejam dados os inputs linguísticos suficientes para que desenvolvam a sua gramática [...] a língua não é aprendida em um vácuo, os aprendizes precisam de dados que sirvam como evidências linguísticas que possam usar para reformular hipóteses sobre o sistema da língua (SABANAI, 2008, p. 508-509).

Portanto, a abordagem bilíngue reconhece, no contexto brasileiro, a importância da LP, sobretudo na modalidade escrita, para os surdos como sujeitos bilíngues. Isso porque o ato de ler e compreender o que se está lendo, ou seja, de ser letrado, não é apenas uma habilidade requerida no ambiente escolar, mas também é uma prática política de descoberta e atribuição de sentido. A leitura fornece ferramentas necessárias para agir sobre a sociedade através da compreensão, da reflexão e da expressão. Proporcionar aos surdos experiências com a LP, que sejam dotadas de sentido, permitir-lhes-ão a interação de maneira ativa com a língua, compreendendo os seus significados sociais.

4. Considerações finais

A proposta de um trabalho acerca do ensino da LP para uma estudante surda com aquisição tardia da Libras pautado nos gêneros discursivos mostrou-se aberta a inúmeras possibilidades, como evidencia Bakhtin (1997), pois os gêneros são maleáveis e dinâmicos, já que dependem das relações sociais que são constantemente reestruturadas. Por meio dessa atividade, a estudante compreendeu a dinamicidade das línguas, não apenas da Libras, mas também do português. Dessa forma, percebemos que não basta produzir um determinado texto de maneira isolada, é preciso vivenciá-lo por intermédio de uma prática social.

No caso da estudante surda, a atividade foi iniciada pela apresentação do gênero em Libras, a fim de que a língua fosse usada como meio e fim de interação no contexto do ensino. Diante da aquisição tardia da língua de sinais, esse trabalho inicial, desenvolvido

por um monitor surdo, foi fundamental para que ela se apropriasse da estrutura de sua língua no nível lexical e sintagmático, também proporcionou a ampliação de seus usos e funcionalidades. Somente após a exploração da capacidade linguística da estudante na língua de sinais, a atividade com a LP foi efetivada, enfatizando seus propósitos discursivos de uso nas atividades acadêmicas cotidianas, dada as necessidades elencadas no referido contexto.

Em relação à LP como L2 para surdos, destacamos que o trabalho voltado ao ensino superior é algo ainda incipiente, pois espera-se que eles, ao alcançarem essa etapa educacional, apresentem habilidades de leitura e escrita equivalentes às dos universitários ouvintes. Tal concepção mostra-se contraditória à trajetória educacional dos surdos que, por muitos anos, foram submetidos a processos de escolarização que davam primazia à fala oral em detrimento dos conhecimentos acadêmicos, linguísticos e culturais. Além disso, não atende às recentes demandas da sociedade que, nos últimos anos, têm exigido a equiparação das oportunidades e a promoção da diversidade nos ambientes universitários. Sobre esse aspecto, vale lembrar que desde 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferece aos candidatos surdos a possibilidade de realizar o exame traduzido para a Libras, por meio de vídeos. A iniciativa prevê que os conhecimentos dos surdos sejam avaliados em sua L1, reconhecendo sua especificidade linguística.

A proposta vai ao encontro da abordagem bilíngue, demonstrando que a Libras supre todas as necessidades de comunicação e de construção de conhecimentos, enquanto a LP passa a ser um objeto cultural e não mais um produto escolar, como proposto por Karnopp e Pereira (2012). Portanto, nos ambientes do ensino superior, a língua de sinais assume para os surdos as mesmas funções que a língua oral assume aos estudantes ouvintes, enquanto a LP desempenha propriedades específicas, usadas em determinadas práticas acadêmicas e intercâmbios sociais.

Importa mencionar que nosso trabalho não almeja ser um modelo de ensino e aprendizagem de gêneros discursivos, pois isso seria totalmente contrário ao nosso entendimento de gênero como algo socialmente construído, o qual pode modificar-se e transformar-se, como a sociedade. Logo, pretendemos apenas compartilhar a experiência do trabalho com os gêneros como possibilidade de ensino e aprendizagem dos alunos surdos

em relação ao português, segundo as orientações da abordagem bilíngue. De acordo com Celani (1992), a Linguística Aplicada dialoga com os mais diversos campos de saberes que envolvem a linguagem, o ser humano e suas relações, sob a perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa incentivar outras discussões e reflexões acerca da temática, contribuindo na construção de um referencial teórico e prático que se apresente como uma orientação aos professores de LP como L2 para surdos.

Referencial bibliográfico

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Casa Civil, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R.; Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. In:_____. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>. Acesso em: 04 out. 2017.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: DE PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Ed.). *Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In:_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GÓES, M.C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

NASCIMENTO, E. P.; BATISTA, S. L.; LIMA, G. de B. O gênero textual/discursivo relatório e sua estrutura semântico-argumentativa: operadores argumentativos e modalizadores discursivos. *Revista Prolíngua*, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/15310/8692>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

PEREIRA, M. C. C. A. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*, volume 1, número 1. Anais... Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 610-617.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

- QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SABANAI, N. L. *A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua*. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abril, 2004, p. 5-17.

ABSTRACT: Considering Brazilian deaf, the proposal of bilingual education aims to provide them the acquisition of two languages, the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese one. For this purpose, the first idiom mentioned should be acquired as a mother tongue, so that it may be the basis for the deaf linguistic development, allowing the growth of written language as a second language, as well as the access and construction of other knowledges. In the country, this proposal was legally regulated around ten years ago, but, it is still common to find deaf people whose contact with Libras happens late, only in adulthood. In view of this problematic, the present article proposes to present a work experience about a Portuguese teaching and learning experience to a deaf student from the Higher Education, who had a late acquisition of Libras. The proposed activities are based on discursive genres, following Bakhtin (1997) and the didactic sequence model proposed by Dolz and Schneuwly (2004) for teaching and learning the report genre. The methodology was qualitative, based on a study case, which consisted in the description of the methodologies used to assist the needs identified throughout the process. The initial results indicate that, although the deaf student had a late contact with Libras, she demonstrated advances in the acquisition of the Portuguese Language, in the written form. In light of these results, we agree with the importance of initiatives that promote the teaching and learning of Portuguese by deaf people, through social practices of writing.

KEYWORDS: Libras; Portuguese Language; Bilingualism; Deafness.

Interação Verbal e Aprendizagem: Estratégias de Ensino em Sala de Aula de FLE

Interaction Verbale et Apprentissage: Stratégies d’Enseignement en Salle de Classe de FLE

Rita de Cássia Gomes¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar problemáticas relacionadas a estratégias de ensino visando ao desenvolvimento da competência de produção oral no início da aprendizagem do francês como língua estrangeira (doravante FLE). As reflexões aqui presentes são oriundas do projeto de doutorado ao qual demos início em agosto de 2017, no Programa de Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos em francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa é defender, com base em teorias que se inserem no campo da Didática de FLE e das abordagens interacionistas, a importância da interação para o aprendizado de uma língua estrangeira e da elaboração de atividades de ensino pautadas na espontaneidade e na coprodução discursiva. Como se trata de um projeto em fase inicial, apresentaremos, no presente artigo, uma discussão teórica na qual defendemos que a interação entre os aprendizes constitui uma ferramenta que conduz à apropriação do idioma estrangeiro e faremos um esboço da parte metodológica da pesquisa, que consistirá no oferecimento de um curso de formação de professores voltado especificamente para o desenvolvimento teórico e prático de questões relacionadas à produção oral em início de aprendizagem. Acreditamos que a formação teórica e a elaboração conjunta de atividades visando ao aperfeiçoamento de ferramentas de ensino proporcionarão um ganho qualitativo na formação dos docentes envolvidos na pesquisa, o que incidirá positivamente na produção oral de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção oral, FLE, formação de professores.

Introdução

¹ Professora Assistente de Língua Francesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Doutoranda no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisadora na área de ensino-aprendizagem de língua francesa, didática de línguas e formação de professores.

O presente artigo apresenta uma discussão acerca do desenvolvimento da produção oral em início de aprendizagem voltando a atenção, sobretudo, para as ações do professor no que tange ao favorecimento dessa competência. Acreditamos que as atividades de produção oral elaboradas visando a privilegiar a espontaneidade² e a coprodução³ discursiva possibilitam ao aprendiz desenvolver as competências necessárias para se comunicar em língua estrangeira, pois ele estará mobilizando, no momento da troca comunicativa, estratégias que lhe permitirão manter a interação verbal. Consideramos ainda que ao contribuir com a formação crítica do professor, propondo uma reflexão sobre as etapas de elaboração de atividades e, conseqüentemente, sobre suas estratégias de ensino, o espaço de produção oral do aluno em sala de aula se tornará mais significativo.

Ensinar a se comunicar na língua-alvo é, se não o maior, um dos maiores objetivos do ensino de línguas estrangeiras. Particularmente, no que tange ao ensino de francês língua estrangeira, a partir dos anos 80, falar na língua-alvo tornou-se prioridade, com as orientações metodológicas da Abordagem Comunicativa. Porém, assim como pontuam Dolz et Schneuwly (2002:11), *ensinar o oral não tem nada de evidente* e isto, trinta anos mais tarde. É por esta razão que, a nosso ver, a observação das ações dos professores e dos instrumentos de que lançam mão no contexto de ensino-aprendizagem configuram um importante objeto de estudo.

De acordo com Cicurel (2011; p. 06), *ao longo do exercício de sua prática, os professores, munidos de experiência diversas, constroem saberes e idealizações sobre a ação de transmissão*. A afirmação da autora reflete exatamente o que motivou nosso interesse pela pesquisa, pois a prática docente despertou o desejo de transformar a

²Uma produção linguageira é qualificada de espontânea quando ela é emitida e decodificada em tempo real ou pelo menos em uma cadência normal, sem nenhuma fase de preparação prévia e sem ajuda de nenhum suporte (dicionário, por exemplo). Por essa razão, a espontaneidade é considerada como mais característica do oral que do escrito (...). (CUQ, J-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003; p. 222). Tradução nossa

³ O termo co-produção diz respeito à colaboração que ocorre entre emissor e receptor durante uma situação de interação. Assim como pontuam Arditty e Vasseur (1999; p. 05), “a interação verbal não pode ser vista como simples transmissão de uma mensagem, mas sim como negociação permanente do sentido (...), como esforço, da parte dos protagonistas, de adaptar seu discurso e suas interpretações ao outro, à situação e aos efeitos procurados no quadro preciso que os reúne”. (ARDITTY, J.; VASSEUR, M.T. Interaction et langue étrangère. In: Langages -Interaction et langue étrangère, n°134) Tradução nossa.

experiência pedagógica em objeto de reflexão. Por acreditarmos que é fundamental proporcionar um ensino que leve os aprendizes a falar no idioma estrangeiro desde o início da aprendizagem e mediante leituras de dissertações e teses que evidenciavam as dificuldades encontradas pelos docentes na tentativa de alcançar tal feito, dedicamo-nos, durante o mestrado, a verificar se seria possível proporcionar interações que colocassem os aprendizes em situação de coprodução discursiva desde os primeiros contatos com a língua-alvo.

Buscando alcançar o objetivo supracitado, oferecemos um curso experimental durante o qual algumas interações (face a face) foram registradas e vieram a constituir o corpus da pesquisa. Vale ressaltar que as interações ocorreram sem preparação prévia, ou seja, os aprendizes agiram interativa e espontaneamente em todas as atividades realizadas, as quais foram propostas de forma progressiva; respeitando os objetivos linguístico-comunicativos apresentados pelo livro didático adotado pelo curso onde a pesquisa foi realizada⁴. No intuito de verificar se eles conseguiram se comunicar, respeitando as regras de uma interação verbal face a face, analisamos as transcrições das interações, tomando por base, sobretudo, os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2008). Os dados analisados evidenciaram que os aprendizes alcançaram os objetivos comunicativos visados pelas propostas de interação, recorrendo a estratégias de diversas ordens para assegurar a intercompreensão e conseqüentemente a realização da situação proposta pela atividade.

Pretendemos, com a pesquisa de doutorado, continuar o estudo sobre o desenvolvimento da competência de produção oral em início de aprendizagem. Porém, nossa atenção estará voltada para as ações do professor no que tange ao favorecimento dessa competência. Nosso intuito é olhar para o que precede as interações, ou seja, para as etapas didático-metodológicas que direcionam a elaboração de atividades de produção oral. Pretendemos elaborar e oferecer um curso de formação durante o qual apresentaremos estudos relacionados ao funcionamento da interação verbal e à importância da interação em

⁴O curso experimental de francês para iniciantes ocorreu nos meses de fevereiro e julho de 2011 junto aos Cursos Extracurriculares de Francês oferecido pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tratou-se, portanto, de um curso intensivo com duração de quatro semanas e cuja carga horária foi de 45h. Adotamos o material didático *Alter Ego 1* (editora Hachette), conforme ocorria demais cursos de francês oferecidos pelos Cursos Extracurriculares.

sala de aula de FLE no intuito de construir um espaço em que os professores possam construir atividades de ensino refletindo sobre o favorecimento da competência de produção oral por meio da interação, à luz de teorias diretamente relacionadas à questão. Tal proposta, a nosso ver, trará uma contribuição significativa para a prática desses docentes.

O trabalho com a competência de produção oral em sala de aula apresenta muitos desafios para os professores. De acordo com o que pudemos observar nos relatos de alguns pesquisadores⁵, as dificuldades encontradas podem advir de vários fatores, sejam eles internos ou externos à sala de aula. A falta de recursos audiovisuais, a restrição financeira que impede de oferecer material complementar e o pouco tempo dispensado ao aprendizado da língua estrangeira estão entre as dificuldades apontadas. No que diz respeito à produção oral propriamente dita, além da timidez e da recusa dos aprendizes em participar de algumas propostas de interação, a falta de criatividade e diversidade nas atividades propostas pelo livro didático muitas vezes não despertam nos aprendizes o desejo de falar na língua estrangeira, cabendo ao professor desenvolver estratégias que lhe permitam lidar contornar tais dificuldades. Todas essas barreiras justificam nosso interesse em continuar o estudo sobre o favorecimento da produção oral em início de aprendizagem, pois o desejo daquele que estuda uma língua estrangeira é poder se comunicar no idioma e o intuito de todo docente é possibilitar ao seu aprendiz alcançar esse objetivo. Tendo em vista que as ações dos professores são comumente orientadas pelas informações encontradas nos livros didáticos e pela experiência acumulada ao longo dos anos em sala de aula, acreditamos que nossa pesquisa contribuirá para uma para um aperfeiçoamento na elaboração de propostas

⁵ COSTA ANGELINO, A. M. B. S. Abordagem Comunicativa: Aplicação de atividades de produção oral em aulas de língua inglesa. Dissertação de mestrado. Campina Grande, 2008.

GOMES, I. M. S. S. Interação Verbal e Ensino de uma Competência Discursiva Oral em Turmas de Francês Língua Estrangeira de Macapá. Dissertação de mestrado. Belém do Pará, 2009.

NOBREGA, S. R. Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo- aprendiz-adulto em Língua Francesa. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2008.

PIMENTEL, J. C. Materiais Didáticos e Ensino do Oral: Práticas de Sala de Aula de Francês Língua Estrangeira em Turmas de 5ª Série. Dissertação de mestrado. Belém do Pará, 2008.

de atividades, o que, acreditamos, proporcionará um desenvolvimento significativo da produção oral de seus alunos, tendo em vista que pretendemos criar um espaço de reflexão teórica e de construção conjunta de ferramentas de ensino.

Mediante o exposto, o presente artigo será composto por duas partes. Em um primeiro momento, com base em obras relacionadas ao tema, procuraremos evidenciar que o ensino de uma língua estrangeira encontra na interação uma importante ferramenta no que tange ao aprendizado de uma língua estrangeira e à apropriação de competências para se comunicar. Posteriormente, apresentaremos o público com o qual pretendemos realizar a pesquisa, bem como os temas que pretendemos desenvolver no curso de formação e os instrumentos dos quais nos serviremos para coletar dados que nos possibilitem ratificar as hipóteses levantadas na pesquisa.

Interação e apropriação de competências para se comunicar em língua estrangeira

Conforme mencionamos anteriormente, as metodologias de ensino de línguas sugerem, há várias décadas, a valorização de práticas que coloquem os aprendizes em situação de interação. Entretanto, o que se observa em sala de aula nem sempre condiz com o que é proposto pelas teorias de ensino e isto porque, na maioria das vezes, não há uma clareza de como tal prática deve ser realizada. Mesmo os livros didáticos, elaborados sob a perspectiva de metodologias que defendem práticas que possibilitem aos aprendizes interagir verbalmente na língua estrangeira, apresentam atividades de produção oral sem que haja uma progressão no tipo de interação proposta e falta ainda, na maioria das vezes, um elemento motivador que leve o aprendiz a de fato querer se expressar na língua-alvo. Cabe então, ao professor, reelaborar e adaptar tais atividades no intuito de adequá-las ao seu contexto de ensino.

A nosso ver, a interação em sala de aula é uma ferramenta preciosa no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral e por essa razão deve ser um exercício constante, pois trata-se de uma ação que permite ao aprendiz desenvolver competências discursivas na língua-alvo, apropriando-se das estratégias necessárias para bem se comunicar. Por esta razão, o ensino de uma língua estrangeira deveria proporcionar uma

progressão também no tipo de interação proposta, partindo de interações mais simples, com o grupo todo, em dupla, até chegar a atividades mais complexas como os jogos de papéis ou dramatizações, que exigem uma apresentação diante do grupo. É uma maneira de proporcionar mais tranquilidade na execução das tarefas propostas o que, conseqüentemente, auxiliará no aprendizado.

Assim como pontua Pendanx (1998; p. 112) *é na produção, sobretudo oral, que o aprendiz incorpora e adquire realmente os elementos da língua: o ritmo, a entonação, obviamente, mas também os recortes semânticos e a sintaxe*. A autora salienta ainda que sendo a expressão oral um facilitador de memorização, graças a sua função integradora, ela serve de apoio a todas as aprendizagens da língua estrangeira, sejam funções comunicativas, valores gramaticais, léxico, etc.

Dividimos o presente subitem em três partes. Primeiramente faremos uma breve menção às metodologias de ensino de FLE e a estudos relacionados ao tema, buscando evidenciar que a sugestão de um ensino de língua pautado na interação não é nada recente e que há um consenso em considerar a colaboração entre os aprendizes, ou seja, a co-atividade ou coprodução, como ações que devem ser privilegiadas no contexto de ensino/aprendizagem. Em seguida, explicitaremos a importância das atividades de ensino dentro desse cenário, tendo em vista que em uma situação na qual o aprendizado da língua estrangeira ocorre fora do país onde é falada, as atividades de ensino exercem um papel fundamental, permitindo aos aprendizes mobilizar os saberes adquiridos, no exercício da linguagem. Para finalizar, salientamos a importância de conceber a interação como uma prática que conduz à apropriação de competências para se comunicar em LE.

A interação em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências orais por meio desta prática tem ganhado um espaço considerável nas pesquisas realizadas no campo da Didática de Línguas. Assim como pontua Cicurel (2011), *a sala de aula é um lugar onde a aprendizagem se dá, pelo menos em parte, pela interação (p.19)* e por essa razão, salienta a autora, *é necessário dar lugar a ações e estratégias de ensino, suportes, atividades pedagógicas, programas, elementos que contribuam largamente para a construção da interação em sala (p.11)*.

Acreditamos ser importante esclarecer que não pretendemos comparar as interações que ocorrem em situações cotidianas com aquelas que ocorrem no espaço da sala de aula, pois temos ciência de que essas últimas têm características próprias, que estão intimamente ligadas ao contrato didático⁶ estabelecido entre os participantes da situação de ensino-aprendizagem. Entretanto, as trocas comunicativas que ocorrem fora da sala de aula podem, a nosso ver, servir como modelo e contribuir para a prática docente. Isto porque os estudos realizados no campo das abordagens interacionistas, por exemplo, podem auxiliar na compreensão do funcionamento da interação verbal e dar pistas de como preparar os aprendizes para interações presentes (dentro de sala de aula) e também futuras, tornando o ensino de línguas mais eficiente.

Em sua obra, dedicada às interações em sala de aula, Cicurel (2011) ressalta a importância da conduta do docente para estimular a participação dos aprendizes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências para se comunicar em língua estrangeira. Para a autora, a postura interativa do professor é indispensável no espaço de aprendizagem, tendo em vista que por meio de perguntas ou mesmo ao introduzir um determinado tema ele encoraja e estimula a participação dos aprendizes, proporcionando uma tomada de fala mais segura. De minha parte acrescentaria ainda que tal conduta é indispensável porque ela faz com que as trocas na língua estrangeira se tornem um hábito no espaço da sala de aula. Se o docente se comunica com o grupo na língua-alvo, no momento em que for proposta alguma atividade de interação entre os aprendizes, esta consistirá em apenas mais uma interação na língua-estrangeira; eles se sentirão mais confortáveis em elaborar seu próprio discurso e o bloqueio será menor, pois falar no idioma-alvo não consistirá em uma prática extraordinária para esse grupo. Dessa forma, a produção oral não fica restrita à verificação do que o aluno aprendeu, mas se torna um exercício que é parte integrante de sua aprendizagem.

⁶“Toda situação de ensino/aprendizagem é regida por um contrato didático: os agentes aceitam que as ações aconteçam de tal maneira que haja um resultado, o resultado sendo uma modificação do saber dos aprendizes. Não é possível fazer uma análise das interações em sala sem se referir a esse contrato. Se o professor se utiliza de atividades pedagógicas diversas é porque julga que tais atividades podem favorecer a aprendizagem”. (CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir Professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier, 2011, p. 23). Tradução nossa.

Kramersch (1984) também defende a importância da interação em sala de aula e utiliza o termo “pedagogia da interação” para se referir a um ensino que toma tal prática como sendo essencial para o aprendizado. A autora salienta que é necessário considerar todos os tipos de interação que se dão no interior do espaço da sala de aula: a interação entre o aprendiz e a língua estrangeira, a interação entre o aprendiz e sua aprendizagem, a interação entre o aprendiz e o professor e entre o aprendiz e o grupo de aprendizes (tarefas individuais de compreensão e expressão na língua estrangeira e tarefas em grupo, nas quais os aprendizes realizam um trabalho discursivo e pessoal baseados na colaboração).

Dados os objetivos da nossa pesquisa, interessa-nos sobretudo o último tipo de interação citado por Kramersch (1984): a interação entre o aprendiz e o grupo de aprendizes. Obviamente, a interação entre o docente e os aprendizes é indispensável para a aprendizagem e deve estar presente a todo momento, pois prepara o grupo para os demais tipos de interação que virão a ocorrer no espaço da sala de aula, conforme mencionamos acima. É por esta razão que durante o curso de formação pretendemos apresentar essas e outras orientações teóricas visando justificar a importância de tornar o ambiente da sala de aula um lugar favorável para o desenvolvimento do aprendiz. Interessa-nos, principalmente, mostrar a importância das interações que se dão entre os aprendizes, por meio de atividades de ensino e com a menor intervenção possível do docente no momento de sua execução, pois acreditamos que esse tipo de interação se aproxima um pouco mais daquelas que ocorrem fora do espaço de ensino-aprendizagem, onde os interlocutores *dividem a responsabilidade pelo sucesso da troca comunicativa* (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Corroborando as orientações propostas pela Abordagem Comunicativa, na década de 80, a Perspectiva Acional, em voga atualmente no que tange ao ensino de língua francesa, defende a realização de ações comuns, em língua estrangeira, ou seja, agir com o outro (Rosen, 2009; p. 08). A interação seria, então, um meio privilegiado para a realização de atividades de produção tanto escrita quanto oral. Visando explicitar uma das contribuições teóricas que sustentam as orientações metodológicas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL)⁷, Springer (2009) afirma que uma das

⁷ Conseil de l'Europe, 2005.

teorias de base seria a teoria da atividade, a qual concebe a aprendizagem como uma atividade social e o aprendiz como um ator social. Segundo o autor, embora a experiência social seja certamente pessoal, ela somente é realizada por meio da comunicação e a interação com os outros, e graças a diversos instrumentos e ferramentas. Springer defende ainda que *aprender é participar de uma experiência pessoal e coletiva, mas não se aprende sozinho e sim graças aos outros (...)* (Springer, 2009; p. 27). A esse respeito, Pekarek-Doheler (2000; p. 06) argumenta:

Ora, postular nesse sentido a coordenação das atividades como um componente central das capacidades de comunicação desperta nossa atenção para a importância capital não daquilo que o aprendiz é capaz de produzir sozinho, mas do que ele consegue fazer com o outro e, sobretudo, do que a situação pede que ele faça.

Tomando por base o posicionamento da autora, podemos dizer que é necessário então, possibilitar aos aprendizes interagir uns com os outros, em um esforço mútuo de compreender e se fazer compreender, respeitando os dados contextuais. Dessa forma, ao elaborar atividades de ensino, deve-se ter em mente os objetivos a serem alcançados e, segundo Bange (1996) procurar maximizar o processo de aquisição dos alunos. O autor salienta que o docente precisa incitar os aprendizes a solicitar ao máximo suas estratégias de comunicação.

Quais seriam então as características de uma interação verbal a serem respeitadas no momento de propor uma atividade de produção oral? Como assegurar que o aprendiz vai conseguir se comunicar de maneira espontânea no idioma estrangeiro? De acordo com Luzzati (2013), (...) *o que caracteriza um enunciado oral espontâneo é que ele é concebido e percebido durante sua enunciação* (p. 192). Ainda segundo o autor, (...) *enquanto um enunciado escrito é o resultado de uma ação de produção linguageira, um enunciado oral espontâneo é, por essência, um ato em plena construção* (p. 193). Ele salienta ainda que (...) *pretender ensinar um oral espontâneo é um contrassenso e que poderíamos, no máximo, favorecer sua emergência* (p. 199) (...), *mas se não é possível ensinar o oral espontâneo, é possível encontrar uma via para integrá-lo (...)* (p. 202).

Tal via, a nosso ver, pode ser construída por atividades de ensino que coloquem os aprendizes em uma situação de interação as quais tenham como características principais a espontaneidade, ou seja, a não preparação prévia do discurso, e a coprodução discursiva, a qual estaria presente pelo fato de se encontrarem em interação e serem responsáveis por resolverem, por meio da troca comunicativa, um determinado problema ou realizar uma determinada ação (apresentar um colega a outro, por exemplo, fazer uma reserva de hotel, uma inscrição em um curso, completar uma informação faltante, etc.). É essa reflexão que pretendemos levar para o curso de formação, que terá por objetivo não apenas criar um espaço para elaboração de atividades, mas propor uma reelaboração de estratégias de ensino por parte dos docentes, o que, a nosso ver, acarretará em uma mudança de conduta e aprimoramento da prática pedagógica.

Tendo em vista que a troca comunicativa é conduzida pelos aprendizes, outro aspecto importante das atividades pautadas na espontaneidade e na coprodução é a autonomia que elas proporcionam, pois a intervenção do professor é mínima, cabendo apenas aos aprendizes criar e conduzir a interação, seja ela com um ou mais interlocutores. Bange (1996) defende que a condição para que a resolução de um problema proposto auxilie na aprendizagem é que ela conceda ao aprendiz uma parte considerável de controle autônomo, o que somente será possível se ele compreender que ação deve acontecer, com que objetivo e em que momento. As palavras do autor deixam claro que para bem realizar a tarefa, o aprendiz precisa se sentir seguro em relação ao que deve ser feito e ter vontade de realizar a atividade, ainda que ela represente um desafio, como no caso das atividades de produção oral face a face que acontecem diante do grupo. É por essa razão que julgamos indispensável considerar, no momento de propor uma atividade, o conhecimento que os aprendizes já possuem do sistema da língua estrangeira e a progressão prevista seja pelo conjunto didático seja pela instituição, visando à realização de tarefas passíveis de serem executadas. Do contrário, um exercício de interação que deveria despertar a motivação, acabaria por dar origem a frustrações e bloqueios.

Segundo Pendax (1998; p.105), *falamos porque temos algo a dizer, e este desejo de falar encarna-se nas sequências fônicas e prosódicas novas, dos sentidos inéditos, das situações nas quais é necessário gerenciar o inesperado da comunicação*. A afirmação da

autora reitera a necessidade que apontamos de propor atividades que tenham como características a espontaneidade (imprevisibilidade) e a coprodução, inerentes a toda situação de interlocução. Conforme dissemos anteriormente, em um ensino de língua que ocorre em contexto exolíngua⁸, o instrumento que permite aos aprendizes manipular a língua estrangeira no intuito de produzir ou compreender enunciados são as atividades de ensino e estas, por sua vez, precisam oferecer a esses falantes a oportunidade de “degustar” a língua estrangeira, de se apropriar dela, interagindo na língua-alvo em situações de comunicação passíveis de serem executadas.

Nesse tipo de atividade, os aprendizes aceitam o desafio de colocar em jogo vários saberes e competências; eles recorrem à memória para trazer à situação de interlocução seus conhecimentos na LE, elaborando turnos de fala que estejam adequados não apenas no que tange ao sistema linguístico, mas também à situação de comunicação. Além disso, a competência de compreensão oral é tão solicitada quanto a de produção, tendo em vista que a alternância dos turnos e a manutenção da coerência da troca dependem da intercompreensão. A interação sem preparação faz ainda com que o aprendiz recorra a saberes diversos que estariam relacionados aos dados contextuais como a identidade dos interlocutores, o tipo de interação (formal ou informal), ou seja, esse tipo de atividade pode configurar um grande desafio, mas se for proposta em um momento adequado, respeitando os conhecimentos que o aprendiz já possui da língua estrangeira, as estratégias mobilizadas permitirão que ele consolide saberes e se atente para aquilo que precisa melhorar. Isso porque, assim como ressalta Weber (2013; p. 71), *o desenvolvimento da linguagem se faz na troca comunicativa*.

Pekarek-Doeheler (2000) afirma que a forma como são gerenciadas interativamente as restrições situacionais pelo aprendiz e seu interlocutor são traços que não apenas nos mostram a interpretação que estes fazem de sua relação interlocutiva, mas nos indicam também como se constroem as competências ligadas ao exercício da linguagem.

⁸ “A noção de comunicação exolíngua faz referência não apenas à maneira como um locutor se comunica em uma língua que lhe é estrangeira, ou não materna, mas também, à forma como um locutor nativo se comunica, em sua própria língua materna, com um interlocutor não nativo (falante da mesma língua) (...) A comunicação exolíngua encontra-se concretizada em uma grande variedade de situações e contextos, dentre os quais os contextos de aprendizagem/ensino, inclusive o da sala de aula.” (CUQ, J-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003; p. 98). Tradução nossa.

Encontramos uma proposta de reflexão parecida em Vasseur (2005; p. 284), que argumenta: *a questão central (...) é exatamente a articulação entre a interação verbal e o processo cognitivo que chamamos aquisição e que se encontra no foco dos estudos atuais.* Ainda sobre a mesma questão, Weber (2013; p.72) afirma que:

Passando do paradigma da aprendizagem de uma língua centrada sobre o objeto e sobre os saberes estáveis (1970) para aquele da língua centrada no sujeito, fortes bases teóricas permitem hoje em dia conceituar a ligação entre a interação (enquanto atividade social) e a aquisição enquanto atividade sociocognitiva (Long, 1983; Arditty & Vasseur, 1999). Para ser sintética, a aquisição de uma língua estrangeira aparece como o desenvolvimento da capacidade de participar de uma prática social; ela se dá no interior desta prática e participa da construção e da estruturação da interlíngua (Py, 1994) com um lugar crescente acordado à negociação do sentido e à produção (Swain, 1995). É nesse sentido que as trocas aparecem dotadas de virtudes aquisicionistas (neol.) (...)

As palavras das autoras supracitadas nos encorajam a aprofundar a investigação sobre a importância da interação no processo de aprendizagem e também a conscientizar os docentes envolvidos na pesquisa de sua função capital nesse processo, tendo em vista que são eles quem conduzem o ensino e fazem as escolhas didáticas que determinarão em grande parte o que os aprendizes irão ou não desenvolver.

Contexto da pesquisa e temas do curso de formação

O curso de formação será oferecido no Centro de Línguas da USP e o público-alvo são professores dos Centros de Estudo de Línguas (CEL) do estado de São Paulo que trabalham com níveis iniciantes de francês língua-estrangeira. O Centro de Estudo de Línguas é um Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que tem como objetivo oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)) a oportunidade de aprender novos idiomas gratuitamente. O CEL foi criado em agosto de 1987, em princípio para oferecer curso gratuito de espanhol aos alunos da rede estadual no contraturno das aulas regulares. Atualmente há mais de duzentas unidades no estado de São Paulo, as quais oferecem cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região.

Os professores que atuam no CEL precisam possuir licenciatura plena em Letras com habilitação na língua estrangeira objeto da docência. Optamos por trabalhar com esse público pelo fato de atuarem sozinhos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, são docentes que não contam com um acompanhamento, como acontece com os profissionais em fase de formação universitária.

O curso de formação será oferecido no intuito de coletar dados para a pesquisa, mas sobretudo, para auxiliar na prática desses docentes e, por esta razão, primeiramente precisamos conhecer a realidade dos professores participantes da pesquisa: com que níveis trabalham (grupos homogêneos ou heterogêneos no que diz respeito ao conhecimento da língua estrangeira, idade, sexo, etc), se utilizam ou não material didático, se há o favorecimento da competência de produção oral desde o início da aprendizagem, quais são as características das atividades que utilizam em sala de aula, se são elaboradas por eles próprios e em caso afirmativo, quais são os critérios levados em consideração para elaborar uma atividade de produção oral, qual é a língua que veicula as interações entre professor e aluno em sala de aula (língua materna ou estrangeira), dentre outras informações que possamos vir a julgar pertinentes. Tendo tomado ciência das características dos grupos com os quais trabalham e da forma como ministram suas aulas, daremos início a uma formação teórico-prática, ao longo da qual apresentaremos obras que versam sobre o desenvolvimento da produção oral, visando explicitar as contribuições destes estudos para a prática docente.

Abordaremos, em princípio, os seguintes tópicos: o funcionamento da interação verbal; a importância da interação em sala de aula para o desenvolvimento da competência de produção oral; diferentes tipos de interação que podem ocorrer no espaço da sala de aula visando o desenvolvimento da competência de produção oral e, por fim, estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem no que tange ao desenvolvimento da produção oral. Ao longo de todo curso, será reservado um espaço para que os professores elaborem diferentes tipos de atividades de produção oral (com todo o grupo, em pares, em trios, diante dos colegas ou não) levando em consideração os objetivos linguístico-comunicativos que serão trabalhados com seus grupos de aprendizes. Faremos um levantamento nos primeiros encontros dos níveis com os quais cada docente trabalha e posteriormente

dividiremos por sessões os objetivos comunicativos com base nos quais deverão elaborar as atividades (apresentar-se, fazer uma reserva de hotel, pedir informações, indicar um itinerário, etc). O pré-requisito para fazer parte da pesquisa é que o docente ministre aulas para grupos iniciantes (A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas), mas os objetivos podem variar de um grupo para o outro, tendo em vista que alguns livros didáticos e programas de ensino dividem o nível A1 em até três semestres. Poderá, assim, haver professores que estão trabalhando com o primeiro semestre, totalmente iniciantes, e outros que estejam com grupos um pouco mais avançados.

Nossos instrumentos de coleta de dados consistirão em (1) entrevistas semi-estruturadas: conversa durante a qual o professor fará um relato do seu trabalho, visando sobretudo conhecer as etapas didático-metodológicas que desenvolvem para a elaboração de atividades de produção oral. Optamos por utilizar um instrumento de pesquisa menos rígido, pois nosso objetivo é que ele reflita sobre sua prática e depois, caso queira, compartilhe com os membros do grupo de formação, (2) diário reflexivo do professor do CEL no intuito de favorecer a reflexão crítica e a metarreflexão ao longo do curso de formação, durante o processo de elaboração de atividades e também posteriormente em sala de aula, relatando como ocorreram as aplicações com seus grupos de aprendizes, (3) diário reflexivo do professor pesquisador, que serão redigidos ao longo do curso de formação e ao final da aplicação das atividades, (4) as atividades de produção oral elaboradas pelo grupo, (5) registro em vídeo da aplicação das atividades visando uma análise reflexiva da ação do professor e da realização das atividades pelos aprendizes. O professor-pesquisador (no caso eu) fará suas observações durante a aplicação, mas o registro em vídeo das atividades permitirá uma análise mais detalhada a posteriori tanto da parte do pesquisador quanto do professor que ministrou o curso e, por fim, (6) questionário a ser aplicado no final do curso no intuito de verificar a implicação do curso de formação na prática docente dos professores do CEL, ou seja, a percepção dos professores sobre a pertinência e/ou contribuição do curso.

Concluindo

O objetivo deste artigo foi, sobretudo, argumentar acerca da importância de conceber a interação entre os aprendizes como uma ferramenta que conduz à apropriação de saberes em língua estrangeira. Por essa razão, a nosso ver, as atividades de produção oral a serem elaboradas, desde o início da aprendizagem, devem respeitar as características que constituem uma interação verbal: a espontaneidade (ou imprevisibilidade), a coprodução discursiva e o respeito aos dados contextuais. Conforme dissemos anteriormente, as reflexões aqui apresentadas são oriundas de um projeto de Doutorado que se encontra em fase inicial e por essa razão não foram apresentados resultados, apenas as hipóteses levantadas, a metodologia a ser adotada e parte da fundamentação teórica.

Estamos cientes de que nossa pesquisa se encontra em um campo que propõe muitos desafios. Primeiramente porque não há uma única teoria que responda as hipóteses levantadas. Sendo assim, o que propomos é aliar estudos que possam dar conta da questão, buscando tanto nas abordagens interacionistas quanto na Didática de FLE pistas que nos ajudem a evidenciar o papel da interação no processo de apropriação de um idioma estrangeiro, o que nos possibilitará, posteriormente, elaborar uma tipologia de atividades de ensino, respeitando as principais características de um discurso oral em interação. Outro desafio se encontra na aplicação, tendo em vista que não basta propor uma tipologia de atividades e pretender que funcione em qualquer contexto. Uma determinada tarefa pode funcionar bem com um grupo de aprendizes e não funcionar com outro. Entretanto, acreditamos que o processo de reflexão é mais importante que o resultado que possamos vir a ter. Ainda que os professores que virão a participar da pesquisa, ao aplicarem as atividades em sala de aula, não atinjam o resultado esperado, já terá havido mudança na perspectiva, pois teremos pelo menos proporcionado um espaço para o aperfeiçoamento da prática por meio da discussão e da formação. É por essa razão que, a nosso ver, a proposta de um curso de formação para professores no tocante especificamente ao ensino da produção oral figura desde sua concepção como uma contribuição para a prática dos docentes, sobretudo pelo fato de visar aliar teoria e prática. Caberá, então, aos sujeitos participantes da pesquisa nos dizer futuramente qual foi a relevância do curso para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para o aprendizado de seus alunos.

Concluimos citando as palavras de Martinez (2014:03), o qual afirma: *porque é difícil aprender uma língua estrangeira, parece natural e necessário perguntar-se como melhorar o ensino*. Sendo assim, acreditamos que nossa pesquisa, ao propor uma investigação mais aprofundada sobre o favorecimento da produção oral em início de aprendizagem por meio da formação docente pode vir a contribuir sobremaneira para o campo da Didática, visto que se trata de uma área do conhecimento dedicada ao desenvolvimento de instrumentos e que *diz respeito a um conjunto de meios, técnicas, que levam à apropriação, por um determinado sujeito, de novos elementos (...)* (MARTINEZ, 2014:04). Esperamos, assim, que nosso trabalho possa vir a desempenhar satisfatoriamente esse papel.

Referências

- ARDITTY, J., VASSEUR, M.T. Interactions et langue étrangère: Apresentação. In: **Langages, número 134, 33º edição**. Paris : Larousse, 1999.
- BANGE, P. **Analyse Conversationnelle et théorie de l'action**. Paris: Didier, 1992.
- BANGE, P. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. In : **Les Carnets du Cediscor**. Consultado em 03/06/2016. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/443>
- CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**. Paris : Didier, 2011.
- CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. **Discours, action et appropriation des langues**. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.
- CUQ, J.P. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris : CLE International, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2005.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Paris: ESF, 2002.
- GOMES, R.C. **Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C.K. **Les interactions verbales**. Paris : Armand Colin, 1990.
- KRAMSCH, C. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier, 1984.
- LUZZATI, D. Enseigner l'oral spontané In: BEACCO, Jean-Claude. **Éthique et politique en didactique des langues** – Autour de la notion de responsabilité. Paris: Éditions Didier, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo : Ática, 2008.
- MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères**. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.
- PENDANX, M. **Les activités d'apprentissage en classe de langue**. Paris: Hachette, 1998.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). “Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives”. In: **Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère**, n° 12, Association Encrages, p. 03-26. Disponible em : <http://aile.revues.org/934>

ROSEN, E. La perspective actionnelle et l’approche par les tâches. In : **Le Français dans le Monde- Recherches et applications**. Paris: CLE International, 2009.

SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l’apprentissage collaboratif. In : **Le Français dans le Monde- Recherches et applications**. Paris: CLE International, 2009.

VASSEUR, M.T. Peut-on localiser l’appropriation de la langue seconde ? Le cas de la CLIN. In : HALTÉ, J-F, RISPAIL, M. **L’oral dans la classe**. Paris : L’Harmattan, 2005.

VIGNER, G. **Interactions, dialogues, conversations : l’oral en français langue étrangère**. Paris: Hachette, 2015.

WEBER, C. **Pour une didactique de l’oralité- enseigner le français tel qu’il est parlé**. Paris : Didier, 2013.

RÉSUMÉ: Le présent article a pour objectif présenter des problématiques concernant les stratégies d’enseignement en vue de favoriser le développement de la compétence de production orale au début de l’apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les réflexions ici présentes sont issues de notre projet de doctorat auquel nous avons initié au deuxième semestre de 2017, en août, dans le Programme d’Études Linguistiques, Littéraires et de la Traduction de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l’Université de São Paulo. Le principal objectif de notre recherche est celui de défendre, appuyée dans des théories qui se trouvent dans le domaine de la Didactique du FLE et celui des approches interactionnistes, l’importance de l’interaction dans le processus d’apprentissage d’une langue étrangère et surtout l’élaboration des activités d’enseignement basées dans la spontanéité et la co-production du discours. Étant donné qu’il s’agit d’un projet de recherche qui se trouve au début de sa réalisation, nous présenterons dans le présent article une discussion théorique qui défend l’interaction entre les apprenants comme un outil qui peut amener à l’appropriation de la langue étrangère. Nous présenterons aussi la partie méthodologique qui comprend, de cette façon, l’offre d’un cours de formation théorique et pratique à propos de questions concernant la production orale au début de. Nous croyons que la formation conjointe entre théorie et pratique tout en envisageant le perfectionnement des outils d’enseignement apportera un gain considérable à la formation de ces enseignants, ce qui entraînera des contributions significatives pour la production orale de leurs apprenants.

MOTS-CLÉ: Production orale, FLE, Formation d’enseignants.

Experiências De Desenvolvimento Profissional Internacional De Professoras Mexicanas De Inglês No Canadá: Uma Análise Narrativa¹

Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Analysis

*John L. Plews, Saint Mary's University
Yvonne Breckenridge, University of Alberta
Maria-Carolina Cambre, University of Alberta*

Traduzido por Gilmar M. F. Fernandes²

RESUMO: Esta investigação interpreta as experiências de participantes de um programa de desenvolvimento profissional internacional de professoras mexicanas de inglês, como monitoras de língua espanhola no Canadá. Devido ao caráter de *laissez-faire* de tal programa e que as professoras mexicanas de inglês deviam ensinar espanhol e não inglês, buscamos compreender o desenvolvimento das participantes enquanto elas viveram essas experiências e identificar fatores curriculares relevantes na elaboração do programa. Nossa trama narrativa, das experiências das duas participantes, ecoa os contos "A Princesa e a ervilha" e "Cinderela": o primeiro conto relata a busca pelo reconhecimento do mérito autêntico; o segundo é sobre o surgimento da habilidade e confiança inerentes. Fatores que influenciam no sucesso do programa incluem imersão cultural, horários de trabalho, interações com professores locais, moradia familiar profissional, participação ativa nas aulas, tempo para reflexão, papéis impostos, afirmação de identidade profissional e (a falta de) atenção ao desenvolvimento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de L2. Investigação Narrativa. Experiências profissionais no Canadá.

¹ Versão original publicada como "Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Analysis", disponível *online* em <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/plews.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

² Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e, atualmente, discente do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na mesma universidade. E-mail: gilmar_tins@yahoo.com.br.

1 Introdução

1.1 A origem do programa

Em 2004, a província de Alberta, no Canadá, estabeleceu um mandato para a aprendizagem obrigatória de uma Língua Outra Que o Inglês (LOTE) da quarta à nona série do ensino fundamental. Este mandato pressionou as instituições de ensino público de Alberta a aumentarem as oportunidades de desenvolvimento profissional relativas à de segunda língua (L2) para que os professores melhorassem suas competências linguísticas e transculturais. Motivado pelas preocupações de implementação, capacidade e qualidade, o Ministro da Educação da província entrou em contato com o escritório de Relações Internacionais da Universidade de Alberta para discutir se os cursos de estudos internacionais existentes sobre L2 e culturas estrangeiras poderiam ser integrados a oportunidades de desenvolvimento profissional para professores. Em resposta, a universidade ofereceu sua *expertise* na construção de parcerias internacionais para unir diferentes instituições de ensino com um parceiro internacional, que pretendeu estabelecer um programa internacional envolvendo instituições de ensino de Alberta com um estado parceiro no México. O aumento do aprendizado de espanhol nas escolas públicas de Alberta foi de longe o mais alto de todos os LOTES que foram ensinados ali (ALBERTA LEARNING, 2004, parágrafo 8) e a preocupação com a língua espanhola e a proficiência transcultural dos professores de espanhol em Alberta combinaram com uma necessidade similar do Estado mexicano para melhorar seu ensino de língua inglesa. Assim, representantes de instituições de ensino de Alberta e do Estado mexicano reuniram-se em 2004 para explorar o programa internacional como uma forma de benefício mútuo, que englobava as preocupações de ensino de L2 das duas regiões. Um dos resultados da reunião foi um programa de monitoria em língua espanhola na cidade de Alberta. As experiências das participantes desse programa compreendem o foco deste artigo.

1.2 O programa em Alberta

O ministro da educação do Estado mexicano selecionou quatro professoras mestres experientes para enviar ao Canadá por três meses cada, duas no período do outono

e duas no período do inverno. O programa se constituiu de doze horas de trabalho por semana no Programa de Espanhol de um departamento universitário de línguas modernas e doze horas por semana como assistentes de aulas de espanhol em um distrito escolar público em uma grande área urbana. As monitoras também foram solicitadas a ficar em uma moradia familiar profissional³ com um professor ou administrador de um dos distritos escolares. As monitoras receberam a doação de uma bolsa para o trabalho, de uma universidade, que também cobriu o custo da moradia familiar profissional.

O conceito transcultural do programa intencionou fornecer aos alunos, professores das escolas e à universidade de Alberta apoio linguístico e cultural de um falante nativo de espanhol mexicano enquanto oferecia uma oportunidade de desenvolvimento profissional em L2 para professores mexicanos de inglês. Assim, a presença de professores mexicanos na sala de aula de Alberta foi para incentivar um maior letramento transcultural e maior proficiência em língua espanhola entre professores de Alberta e estudantes de espanhol. Enquanto isso, a quantidade de tempo gasto nas salas de aula de Alberta e o contato formal, e informal, com os professores de Alberta e outros profissionais da educação proporcionariam aos professores mexicanos de inglês a oportunidade de observar e usar métodos de ensino em L2 potencialmente novos e diferentes, bem como experienciar um ensino cultural diferente. O aprendizado pedagógico para as professoras mexicanas de inglês, inversamente, dependia do ensino de sua língua nativa de espanhol como língua estrangeira, em vez de inglês, que elas ensinam em suas salas de aula mexicanas. Ensinar a língua materna em um país de sua língua-alvo é comum em programas de mobilidade internacional, especialmente programas de assistentes de língua estrangeira para estudantes universitários de língua estrangeira.

1.3 As preocupações dos programas de mobilidade internacional para professores de L2

Os serviços de educação internacional que oferecem programas de estudo / trabalho no estrangeiro aos professores de L2 assumem, frequentemente, que a aprendizagem linguística e intercultural ocorre simplesmente por eles estarem no exterior

³ Tipo de moradia em que famílias têm convênio com a universidade para hospedar estudantes internacionais.

e, raramente, consideram a aprendizagem pedagógica e profissional. Certamente, pesquisas têm afirmado que programas de formação docente que colocam professores em ambientes de imersão de uma língua estrangeira melhoraram a competência transcultural (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BENNETT, 1990, BERTOCCHINNI; COSTANZO, 1996; CUSHNER; MAHON, 2002; MYERS, 1997; OSNES-TAYLOR, 1994; STACHOWSKI; MAHAN, 1995). No entanto, Brierley e Coleman (1997) questionaram essa atitude de *laissez-faire* e chamaram a atenção para a falta de articulação do estudo/trabalho no exterior com os objetivos pedagógicos das instituições de origem. Da mesma forma, Wilkinson (2000, 2001) advertiu que a aprendizagem transcultural não ocorre automaticamente por meio da exposição a um parceiro ou ambiente individual. A pesquisadora enfatizou a importância da estrutura do programa de mobilidade internacional para o aumento da aprendizagem linguística e cultural (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BERTOCCHINNI; COSTANZO, 1996; BRECHT; ROBINSON, 1995; GORSUCH, 2003).

Como participantes anteriores de programas de trabalho/estudo em L2 no exterior em escolas e universidades de vários países, reconhecemos os benefícios de participar em programas de mobilidade internacional. No entanto, também estamos cientes de como os programas de mobilidade internacionais de estudo/trabalho no exterior confiam seu sucesso no mero fato do contexto de imersão e, particularmente, da estrutura formal de um trabalho e suas responsabilidades (MAHAN; STACHOWSKI, 1985; MCCABE, 2001). Os programas de mobilidade de assistentes estrangeiros que participamos frequentemente dedicaram-se superficialmente ao planejamento curricular ou em estabelecer tarefas que eram relevantes para nossas necessidades e interesses. Em nossas experiências, tanto o crescimento intercultural quanto o linguístico no exterior foram significativamente regulados pelo trabalho e pela vida social, frequentemente conduzidos em nossa língua nativa. Muitas vezes, não havia prática suficiente ou desafio adequado em nossa L2. Além disso, alguns colegas tenderam a ignorar as nossas qualificações e experiências anteriores e a tratar-nos como convidados em vez de pares ou colegas mais jovens na profissão. Conseqüentemente, nossa *expertise* não era sempre totalmente utilizada. Treinamento e orientação, quando presentes, foram genéricos e breves e ocorreram apenas no início do programa de mobilidade. Muitas vezes tínhamos horários apertados que quase nunca nos deixavam tempo para refletir ou aplicar novas

aprendizagens linguísticas ou pedagógicas, sob a supervisão profissional e com propósitos. Ainda, esses horários raramente deixavam tempo disponível para que pudéssemos frequentar aulas de línguas ou de formação docente na universidade. Finalmente, os nossos programas de mobilidade internacionais de estudo/trabalho no exterior nos alocaram em aulas de L2, mas, raramente, se alguma vez, era a L2 que ensinávamos ou pretendíamos ensinar em nosso país de origem. Assim, com base em nossas experiências, acreditamos que experiências culturais profundas e sustentadas dependem de uma combinação de acaso, no grau de iniciativa e determinação de um indivíduo para permanecer na L2, especialmente quando confrontado (a) com desafios; no desenvolvimento de relações com as pessoas nativas no local de trabalho e fora do trabalho, e na dedicação individual dos anfitriões.

Spaulding, Mauch e Lin (2001) indicaram que os estudantes internacionais frequentemente são colocados em programas que não integram seus interesses (LIU, 1998). Esta circunstância estende-se à programas de mobilidade internacional para professores em exercício. De fato, Bertocchini e Costanzo (1996) ressaltaram que, embora as visitas internacionais de professores proporcionem prática de linguagem e conscientizem sobre problemas semelhantes e diferenças culturais, sem seminários e tarefas estruturadas e obrigatórias eles equivalem ao turismo de professores. Esses resultados, juntamente com nossas próprias experiências positivas e negativas, compreendem, em termos hermenêuticos (D.G. SMITH, 1991), a estrutura do nosso entendimento e nosso prejulgamento dos programas de estudo/trabalho no exterior que motivam nosso interesse pelas experiências das professoras mexicanas em Alberta. Neste artigo, também estivemos interessados em investigar como a estrutura do programa de desenvolvimento profissional internacional das monitoras de língua espanhola (as professoras mexicanas de inglês) constituiu um currículo que satisfizesse suficientemente as necessidades e interesses das participantes mexicanas. Uma vez que grande parte da jornada de trabalho das professoras mexicanas se concentrava em auxiliar o ensino de sua língua nativa, o espanhol, como língua estrangeira, nos questionamos o que elas perceberiam como experiências relevantes para seu desenvolvimento profissional como professoras e falantes não-nativas de inglês como língua estrangeira no México.

Além disso, estivemos interessados em constatar como os componentes do programa de mobilidade menos estruturados ou não estruturados, como visitas escolares

e moradias familiares profissionais, relacionavam-se com a assistência mais estruturada ao ensino. Assim, o nosso estudo pretendeu compreender melhor os interesses, necessidades e desenvolvimento das participantes à medida que elas experienciaram a mobilidade internacional para verificar o que era necessário para que elas sentissem que a experiência valia a pena e, assim, identificar fatores curriculares relevantes no projeto e na implementação do programa de mobilidade internacional. Nós esperamos, também, sugerir maneiras de melhorar tais programas.

2 Método

Os procedimentos de pesquisa são guiados pela natureza do tópico da pesquisa e pelo objetivo e questões do pesquisador (ELLIS, 1998; PACKER; ADDISON, 1989; D.G. SMITH, 1991). Ao pesquisar as experiências das professoras mexicanas de inglês de um programa canadense de desenvolvimento profissional de monitores de língua espanhola, esperávamos entender o que significava para as professoras mexicanas participarem de um programa em Alberta que lhes solicitava ensinar sua língua nativa em um ambiente em que a língua falada era o inglês e, também, encorajar algumas mudanças no programa de mobilidade a serem feitas com base em nossos resultados. Como o nosso interesse diz respeito a potenciais aspectos pessoais, sociais e transculturais do desenvolvimento profissional de professores de L2, nosso estudo está associado à abordagem de imersão⁴ em L2 e não à abordagem de aquisição, que examina sistemas linguísticos (SFARD, 1998) e tem sido o foco tradicional de pesquisa em L2 (PAVLENKO; LANTOLF, 2000). Assim, nosso estudo requer um método que é sensível aos processos subjetivos e à natureza situada da atividade humana, em vez de um que isola os fatos linguísticos.

Pavlenko e Lantolf (2000) sustentam que os métodos de pesquisa interpretativas, como as abordagens baseadas em narrativas, não apenas complementam as metodologias experimentais tradicionais das ciências duras, mas também são mais perspicazes em relação às dimensões sociais e pessoais, ou psicológicas, de aprendizagem e de uso de L2. O paradigma construtivista que informa as abordagens interpretativas e as abordagens

⁴ Minha tradução de “participation approach” (SFARD, 1998), uma abordagem que foca no estudo das experiências pessoais e fatores culturais-sociais nos processos de aquisição de segunda língua.

narrativas sustentam que o significado é criado no encontro dialógico entre o intérprete e um texto, fenômeno ou situação social; esse encontro ocorre no contexto de um determinado tempo e lugar e, assim, o significado é apreendido como relativo, socialmente específico, múltiplo e, talvez, conflitante (GUBA; LINCOLN, 1994; MERRIAM, 1998; PAVLIN; LANTOLF, 2000; JK SMITH, 1993). Assim, a fim de investigar como as professoras mexicanas atribuíam sentido à suas experiências, escolhemos conduzir uma investigação interpretativa influenciada pela hermenêutica filosófica (D.G. SMITH, 1991; J.K. SMITH, 1993) e apresentar esta investigação por meio da "configuração narrativa" (POLKINGHORNE, 1995).

D.G. Smith (1991) afirma que o processo relacional de conversação e os relatos auto-reflexivos dos pesquisadores sobre as transformações dialógicas que vivenciam como resultado de suas conversas com outros são centrais na criação-atribuição de sentidos pela interpretação. Assim, nossos procedimentos de pesquisa começaram com duas sessões de conversa para estabelecer nossas concepções, uma no início do período de outono, antes de entrevistar as duas primeiras participantes, e uma no início do período de inverno, antes de entrevistar as duas segundas participantes. Entrevistamos as quatro participantes individualmente por até 90 minutos, começamos discutindo os exercícios de arte expressiva das participantes da pré-entrevista e os horários delas. Durante as entrevistas, nós nos referimos a um conjunto de perguntas preparadas, mas, ao buscar uma conversa genuína, também estávamos interessados em estimular digressões, voltando às perguntas preparadas somente quando fugíamos muito do tópico. Após as entrevistas formais, continuamos a nos reunir com as participantes mais informalmente por um total de seis horas. Nossos dados foram coletados em oito ocasiões ao longo de seis meses. Depois de transcrever as entrevistas, realizamos várias rodadas de releitura das transcrições, e de nossas anotações, e várias rodadas de escrita individual e em equipe para configurar nossas conversas com as participantes como narrativas e refletir sobre nossas concepções à medida que elas reapareceram ou mudaram. As narrativas não foram apresentadas às participantes, uma vez que foram compostas após suas partidas. Juntos, esses procedimentos representam como chegamos a novos entendimentos do desenvolvimento profissional internacional.

Nós analisamos as entrevistas seguindo o conceito de "configuração narrativa" de Polkinghorne (1995), que utiliza eventos e ações como dados, buscando suas

particularidades e compondo histórias para explicar certos resultados. Polkinghorne (1995) ressalta o valor da análise narrativa para a apresentação de dados de pesquisas qualitativas, uma vez que o contar de história é capaz de refletir a complexidade da existência humana como ação situada que é motivada, ainda contingente, e em transformação. A análise narrativa baseia-se no processo de "configuração narrativa" ou "enquadramento de um enredo"⁵, pelo qual o pesquisador organiza eventos e ações em um todo coerente, organizado de acordo com o tempo e um tema ou enredo-trama abrangente. Pesquisadores, como intérpretes ou contadores de histórias, criam um novo significado ao selecionar, sintetizar e descrever os episódios e ações das vidas dos participantes da pesquisa que eles consideram importantes na construção de um determinado resultado. Além disso, a apresentação de dados de pesquisa através de narrativas permite uma conexão imediata com os leitores da pesquisa, como explica Frank (1995, p. 18): "A moral genial do contar de histórias é que cada um, contador e ouvinte, entram no espaço da história do outro". A seguir, apresentamos as experiências historiadas das duas primeiras participantes, que encontraram o programa de mobilidade como inicialmente concebido. Nós pretendemos publicar as narrativas das duas outras participantes como uma sequência comparativa.

3 Análise narrativa dos dados

3.1 As histórias de “A princesa e a ervilha” e “Cinderela”

De um modo geral, os resultados das experiências das duas participantes ecoaram os contos de "A princesa e a ervilha" e "Cinderela". "A princesa e a ervilha" foi originalmente publicado pelo autor dinamarquês Hans Christian Andersen em 1835. A história começa com a busca malsucedida de um príncipe ao redor do mundo por uma verdadeira princesa que se tornasse sua noiva. Em uma noite de tempestade, uma mulher desganhada chega ao portão da cidade dizendo ser uma princesa. A velha rainha age para testar a veracidade de sua afirmação colocando uma ervilha sob quarenta camadas de colchões em sua cama. Na manhã seguinte, a princesa queixa-se de seu sono desconfortável e todos percebem que ela devia ser de fato uma verdadeira princesa, porque apenas uma verdadeira princesa poderia ser tão sensível. O príncipe organiza

⁵ Minha tradução de *emplotment*.

imediatamente seu casamento. A história de Andersen não só enfatiza a importância da sensibilidade como um traço humano nobre, e especialmente apropriado para um governante, mas também sugere que o mérito autêntico sempre se revelará, não importa a dificuldade, ou absurdo, do teste submetido.

A história de Cinderela, a qual leitores ocidentais são bem familiarizados, foi publicada como "Cinderella" ou "O sapatinho de cristal/vidro"⁶ pelo autor francês Charles Perrault em 1697. Entretanto, o tema de Cinderella é a base de centenas de contos populares ao redor do mundo, tendo o 19º ano Chinês "Yeh-Shen" como a versão mais antiga conhecida. A versão de Perrault começa com o pai de Cinderela se casando novamente. Sua madrasta e duas irmãs adotivas a mantêm ocupada com as tarefas domésticas, tratando-a como sua criada. Ela carrega sua humilhação pacientemente e silenciosamente. Quando o rei convida todas as mulheres elegíveis do reino para um baile em honra de seu filho, a madrasta de Cinderela garante que ela será incapaz de ir. Sua fada-madrinha a ajuda, dando-lhe roupas e uma carruagem, sob a condição de que ela volte à meia-noite. Assim, transformada, Cinderela aproveita o baile sem ser reconhecida. Sem se preocupar com o horário, ela corre para fora quando o relógio bate meia-noite e deixa para trás um de seus sapatinhos de cristal. O príncipe pega o sapato e promete casar-se com a mulher cujo pé se encaixasse nele. Desta forma, ele identifica Cinderela, apesar de sua aparência maltrapilha. Perrault mantém a essência do conto, que assegura que a beleza ou a bondade inerente se tornarão visíveis mais cedo ou mais tarde. A persistência da história de Cinderela conecta-se ao desejo humano de ter sucesso se for-lhe dada a oportunidade e as circunstâncias certas.

Nós evocamos esses contos, vagamente, como estruturas de histórias com as quais explicamos as experiências vividas pelas participantes no Canadá, suas semelhanças e diferenças nos eventos e ações. Adaptamos, então, as narrativas "A princesa e a ervilha" e "Cinderela" para enquadrá-las em enredos de histórias e ajudar a ilustrar a particularidade de cada uma das histórias das duas participantes. Organizamos as duas histórias em seis capítulos que se cruzam, a fim de mostrar etapas que refletem suas experiências compartilhadas e particulares, identificações e entendimentos de experiências educacionais internacionais.

⁶ Títulos em inglês: Cinderella e The Little Glass Slipper.

3.2 Tão, tão distante

3.2.1 A princesa e a ervilha

A professora do México olha para a sala de aula à sua frente. Ela é montada para o ensino frontal, com a mesa do professor voltada em direção às mesas dos alunos, que são alinhadas ordenadamente em fileiras voltadas em direção ao professor e ao quadro. Ela examina a sala: "Eles têm um quadro branco, mesa, monitor de TV, retroprojetor e dois computadores. Um para o professor, um para os alunos. Eles têm uma parede de armários com materiais e um telefone." Ela estuda este novo espaço e seu esquema rígido. Ele é arrumado e, ainda, talvez, até mesmo regimentado. Ela toma nota da quantidade de armários com todos os materiais no interior. Seu olhar repousa sobre o telefone e ela pensa: "Essa é a única tecnologia que eu não tenho em minha sala de aula no México".

Ao embarcar em uma nova aventura longe de casa, essa professora mexicana não sabe exatamente o que ela quer aprender, mas lembra viagens anteriores para ambientes educacionais em países de língua inglesa e o aprendizado profissional que ela adquiriu. Ela exclama, "Oh, eu não sei o que vai acontecer comigo! Esta é a minha quarta viagem, então isso é bom e eu só quero aprender mais, mais, mais e mais." Suas viagens anteriores à Inglaterra e América ajudaram a moldar sua própria sala de aula e desenvolver suas abordagens para ensinar inglês no México, então ela espera que sua experiência nas escolas e na cultura canadense agregue a esse processo. Ela reflete: "Porque o que eu tenho agora no México é o resultado de todas as viagens que eu fiz, essa é a razão pela qual eu quero vir aqui e aprender mais, mais e mais". Ela mal pode esperar para começar, para ganhar maior expertise e interagir com os canadenses: "Essa é a melhor parte, estar em contato para viver a vida real com os alunos e os professores."

3.2.2 Cinderela

Depois de ensinar inglês por seis anos, essa professora sai do México pela primeira vez, cheia de expectativas e grandes esperanças por um período enriquecedor. Ela chega e encontra um Canadá totalmente diferente de suas expectativas e do pouco que ela sabia sobre sua cultura. A surpresa inicial do clima vivo de outono se associa à sensação de aventura, realçando a estranheza sobre sua casa temporária. Ela imediatamente tenta se

ajustar ao novo ritmo diário: no México ela geralmente toma café da manhã às 8 ou 9 da manhã, almoça às 2 ou 2:30 da tarde e janta às 8 ou 9 da noite, mas aqui o almoço é às 12 ou às 12:30 da tarde e isso faz tudo diferente.

Ela está entusiasmada com suas experiências iniciais e ansiosamente procura por um computador no *campus* para enviar *e-mail* para seus colegas, amigos e família no México. Em sua primeira semana, ela frequentemente envia *e-mails* sobre sua nova vida. Ela até faz ligações telefônicas. Ela diz a eles: "Estou animada! Aqui está frio para mim, mas estou muito animada! Eu estive no centro e no *shopping* e estou começando a conhecer pessoas. Na próxima semana vou para a universidade e as escolas para começar a dar aulas. Estou com um pouco de medo." Ela acha que haverá muito a aprender.

O dia que ela começa a ministrar aulas chega, os professores canadenses anfitriões logo a fazem sentir-se confortável. "Olhem onde eu estou trabalhando agora", ela envia um *e-mail* para casa, "Parece que estou em ambos os lugares porque eu me sinto em ambos os lugares ao mesmo tempo." Sua mente está aberta a diferentes maneiras e ela está planejando melhorar suas práticas de ensino para ter algo para levar de volta ao México, a seus colegas, família e amigos.

3.3 Responsabilidades reais

3.3.1 A princesa e a ervilha

Embora lhe tivessem dito antecipadamente que ela observaria e ministraria aulas na universidade e no sistema escolar, ela não previu o quão ocupada estaria. O tempo dessa professora-participante é dividido entre três locais diferentes: na universidade às segundas e quartas-feiras, na escola de ensino médio às terças-feiras e na escola primária às quintas e sextas-feiras. Adicionando mais camadas à sua complicada programação, a universidade insiste que ela alterne suas aulas da universidade a cada duas semanas para que mais professores e alunos possam se beneficiar de sua presença. Além disso, no distrito escolar, professores e administradores a convidam para outras escolas, outras aulas, não apenas aulas de espanhol, e reuniões para que ela possa obter informações mais amplas sobre contextos de sala de aula no Canadá.

Suas responsabilidades definem seu lugar na sala de aula. Seus anfitriões não a veem exatamente como professora, tampouco como estudante. Eles a apresentam nas

aulas como observadora. Mas, como ela passa mais tempo na sala de aula, fica claro que seu papel é em primeiro lugar fornecer informações culturais autênticas e ajudar os alunos com a aprendizagem de línguas, quando eles querem atenção extra. Ela nota como os alunos se sentem melhor quando recebem informações de uma pessoa que viveu no México, e não apenas de um livro didático. Ela reflete: "Se há uma pessoa do México e se essa pessoa lhe diz algo que aconteceu no México, é claro que você vai ser melhor."

Ela percebe que o desejo dos alunos de avançar em breve se transforma em um interesse genuíno em conhecer as opiniões de uma pessoa do México. Eles lhe fazem perguntas: "Oh, qual é a sua opinião pessoal sobre isso?" "O que acontece no México quando...?" Ela responde feliz. Quando o professor cooperador explica algo aos alunos e pergunta se eles têm alguma dúvida, todos dizem não. Mas, depois eles vão à professora do México e perguntam: "O que é isso? Estou certo?" Isso a faz se sentir bem quando eles vêm a ela. Compartilhando sua experiência como falante de espanhol e nativa do México, ela começa a sentir uma certa autoridade linguística e cultural, mesmo que não esteja no seu domínio habitual como professora de inglês.

3.3.2 Cinderela

Essa professora mexicana, primeiro participa de uma reunião no almoço com professores de espanhol do ensino médio para falar sobre o programa de mobilidade. Ela também vai a algumas palestras e oficinas para novos universitários assistentes de ensino de pós-graduação que pretendem motivar os alunos e dizer o que pode ou não na gestão de sala de aula. As oficinas a lembram das aulas de pedagogia e didática que ela teve em seu bacharelado no México, por isso, ela está muito familiarizada com as habilidades ensinadas. Mas ela aprecia o instrutor animado e gosta de conhecer os estudantes de pós-graduação.

Então ela é posta a trabalhar. Logo seu horário é completo, ajudando vários instrutores em cursos diferentes. Ela está sempre correndo entre aulas e instituições, frequentemente checando os horários dos ônibus, sendo pega aqui e deixada lá. Às segundas e quintas-feiras ela vai à universidade para ajudar nas aulas, conduzir um clube de conversação e oferecer monitorias. Terças, quartas-feiras e sextas-feiras ela vai para uma escola de ensino médio. Ela está tão ocupada que não pode ir a mais oficinas.

Suas tarefas de sala de aula incluem a observação do professor universitário, presente por vinte ou trinta minutos, e, em seguida, treinando os alunos e corrigindo os rascunhos de suas escritas. Às vezes, ela prepara apresentações culturais e responde às perguntas dos alunos. Ela se sente como um adendo ao plano de aula do instrutor. Os instrutores universitários não parecem saber o que fazer com ela: ela pode fornecer *feedbacks* aos alunos, mas ela raramente é confiada a liderar toda a aula, apesar de sua competência de ensino e proficiência linguística.

Surgem conflitos entre o horário de assistência da professora mexicana e os convites espontâneos. Um dia, um professor de escola chama: "Eu acho que é bom você visitar algumas das minhas aulas. E posso apresentá-la aos outros professores da minha escola."

"Oh, essa é uma grande oportunidade. Eu realmente quero fazer isso, mas estou ocupada, tão ocupada. Eu quero estar lá. Eu só não tenho como participar. Há um exame. Eu tenho que ler alguma coisa e os alunos têm que me ouvir. "

"Que pena. "

A professora mexicana fala com um diretor da escola: "Eu não quero dizer não a ninguém e, algumas vezes, há convites e não posso ir."

O diretor lhe diz: "Você não tem que ir a tudo."

"Sim, houve um convite para mim outro dia em outra escola e eu tive que dizer não, mas eu quero ajudar o professor com o exame. E eu me senti tão mal." Ela está dividida entre as várias exigências e pedidos, mas ela é alegre e obediente, quase estoica. Ela quer agradar a todos. Finalmente ela encontra um caminho, tanto para ajudar o professor que precisava dela para um exame quanto para visitar a escola onde tinha sido convidada.

3.4 Reconhecimento e transformação

3.4.1 A princesa e a ervilha

Mais professores canadenses dão as boas-vindas à professora participante mexicana em suas aulas e conversam sobre sua situação no México. Como ela interage com seus colegas canadenses, ela se torna consciente de suas percepções equivocadas sobre a educação no México. Ela lamenta: "Muitas pessoas de outros países pensam que,

no México, somos muito diferentes, que não temos tecnologia, que não temos todos os recursos".

Os canadenses perguntam-lhe se ela gosta de estar na sala de aula canadense. Ela faz uma pausa antes de dizer, educadamente: "Tenho notado que o professor canadense tem apenas dois computadores para todos os alunos se eles quiserem verificar alguma coisa." Ela pensa: "Tenho certeza de que todos os estudantes canadenses têm um computador em suas casas... no México todos os alunos são mais pobres do que aqui. É por isso que temos que ter um computador para cada aluno da minha turma no México".

Intrigados, seus colegas canadenses lhe pedem para contar mais sobre sua sala de aula no México.

"Minha sala de aula é muito diferente das aulas que eles têm aqui no Canadá", ela começa. "Ela é dividida em quatro fileiras, cada uma com capacidade para treze alunos, e há um escritório central com janelas onde eu posso supervisionar os alunos ao meu redor." A sala de aula dela no México é um espaço altamente organizado e complexo, dotado de tecnologia. Ela continua: "Além da mesa de palestras e conferências, livros, dicionários e prateleiras com materiais de divulgação e outros materiais de aprendizagem na área de conversação, eu tenho estações individuais com TVs, VCRs, vídeos na área de vídeo, gravadores de fita, fones de ouvido e equipamentos de áudio na área de áudio. Há dicionários em todas as áreas. E também existem treze assentos na área dos computadores. Cada estudante lá tem espaço com tudo. A mesa grande pode acomodar treze alunos ou mais". Ela dedica seu tempo à descrição, lista e contagem de objetos e mobiliário, e dá tantos detalhes que seus colegas canadenses quase podem ver seus alunos, ocupados aprendendo em torno dela. Ela enfatiza o quão sofisticada, ocupada e tecnologicamente avançada é sua sala de aula.

Uma professora canadense está especialmente impressionada: "Uau. Parece mais que uma sala de aula." Ela diz: "Acho que você tem uma sala de aula melhor no México do que temos aqui. "

"Na verdade, ela tem quatro áreas. Eu tenho trabalhado duro para ter minha sala de aula como eu a tenho agora", a professora mexicana responde. "Fico feliz que você goste."

A partir dessa conversa, a professora mexicana começa a sentir tensões sutis entre reconhecer as necessidades educacionais gerais em seu país, sua experiência de escolas

canadenses e seu desejo cada vez maior de ser reconhecida como uma professora mestre de inglês em um ambiente educacional único. Com toda a conversa sobre sua sala de aula de última geração, os professores canadenses começam a se questionar sobre sua prática pedagógica - afinal, ela deve saber como usar todo esse equipamento - e então eles começam a vê-la como a professora de inglês que ela realmente é. Eles começam a perguntar: "Como você está ensinando isso?" "Como você faria isso em sua sala de aula?" Eles dizem a ela, "Sim, você é uma professora de inglês."

Ela responde, "Sim, eu sou."

3.4.2 Cinderela

Em contraste com o seu trabalho trivial na universidade, esta participante-professora tem um baile em uma escola de ensino médio, graças a uma professora particularmente calorosa e convidativa:

"Cinders? Ah, Cinders! Eu estive esperando por você!" Ela abraça a mexicana.

"Oh, obrigado! Eu precisava desse abraço! "

A Sra. Angel tem muitos anos de experiência docente e, aos olhos da mexicana, é a melhor das muitas boas professoras que ela conhece. Ela fala quatro línguas, todas perfeitamente. Ela viajou para a Europa e muitos outros lugares em todo o mundo. Ela conhece um grande número de pessoas e culturas diferentes, e traz exemplos reais da linguagem em uso como informação cultural extra em suas aulas. Quando a Sra. Angel está ensinando, a professora mexicana pode, mas, "uau", que surpreendente. Ela diz a si mesma que tem que se lembrar disso e tomar nota daquilo, pois vê muitas atividades pedagogicamente úteis que deseja integrar em seu próprio repertório. Ela está impressionada com a forma como a Sra. Angel compartilha suas experiências com seus alunos e sempre os ajuda a encontrar uma linguagem melhor para expressar suas ideias.

"Uau, mesmo quando estou apenas ouvindo, estou aprendendo muito em sua aula."

"Bem, você é mais valiosa que isso. Você tem que falar na minha aula. Fale espanhol como costuma fazer. Quero que você fale sobre o México sempre que puder."

"Eu adoraria!"

"Eu gosto do que você tem a dizer. Você tem que me deixar escrever isso porque o que você diz é interessante. "

A participante-professora nota como sua professora-cooperadora está sempre tentando melhorar, mesmo depois de anos de experiência docente. "Uau, eu aprendi muito com você."

"Não, não, não, eu aprendi com você. Tenho sorte de estar trabalhando com você."

"Não, eu sou a sortuda. Você é ótima".

A professora mexicana pensa em sua sorte e começa a reconhecer uma imagem de sua própria transformação potencial: "Tive sorte de ter estado com ela, na sala daquela escola porque ela é ótima. Eu quero ser como ela é. Eu quero melhorar em meu ensino. Quero tomar esse exemplo. Eu quero ter aquela imagem. Eu quero ser como ela. "

3.5 Teste, testando

3.5.1 A princesa e a ervilha

Esta participante-professora sente que suas habilidades de ensino estão sendo testadas ao longo do resto do programa. Seus professores-cooperadores aumentam sua carga de trabalho em sala de aula, mas sua experiência anterior a faz ter sucesso e ela está à altura do desafio. Ela sorri para si mesma, "Graças a Deus não é a minha primeira viagem. Estou preparada com material do México. Então agora é possível para mim fazer todas essas atividades." No entanto, ela vê as tarefas que ela é convidada a fazer não tanto como uma chance de refinar suas habilidades de ensino, mas como oportunidades para testá-las.

Quando ela ministra aula, os professores canadenses ficam muito felizes com sua aula. Eles perguntam: "Você pode me dar os materiais que você estava usando hoje?"

Ela diz, "Sim, por que não!"

"E você tem esse material? Eu poderia fazer com isso também."

"O jogo para o presente simples do espanhol? Sim."

"Oh, você sabe, eu nunca pensei em ensiná-lo dessa maneira. Essa é uma ótima ideia."

"Bem, eu estou feliz que você gosta. Então, isso é ótimo." A professora mexicana sorri para seus colegas canadenses.

Essa professora se sente bem com sua experiência. Ela mede seu sucesso pelo impacto que ela tem no desenvolvimento profissional de seus colegas canadenses. Ela tira o máximo proveito dos testes que ela faz: a assistente observadora se torna a mestre observada. Essas oportunidades de compartilhar seu conhecimento pedagógico em um contexto estrangeiro significam reconhecimento não só por causa de suas habilidades de língua, nativa, ou até mesmo atividades de sala de aula, mas especificamente como uma professora especialista. No entanto, ela ainda é apenas ocasionalmente solicitada a ensinar uma lição inteira.

3.5.2 Cinderela

Essa professora mexicana e a Sra. Angel constantemente captam a imaginação uma da outra. Elas fazem artes e artesanato juntas. Um dia, a Sra. Angel faz *piñatas* com seus alunos. Ela relaciona as tarefas pedagógicas com a idade dos alunos. A participante-professora compreende a importância de atividades apropriadas à idade, mas ela se pergunta se ela poderia fazer tal artesanato com seus alunos mexicanos da universidade porque eles têm por volta de vinte anos. No entanto, ela vai tentar.

Ela também começa a se envolver mais em uma das aulas de nível superior da universidade em que os alunos são motivados. O plano de ensino inclui música, filmes e figuras políticas famosas. Quando os alunos estão trabalhando salsa, ela toma a iniciativa de ensiná-los sobre *mariachi* e *las serenatas*. A curiosidade dos alunos cresce e eles esperam que ela lhes conte sobre a política mexicana, a economia e as culturas indígenas.

A professora mexicana quer saber se ela pode experimentar, em suas aulas, as ideias de ensino e tarefas semelhantes às executadas pela Sra. Angel ou feitas com os estudantes universitários do último ano. A Sra. Angel convence-a a tentar identidades de ensino e estilos que ela encontrou. Inspirada na atividade da *piñata*, ela já comprou ferramentas de escultura de abóbora, encontrou a receita para torta de abóbora e fotografou lanternas *Jack-o'* esculpidas para experimentar atividades de artesanato para o *Halloween* com seus alunos. Ela marca o dia em sua agenda, o dia em que vai realizar sua transformação.

3.6 Felizes para sempre

3.6.1 A princesa e a ervilha

Quando ela reflete sobre o início do programa de mobilidade, ela brilha. Ela compartilha seus sentimentos positivos com seus colegas canadenses, "Tudo tem sido bom. Para mim, tem sido uma grande, grande experiência e eu aprendi muito, muito, porque eu tenho vivido isso."

Eles perguntam o que ela vai fazer quando estiver de volta ao México. Ela ri, "Eu vou conseguir mais armários. Eu tenho um agora, mas vou precisar de mais e mais. Onde vou colocar todo o material que comprei?"

O que você comprou?" Eles perguntam.

"Livros. Livros sobre gramática e sobre como ensinar a ler e escrever em inglês. Eles são para mim e para os outros professores. E eu estou levando jogos e fotos, todos os tipos de coisas."

Ela tem sido uma profissional durante todo o processo. Ela manteve um caderno com todas as ideias e informações que aprendeu nas aulas que observou. "Vou me referir aos meus cadernos. Eu gosto da forma como um dos instrutores universitários está ensinando porque ele envolve tanto os alunos. Ele está usando filmes e música e informações da *internet*. Vou tentar quando eu voltar para a minha turma."

Ela espera poder manter contato com seus novos contatos do Canadá. Ela trocou endereços de *e-mail* com muitos professores e alunos e está planejando um intercâmbio eletrônico entre seus alunos e sua turma de professores do México. "Ela me ajudou muito com todas as informações que eu quero saber. Se eu tiver uma pergunta sobre o currículo aqui, eu pergunto a ela e ela explica tudo. E tudo o que ela quer saber, ela me pergunta e eu explico a ela." Ela trocou informações sobre as diferenças e semelhanças entre ela e os contextos educacionais de seus colegas canadenses. Ela observa: "Tem sido bom também para os professores e estudantes aqui porque é uma boa experiência para ambos os lados."

Com sua nova compreensão sobre os canadenses para compartilhar com seus alunos, ela está pronta para voltar para casa.

3.6.2 Cinderela

A Sra. Angel pergunta a esta professora mexicana como se sente ao se preparar para voltar ao México e ela responde: "Sinto-me mais confiante e, além disso, percebi que as minhas expectativas para o meu trabalho aumentaram. "

"Como assim?"

"Bem, toda vez que aprendi algo novo no ensino médio ou na universidade, me lembro de meus alunos e de minha escola e colegas de trabalho no México. E eu tentei anotar isso para que eu possa ajudar meus alunos. Então eu vou continuar a melhorar o meu ensino e dar mais aos meus alunos. E eu me sinto mais confiante porque tenho um monte de coisas para compartilhar com meus alunos e meus colegas de trabalho."

Essa professora tem tentado todos os tipos de novas tarefas pedagógicas e ensino baseadas em conteúdo do Canadá e percebe que tais abordagens naturalistas são umas boas adaptações para ela. Ela se sente mais capaz de fazer seu trabalho: "Sim, eu não vou mudar minha profissão. Eu me tornei uma professora e profissional melhor."

"E como você se sente em deixar o Canadá?", pergunta a Sra. Angel.

"Eu nunca esqueci meus colegas e a instituição que eu trabalho, então eu tenho a sensação de que quero voltar para o México, mas, ao mesmo tempo, eu gostaria de ficar ou voltar algum dia." Ela discorre sobre como os dois lugares contribuem intrinsecamente para o seu desenvolvimento como professora: "Esta sou eu e é isso que eu estou olhando, ambos os lugares, não só um... Se eu não mostrar os lugares e as direções que eu estou olhando eu vou estar perdida, eu e eu mesma."

Tendo tentado novos estilos de ensino e encontrando um papel profissional melhorado que se encaixa bem, esta professora começa confiantemente a planejar um futuro brilhante: "Eu quero fazer meu mestrado no Canadá. Eu estava conversando com um dos professores sobre isso e há duas opções para mim: Linguística ou Educação."

3.7 Felizes para sempre?

3.7.1 A princesa e a ervilha

Mas nem tudo está bem quando termina bem. Supõe-se que, ao estar no Canadá, ela naturalmente melhoraria suas habilidades em língua inglesa. Certamente, desde o momento em que esta professora mexicana chegou ela teve de falar inglês. Ela teve as reuniões com os professores e as visitas às salas de aula, além do espanhol,

particularmente úteis. "Aqui eu posso aprender mais e mais a cada dia. Ouvi palavras diferentes, até mesmo expressões." No entanto, a questão de como ela melhorou sua habilidade de linguagem persiste:

"Você também tem mantido um registro de seu desenvolvimento em inglês como você tem feito com as estratégias de ensino ou material?"

"Na verdade, não", ela responde.

3.7.2 Cinderela

Esta professora lamenta não ter sido avisada sobre o que era esperado dela nas aulas de espanhol, antes de vir para o Canadá, para que ela pudesse ter preparado materiais com antecedência. Ela admite: "Isso foi difícil para mim. Mesmo que eu ame minha cultura, às vezes me esqueço das datas e informações. Então eu tinha que ler o que é o quê. E eu perguntei à minha irmã por *e-mail* e ela me enviou notas e eu fui capaz de dar algumas informações."

Mas talvez alguns dos professores da escola e da universidade também não soubessem o que iriam fazer com uma monitora de línguas até que ela estivesse em suas aulas.

Certamente, essa professora achou a falta de direcionamento um problema quando repensou sobre seu aprendizado: "Eu experienciei muito aqui para ensinar no México. Tenho medo de esquecer porque é muita coisa. Como posso manter tudo isso em minha mente?"

4 Discussão

Nossa investigação narrativa examinou as experiências das participantes de um programa de desenvolvimento profissional internacional para professores mexicanos de inglês no Canadá. O foco do programa foi duplo. Em primeiro lugar, aumentar a competência transcultural e proficiência em L2 dos professores participantes e cooperadores dos dois respectivos países. Em segundo lugar, promover melhorias nas abordagens metodológicas para o ensino de inglês como língua estrangeira no México ao possibilitar que professores mexicanos de inglês auxiliassem, como monitores de língua

espanhola, escolas canadenses e aulas de espanhol em universidades. Estudantes canadenses de espanhol também poderiam se beneficiar linguisticamente e transculturalmente do contato autêntico com a língua espanhola e com a cultura mexicana. Dada as diretrizes do programa de mobilidade e as nossas preocupações sobre o habitual *laissez-faire* e natureza não articulada de tal programa de mobilidade internacional, bem como o fato de que as professoras-participantes mexicanas de inglês ministravam aulas de espanhol ao invés de inglês, estivemos interessados em como as professoras mexicanas atribuiriam sentidos a essa experiência, que tipos de aprendizado elas iriam identificar e quais estruturas formais ou elementos não estruturados do programa facilitariam essa aprendizagem.

Conforme antecipado, descobrimos que as duas professoras participantes tiveram - conforme suas próprias avaliações - experiências positivas em termos de contato intercultural e ganhos na aprendizagem cultural, pedagógica e profissional. No entanto, embora suas histórias de aprendizagem sejam similares, elas também são particulares. A história de uma participante - A princesa e a ervilha - é de busca por reconhecimento e a revelação do mérito autêntico. A outra história - Cinderela - é de uma humilde aspiração e o surgimento da habilidade e confiança inerentes. As narrativas das experiências vividas pelas participantes atendem aos aspectos positivos de suas imersões em uma cultura e sistema educacional diferentes, suas interações profissionais e seus crescimentos pessoais e profissionais. Elas também sinalizam problemas relativos ao desenvolvimento da linguagem, suas agendas sobrecarregadas e oportunidades perdidas para maximizar suas aprendizagens.

Ambas as professoras indicam o sucesso do programa de mobilidade. Desde o início, o simples fato de viajar e a imersão cultural inspira um senso de aventura, que reconhece um desejo de experimentar plenamente um novo país, bem como ganhar conhecimento profissional lá. As duas participantes diferem no fato de que uma delas já viajou para fins educacionais, enquanto para a outra esta é uma nova experiência. Assim, a primeira - a Princesa e a ervilha - deseja construir sobre o conhecimento anterior, enquanto a segunda - Cinderela - quer adquirir novos conhecimentos para levar para casa com ela. Suas experiências com a língua, cultura e, especialmente, com a cultura educacional no Canadá são informativas, uma vez que são vividas *in situ* no trabalho e na moradia familiar profissional mais do que percebida a partir da leitura. A duração da

estadia é especialmente valiosa para elas como professoras de inglês, uma vez que viver e trabalhar em um país de língua inglesa lhes confere maior credibilidade e confiança na sala de aula mexicana, pois serem mexicanas lhes proporcionam um *status* especial aos olhos dos aprendizes de espanhol nas aulas canadenses.

No entanto, enquanto a estrutura de programa de imersão, através de uma assistência de ensino e de uma moradia familiar profissional com um profissional, parece permitir oportunidades para alcançar os objetivos de aprendizagem de maior competência linguística e intercultural e melhores métodos de ensino, identificamos que, em particular, o objetivo de proficiência linguística em inglês é evidente por sua ausência na narrativa. As participantes-professoras já são proficientes falantes de inglês - afinal, as entrevistas foram realizadas em Inglês - e sem dúvida elas tiveram oportunidade de praticar inglês enquanto trabalhavam e viviam com os canadenses. Mas, por não oferecerem esse aspecto como parte de suas histórias, ou mesmo elaborarem sobre ele quando solicitadas, elas revelam que esse aspecto do programa tem sido deixado em grande parte de lado. Wilkinson (2000, 2001) sugere que componentes estruturais sejam incluídos nos programas de mobilidade internacionais de educação, especificamente para abordar a aprendizagem linguística. No caso do programa no Canadá, a estrutura de imersão cultural através do trabalho e da moradia familiar profissional é insuficiente para garantir um esforço combinado no desenvolvimento da língua. Claramente, é necessário haver um planejamento a nível linguístico mais apropriado e a supervisão do desenvolvimento linguístico.

A experiência de trabalho é essencial ao sucesso do programa, contudo ela não pode ser guiada pelo princípio de envolver os participantes, meramente, para mantê-los ocupados. Tampouco as interações profissionais devem permanecer no nível de visitantes que, passivamente, observam ou servem de pontos de referência para contatos linguísticos e culturais autênticos. Ambas as participantes mantêm registros - e materiais - das aulas de espanhol que elas ajudaram no Canadá, confiantes de que podem implementar atividades semelhantes quando retornarem às suas aulas de inglês no México. Significativamente, o papel de observadora / monitora é insuficiente para a primeira - A princesa e a ervilha - que usa a presunção imprecisa dos canadenses sobre seu conhecimento e situação educacional menos adequados como uma plataforma para estabelecer seu *status* de professora mestre e, posteriormente, compartilhar mais de sua

própria experiência prévia e ideias com os professores cooperadores. Suas experiências internacionais anteriores a ensinaram a tomar iniciativa. Apenas quando ela se prova é que ela é capaz de ter o tipo de diálogo no qual ela também pode aprender.

A segunda e menos experiente das duas - Cinderela - é talvez mais confortável no início em ajudar com exercícios de áudio e avaliação, mas ela também se transforma em um papel mais ativo quando conhece uma mentora dinâmica que a encoraja a experimentar. Este relacionamento um-a-um a ajuda a ganhar confiança e um novo sentido de si mesma como professora. Dessa forma, mesmo não tendo tido objetivos específicos de aprendizagem no México ou terem obtido detalhes curriculares sobre Alberta antes de suas chegadas, as participantes revelam o desejo de estar ativamente envolvidas com a comunidade da sala de aula e com a preparação, execução e, se possível, a avaliação do ensino. Apenas o envolvimento ativo possibilita a negociação dos papéis em sala de aula, cooperação significativa e o desenvolvimento de materiais baseados em habilidades, não somente em herança. As narrativas em nosso estudo mostram que esse programa deixa o aprendizado pedagógico importante ao acaso.

Embora as professoras mexicanas tenham interações frequentes com colegas canadenses, suas agendas ocupadas também minimizam a profundidade e o efeito dessas interações, deixando pouco espaço para a flexibilidade ou para incorporar seus próprios interesses, acadêmicos e educacionais. Por exemplo, elas queriam participar de mais reuniões de professores para obter informações sobre a administração e assistir uma aula sobre formação de professores na universidade, mas estes não são componentes do programa, nem suas agendas ocupadas as permitiriam participar. Também não há tempo para tarefas formais ou supervisão regular com os desenvolvedores do programa ou um professor designado, professor ou administrador para ajudar a ligar novas experiências de sala de aula, ao conhecimento teórico-pedagógico, ao contexto local ou permitir às participantes refletir sobre como adaptar suas experiências com diferentes abordagens às suas salas de aula mexicanas.

Nós questionamos um programa de mobilidade de desenvolvimento profissional internacional que valoriza a exposição a um contexto de ensino diferente e assim coloca os professores participantes estrangeiros em uma sala de aula de L2 para fazer um bom uso linguístico deles, mas, ao mesmo tempo, não prevê a necessidade de entender os princípios teóricos e os quadros administrativos em que esse ensino de L2 está

fundamentado. Da mesma forma, questionamos se um programa de mobilidade internacional baseado em imersão e interação sem reflexão, formal e guiada, diminui as oportunidades dos participantes de promover uma maior consciência intercultural ou aproveitar ao máximo seu aprendizado pedagógico ou desenvolvimento linguístico. English (2002) argumenta que a reflexão crítica e a discussão, assim como o apoio contínuo do facilitador quando no exterior, são dois fatores necessários para que os educadores adultos aprendam de suas experiências internacionais. Da mesma forma, Barkhuizen e Feryok (2006) citam a necessidade de os participantes refletirem e falarem sobre suas experiências interculturais, linguísticas e pedagógicas. No entanto, nesse programa de mobilidade internacional, as participantes mexicanas receberam algumas instruções iniciais e foram posteriormente deixadas a refletir, criticar e aplicar o que observavam por conta própria.

O papel ambíguo das professoras-participantes mexicanas no início também afetou e, certamente, inicialmente impediu seu engajamento na sala de aula. Com o título de "monitoras de língua espanhola", em vez de "professoras mexicanas de inglês", e sem termos de referência, elas são tratadas como convidadas, observadoras, recursos vivos autênticos e provedoras de *feedback*. Apenas mais tarde elas são tratadas como uma parceira (A princesa e a ervilha) e uma colega mais jovem - evoluindo (Cinderella). O título de monitora impede os professores canadenses de reconhecer as credenciais de suas colegas mexicanas; pelo menos em um primeiro momento, eles não parecem ter diferenciado entre trabalhar como professores cooperadores com professores pré-serviço e colaborar com professores visitantes em serviço, como as participantes mexicanas. Gorsuch (2003) afirma que os desenvolvedores de programas de mobilidade deveriam parar de estereotipar os professores internacionais com base em nacionalidade ou uma cultura educacional estrangeira e se concentrar em seu *status* como professores, com algo a oferecer e a aprender. Se as professoras mexicanas tivessem sido identificadas como professoras em serviço desde o início, suas funções na sala de aula canadense poderiam ter sido melhor compreendidas e apoiadas.

Juntamente com a aprendizagem pedagógica, linguística e cultural, o empenho psicológico de continuar a desenvolver a sua identidade profissional enquanto professora de línguas, ao mesmo tempo em que vive e tenta atribuir sentido à cultura da língua-alvo, emergiu na nossa investigação como parte fundamental da participação em programas de

desenvolvimento profissional internacional de professores de línguas. Uma vez que a professora Cinderela começou o programa com menos experiência pedagógica, ela teve que ir mais longe em seu desenvolvimento como uma professora mais intercultural e metodologicamente conhecedora. Essa aspiração constante para perceber seu potencial é a medida de seu sucesso e o ponto crucial de sua história. Conseqüentemente, porque ela teve a chance de se envolver plenamente e evoluir como uma professora de L2, ela parece ter ganhado mais que a outra professora. No entanto, quando consideramos o sentimento de realização pessoal das participantes como um indicador do valor e do sucesso do programa, de forma alguma desejamos subestimar quão importante a afirmação da identidade profissional tem sido para a professora comparada à Princesa.

Na verdade, se esquecida por desenvolvedores de programas e pesquisadores, a construção da identidade profissional em programas de mobilidade educacionais internacionais é importante. Se os desenvolvedores de programas e professores cooperadores percebem os professores internacionais como convidados a serem expostos à cultura e não antecipam e integram mudanças na identidade profissional que ocorrem em encontros culturais envolvidos, a estrutura do programa permanecerá ingênua diante da complexidade do potencial de desenvolvimento pessoal e profissional.

A (re) negociação das participantes de seus papéis de hóspede a pares afetou suas identidades culturais, profissionais e pessoais. Ao ter que se esforçar para ser reconhecida e afirmar a identidade que ela acreditava que tinha, a Princesa desenvolveu uma perspectiva cultural binária do eu e do outro. Isso é exemplificado pela alternância entre "Eu" (para no México) e "Eles" (para no Canadá) ao descrever as salas de aula. Ao colocar em primeiro plano a natureza particularmente avançada de sua sala de aula no México e referindo-se a uma sala de aula bastante impessoal daquelas que ela visitou no Canadá, esta professora aproveita a oportunidade para expressar sua experiência e, até mesmo, superioridade. Sua experiência profissional no Canadá assume o objetivo de uma pessoa de uma cultura observar uma outra cultura *in situ*, em um intercâmbio de compreensão, e sem sentir a necessidade de questionar a sua própria ou, talvez, mesmo para se sentir mais segura e satisfeita consigo mesma. Essa diferenciação é típica de uma experiência internacional, ao contrário de uma intercultural.

Por outro lado, com a estranha vantagem de ser menos experiente e a sorte de encontrar uma professora mentora que a trata mais como uma colega mais nova do que

como convidada, Cinderela move-se para uma identidade que ocupa um "Terceiro Espaço" (BHABHA, 1994) em ambas as culturas ao mesmo tempo. Essa professora expressa as influências duais e conectadas do México e do Canadá em seu desenvolvimento profissional. Ela concentra-se em união e compreensão mútua. Essa perspectiva associada e combinada é característica de uma experiência mais intercultural que internacional.

5 Conclusão

Embora as experiências educacionais internacionais possam permitir ganhos linguísticos e aumentar a conscientização intercultural, tais programas de mobilidade internacional também têm, muitas vezes, a característica de *laissez-faire*, enfatizando a exposição a outra cultura ao invés de um envolvimento reflexivo sobre ela. Tais programas, ao mesmo tempo, facilitam e limitam a aprendizagem da língua e da cultura. Além disso, muitas vezes há pouca articulação específica com os objetivos do programa ou instituição educacional nacional do participante. Como ex-participantes de programas de estudo / trabalho no exterior, acreditamos que as experiências de educação internacional são benéficas. No entanto, ao refletir, somamos nossas vozes à preocupação sobre como esses programas são melhor estruturados. A estrutura das experiências de educação internacional parece frequentemente constituir um cenário de imersão para encontros culturais casuais e uma lista de trabalhos com oportunidades insuficientes para refletir sobre a aprendizagem linguística, cultural ou pedagógica.

Nossa investigação narrativa das experiências vividas pelas duas professoras, participantes em um programa de mobilidade internacional de desenvolvimento profissional de professores de inglês / programa de monitoria em língua espanhola em Alberta - Canadá, descobriu que este programa internacional segue a estrutura típica de encontros casuais em imersão cultural e um cronograma cheio de responsabilidades gerais de ensino. Nossas participantes avaliam positivamente suas experiências canadenses, desfrutando da imersão em uma nova cultura e se beneficiando do programa ao expandir sua rede profissional e aprendendo mais sobre cultura e abordagens de ensino em L2 no Canadá. Suas interações com os professores, através do envolvimento em sala de aula e a moradia familiar profissional, são essenciais para seu senso de sucesso. Certamente, as

escolas e a universidade locais beneficiam-se do contato com a língua viva e cultura autênticas.

No entanto, não está claro se a gama de exposição linguística das participantes contribuiu para o desenvolvimento da língua e se seus aprendizados culturais cotidianos foram muito além da exposição superficial. Além disso, como as participantes fazem anotações de suas experiências de sala de aula no Canadá, elas estão tão ocupadas que não encontram tempo para refletir profundamente sobre sua aprendizagem pedagógica em relação ao seu trabalho como professoras de inglês no México. Finalmente, ambas as participantes tiveram um desenvolvimento afetivo ou simbólico não antecipado pelo programa. Tratadas inicialmente como convidadas e, mais tarde, como colegas, ambos reconsideraram suas identidades profissionais. Como A Princesa e a ervilha, uma participante procurou o reconhecimento de seu mérito e afirmou seu *status*. Como Cinderela, a outra conseguiu encontrar suas habilidades e confiança nas circunstâncias certas.

Embora esse programa de mobilidade de desenvolvimento profissional internacional tenha sido motivado por interesses provinciais e estatais compartilhados, um currículo de exposição cultural geral e um programa de ensino cheio significa que o sucesso do programa, ou seja, o desenvolvimento profissional dos participantes, é deixado quase inteiramente ao acaso e à iniciativa individual. Conquanto essa estrutura possa levar a experiências positivas, facilitar a aprendizagem linguística, cultural, pedagógica e, até mesmo, causar asserção ou reconstrução identitária, observamos também que ela limita o desenvolvimento profissional ao não capitalizar e formalizar as interações-chaves entre as professoras-participantes e os professores-cooperadores.

Sugerimos, portanto, cinco alterações a fim de melhorar esse programa de mobilidade internacional. Primeiro, os participantes, como as professoras mexicanas deste programa, devem ser reconhecidos adequadamente como professores em serviço. Em segundo lugar, deve haver diálogo entre os professores participantes, suas instituições de origem e os professores e administradores da universidade e da escola anfitriã, a fim de estabelecer objetivos pessoais e de aula para os participantes, tanto nas aulas de espanhol em que auxiliarão como nas outras aulas que observam. Nesse contexto, as participantes seriam introduzidas no currículo local e no programa de aulas de modo que elas tivessem um contexto e um plano para suas experiências. Da mesma forma, os

professores locais aprenderiam sobre as instituições de ensino mexicanas. Em terceiro lugar, os participantes devem ser convidados a estabelecer metas pessoais para o seu desenvolvimento de língua inglesa e discriminar os interesses culturais particulares ou passatempos que poderiam ativamente perseguir. Em quarto lugar, juntamente com a moradia familiar profissional informal, os anfitriões poderiam fazer arranjos formais para que os participantes se familiarizem com os aspectos administrativos de uma determinada instituição de ensino. Em quinto lugar, os participantes devem ter tempo suficiente para refletir criticamente sobre suas observações, experiências e identidade, preferencialmente com um supervisor, além do professor-colaborador e com formação específica no ensino de inglês como L2, de quem receberão um *feedback* especializado. Isso ajudaria tanto as professoras-participantes a conectar o conhecimento conceitual e prático aprendido no Canadá com as necessidades de suas aulas no México e também incentivar uma colaboração mais eficaz com suas contrapartidas canadenses. Ao alterar o currículo padrão de exposição cultural e responsabilidades gerais de ensino nestes cinco caminhos, acreditamos que as experiências de ensino internacionais para professores não mais se assemelharão ao turismo positivo, e sem crítica, de professores e se tornarão oportunidades de desenvolvimento profissional intercultural crítico mais sofisticadas.

Referências Bibliográficas

- ALBERTA LEARNING. (2004). **Learning languages in Alberta**: Frequently asked questions. Disponível em: <http://www.learning.gov.ab.ca/languages/faq.asp>. Acesso em junho 2008.
- BARKHUIZEN, G.; FERYOK, A. (2006). **Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience programme**. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), pp. 115–134.
- BENNETT, C.I. (1990). **Comprehensive multicultural education** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. (1996, July). **L'Europe et l'autoformation des enseignants de langues**. *Français dans le monde*, 282, pp. 62–66.
- BHABHA, K.H. (1994). **The location of culture**. London & New York: Routledge.
- BRECHT, R.D.; ROBINSON, J.L. (1995). **On the value for formal instruction in study abroad**: Student reactions in context. In: FREED, B F. (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 317–334.
- BRIERLEY, B.; COLEMAN, J. (1997). **Supporting language students during their year abroad**. *Linguist* 36(1), pp. 2–4.
- CUSHNER, K.; MAHON, J. (2002). **Overseas student teaching**: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), pp. 44–58.
- ELLIS, J.L. (1998). **Teaching from understanding. Teacher as interpretive inquirer**. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- ENGLISH, L.M. (2002). **Learning how they learn**: International adult educators in the global sphere. *Journal of Studies in International Education*, 6(3), pp. 230–248.
- FRANK, A.W. (1995). **The wounded storyteller**: Body, illness, and ethics. Chicago: University of Chicago Press.
- GORSUCH, G.J. (2003). **The educational cultures of international teaching assistants and U.S. universities**. *TESL-EJ*, 7(3), A-1, 17p.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). **Competing paradigms in qualitative research**. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA; London; New Delhi: Sage Publications, Inc., pp. 105–117.
- LIU, D. (1998). **Ethnocentrism in TESOL**: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal*, 52, pp. 3–10.
- MAHAN, J.M.; STACHOWSKI, L.L. (1985). **Overseas student teaching**: A model, important outcomes, recommendations. *International Education*, 15(1), pp. 9–30.
- MCCABE, L. (2001). **Globalization and internationalization**: The impact on education abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), pp. 138–145.
- MERRIAM, S.B. (1998). **Qualitative research and case study applications in education**. Revised and expanded from “Case study research in education”. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- MYERS JR., E. (1997). **Some benefits of an education abroad program for elementary preservice teachers**. *Education* 117(4), pp. 579–583. EBSCOhost Academic Search Premier database, accession number: 9710065869.
- OSNES-TAYLOR, T.A. (1994). **Going global, one teacher educator at a time**. In: EASTERLY, J.L. (Ed.), *Promoting teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators, pp. 7–13.

- PACKER, M.J.; ADDISON, R.B. (1989). **Evaluating an interpretive account**. In: PACKER, M.J.; ADDISON, R.B. (Eds.), *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 275–292, 319–321.
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. (2000). **Second language learning as participation and the (re)construction of selves**. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155–177.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995). **Narrative configuration in qualitative analysis**. In: HATCH, J.A.; WISNIEWSKI, R. (Eds.), *Life history and narrative*. Washington, DC: Falmer Press, pp. 5–23.
- SFARD, A. (1998). **On two metaphors for learning and the dangers of choosing one**. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4–13.
- SMITH, D.G. (1991). **Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text**. In: SHORT, E. C. (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 187–209.
- SMITH, J.K. (1993). **Hermeneutics and qualitative inquiry**. In: FLINDERS, D.J.; MILLS, G.E. (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field*. New York & London: Teachers College Press, pp. 183–200.
- SPAULDING, S.; MAUCH, J.; LIN, L. (2001). **The internationalization of higher education. Policy and program issues**. In: O'MEARA, P.; MEHLINGER, H.D.; NEWMAN, R.M. (Eds.), *Changing perspectives on international education*. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 190–211.
- STACHOWSKI, L.L.; MAHAN, J.M. (1995). **Learning from international field experiences**. In: SLICK, G.A. (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385512).
- WILKINSON, S. (2000). **Emerging questions about study abroad**. *ADFL bulletin* 32(1), pp. 36–41.
- _____. (2001). **Beyond classroom boundaries: The changing nature of study abroad**. In: LAVINE, R.Z. (Ed.), *Beyond the boundaries: Changing contexts in language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill, pp. 81–105.

ABSTRACT: This inquiry interprets participant experiences of a Mexican English teacher international professional development/Spanish language monitor program in Canada. Given the laissez-faire nature of such programming, and that the Mexican English teachers were to teach Spanish and not English, we aimed to understand the participants' development as they experienced it and to identify relevant curricular factors in program design. Our narrative emplotment of two participants' experiences echoes the tales of "The Princess and the Pea" and "Cinderella": The first recounts the search for the recognition of authentic merit; the second is about the emergence of inherent ability and confidence. Factors influencing the degree of success include cultural immersion, work schedules, interactions with local teachers, professional homestay, active engagement in classes, time for reflection, imposed roles and professional identity assertion, and (lack of) attention to language development.

KEYWORDS: The teaching and learning of SL. Narrative Inquiry. Professional Experiences in Canada.

El humorismo gráfico como reflejo de la polarización en Venezuela: un estudio de las caricaturas de Edo y Vicman desde el análisis crítico del discurso multimodal

Graphic humorism as a reflection of polarization in Venezuela: a study of the characters of Edo and Vicman from the critical analysis of multimodal discourse

Alejandro Barrón Romero¹

RESUMEN: Este artículo está enmarcado en el Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM) basado en el modelo de análisis de textos multimodales propuesto por Stölck (2004) y Kress & van Leeuwen (2006). El objetivo de la presente investigación fue el de realizar un análisis crítico del discurso multimodal de caricaturas de Edo y Vicman publicadas en el contexto de las elecciones presidenciales del 2012, con el fin de identificar, contextualizar y entender los discursos involucrados en las caricaturas como representación de la polarización social y política en Venezuela. Como resultado se pudo observar que ambos autores hacen uso de discursos que deslegitiman, minimizan o niegan la existencia y validez del bando contrario al que apoyan.

PALABRAS CLAVES: Análisis Crítico del Discurso Multimodal; Caricaturas; Edo; Vicman; Polarización.

1. Introducción

El presente artículo propone detectar y exponer los contenidos de algunas caricaturas publicadas por los renombrados caricaturistas venezolanos Eduardo Sanabria, Edo, y Víctor Nieto, Vicman, durante el contexto de las elecciones presidenciales en Venezuela en el año 2012. Asimismo, se procura develar y analizar los recursos discursivos empleados en su creación, examinar su producción dentro de la realidad política del país y del contexto del cual estas caricaturas no sólo son reflejo, sino que producen un efecto en el lector. Se entiende la imagen como un elemento transmisor de pensamiento, opiniones y reflejo de una realidad y comprendiendo la importancia y trascendencia que el humor gráfico ha tenido en

¹ Licenciado en Idiomas Modernos por la Universidad Central de Venezuela. Actualmente soy estudiante del Programa de Maestría en Literatura Comparada de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. (Foz de Iguazú, Brasil).

la historia para el pueblo venezolano. Por ende, se propone identificar los diferentes elementos, referentes, significados, actos de habla, recursos semióticos, implicaturas y discursos presentes en las caricaturas de Edo y Vicman como muestra innegable de la realidad del estado del imaginario social venezolano y las estrategias discursivas a las cuales responde esta sociedad.

El humor en las caricaturas, su interpretación y sentido ofrecen un conjunto de estímulos visuales que constituyen una fuente de información rápida y de fácil comprensión. Sin embargo, esto no supone que las mismas sean un texto sencillo, sino que, en contraste con textos escritos que pueden ser considerados más formales o que dependen de su registro para ser interpretados por un determinado público, el efecto de humor y las implicaturas existentes en las caricaturas generan en el lector una reacción inmediata.

Estas, entre otras interrogantes, son las que se buscan responder por medio de esta investigación con el fin último de entender y contribuir al estudio del fenómeno de la polarización política en Venezuela.

La situación conflictiva que presenta el escenario venezolano actual requiere de estudio, reflexión y crítica de parte de todas las aristas de la sociedad. El análisis crítico del discurso multimodal (ACDM) toma partido y se hace de una posición frente al objeto de estudio, no sólo lo observa, sino que lo confronta con el fin último de obtener un análisis a través del cual esa sociedad pueda ser beneficiada. Ese elemento crítico, en conjunto con la especificidad del caso de Venezuela, referente a la polarización política que llega a sus puntos más álgidos durante la campaña electoral para las elecciones presidenciales del 2012 y la selección de autores contemporáneos presentan una perspectiva diferente y un aporte novedoso a las investigaciones del análisis del discurso.

Éste es el papel activo de los estudios del discurso, el accionamiento de los recursos académicos puestos en pro del desarrollo de la sociedad. En este caso una sociedad que en medio de su división merece el estudio de los elementos discursivos que llevan a sus miembros a reconocerse o a reconocer al otro con sólo mirar una imagen y leer algunas palabras. Se observa que es el análisis de esos elementos que los hacen reflexionar y reír en cuestión de segundos, les aleja de situaciones conflictivas y les proporciona un sentir compartido o encontrado; el estudio de esos elementos y sus consecuentes resultados para

poder aprehender esa realidad polarizada representan el fin último y lo que justifica esta investigación.

2. La Polarización Política en Venezuela y dos Caricaturistas Encontrados

Sobre los autores:

Eduardo Sanabria: Caraqueño de nacimiento, realizó estudios en varias academias de arte e ilustración, es egresado del Instituto de diseño Perera. Ha trabajado para medios impresos como los de la editorial Santillana y otros de la Cadena Capriles, cuenta con varios libros y agendas publicados, así como exposiciones de su trabajo en galerías de arte nacional e internacionalmente. Publica en medio electrónicos como Twitter y Facebook porque, a su juicio, allí cuenta con una retroalimentación inmediata de sus seguidores. Publica de manera periódica para el diario El Mundo. Aunque la caricatura política lo lleva a la fama y a ser objeto de esta investigación, su trabajo incluye el dibujo humorístico infantil, publicitario y el retrato de personalidades.

Victor Nieto: Conocido como Vicman, es un artista enigmático y ferviente defensor de los ideales comunistas y chavistas. Se describe a sí mismo como un “caricaturista político, ateo y marxista” así como también “combatiente chavista...” en la biografía de su cuenta de Twitter. (Vicman, 2013. Twitter). Sus caricaturas se centran en la defensa y demostración de estos ideales, así como en la lucha antiimperialista. Actualmente encontrar información personal sobre este caricaturista es realmente cuesta arriba puesto que, a pesar de que sus publicaciones son exclusivamente electrónicas y que por ello se encuentran en webs y redes sociales a nivel nacional e internacional debido a que fue víctima del robo de sus cuentas de Facebook en aras de perjudicar su reputación en dicha red social (aporrea.com, 2012) no proporciona mucha información sobre su vida. Sin embargo, sabemos que considera sus publicaciones como “una trinchera de combate” y, además, considera que lucrarse de esto sería distorsionar el objetivo de su lucha, no tiene en sus propias palabras “intención de hacerse rico con la difusión de su trabajo”.

2.1 Polarización en Venezuela

Venezuela se encuentra polarizada, dividida, en dos bandos uno a favor y otro en contra de un proceso que viene ocurriendo desde hace 14 años; dejando de lado los efectos positivos o negativos que la Revolución y el Socialismo del siglo XXI han traído a nuestro país. Es innegable la influencia que este movimiento ha tenido sobre nuestra sociedad. Mireya Lozada, directora del Instituto de Psicología- UCV, escribe al respecto:

En Venezuela pueden observarse estos mismos signos de polarización, después de tres años de expresión visible de un conflicto sociopolítico cuyas causas estructurales son de vieja data. Hemos visto cómo durante este período el discurso político de gobierno y oposición ha hecho uso de la violencia vía polarización maniquea. Se han multiplicado los estereotipos, las descalificaciones, la discriminación y la exclusión a través de referencias a la condición de clase, etnia, raza u otras características grupales o partidistas. Esta polarización se ha extendido en distintos espacios de la vida cotidiana, donde distintas instituciones públicas y privadas (educativas, religiosas, policiales, militares, etc.) y sectores sociales se han posicionado a favor y en contra de una de dos posiciones: gobierno y oposición, generando un agotador clima de tensión socioemocional y distintas expresiones de violencia (Lozada, 2004, p.195-196).

Oficialismo o *Chavismo* y oposición son las etiquetas con que se identifica la realidad nacional. La formación y desarrollo de estos dos sectores políticos ha devenido en una constante lucha por el poder que toma por escenario a la sociedad venezolana. En donde los caricaturistas Eduardo Sanabria y Víctor Nieto se destacan en la representación gráfica desde dos puntos de vista encontrados y aparentemente opuestos. Ellos mismos, son reflejo de la polarización social presente en la actualidad al identificarse o ser identificados con uno de los dos sectores políticos oposición y oficialismo respectivamente.

En sus manchetras se ven caricaturizados los venezolanos comunes, así como los actores principales del escenario político nacional, exhibiendo de esta manera una serie de signos y símbolos atribuidos a un determinado sector ideológico. Por lo tanto, podemos encontrar por ejemplo representaciones sociales, entendiendo que estas se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva (Araya, 2002, p.11). Resulta lógico entonces encontrar estos símbolos, signos e iconos cuyo significado en el contexto venezolano actual es manejado por la mayoría de la población en las caricaturas de los artistas Edo y Vicman. Estas representaciones, reconocidas por los lectores, responden a esa conciencia colectiva conocida como el imaginario social.

Como es de esperarse estos elementos representativos abarcan características físicas, como raza, condición socioeconómicas, ideológicas, culturales, incluso, y es un caso que se da con mayor incidencia en Caracas, la polarización también abarca sectores geográficos de la ciudad, esto es denominado como territorialización del conflicto político. Todos estos factores se convierten en base para representar a los venezolanos de manera gráfica, de tal manera que los símbolos presentes en las caricaturas son comprendidos y entendidos por la población.

Entendida la imagen como un elemento transmisor de pensamiento, opiniones y reflejo de una realidad y comprendiendo la importancia y trascendencia que el humor gráfico ha tenido en la historia para el pueblo venezolano, seremos capaces de identificar los diferentes elementos, referentes, significados, actos de habla, recursos semióticos, implicaturas y discursos presentes en las caricaturas de Edo y Vicman como muestra innegable de la realidad del estado del imaginario social venezolano y las estrategias discursivas a las cuales responde esta sociedad.

Es importante aclarar que, aunque se tomarán en cuenta algunos conceptos psicológicos como el imaginario y la polarización social, no es intención de este trabajo ahondar en estos conceptos o analizar la psique del venezolano a través de las caricaturas, sino en los elementos semióticos e históricos que hacen parte en la producción y entendimiento de esta forma de discurso.

De la misma forma debemos entender que un discurso que si bien contiene elementos subjetivos como cualquier artículo de opinión, se compone de símbolos, colores, formas, frases o palabras que son comprendidas por la población venezolana y que su interpretación y análisis finalmente genera una posible crítica y una reflexión. Van Dijk (1999) comenta que, a través del análisis crítico del discurso, busca generar una mirada crítica hacia el objeto de estudio tomando partido frente a este, puesto que compromete al analista como un actor más que como un observador de los fenómenos que ocurren en la sociedad que estudia. Más allá de esto el Análisis crítico del discurso multimodal nos provee de las herramientas necesarias para analizar no sólo el texto escrito de las caricaturas sino el diseño de la caricatura que expresa y comunica el mensaje.

Por lo tanto esta investigación busca observar, develar, en base a su contexto, los recursos semióticos, el contexto en el que las caricaturas fueron producidas, los elementos históricos reconocibles y el significado de las partes que componen las caricaturas de Eduardo Sanabria y Víctor Nieto, pero más allá de esto busca generar un pensamiento crítico frente al impacto que la polarización social ha tenido en Venezuela, responder a las preguntas: ¿Cuáles estrategias discursivas se utilizan en las caricaturas de Edo y Vicman? ¿Qué referentes históricos e implicaturas están envueltos en la construcción de las caricaturas producidas por ambos dibujantes? ¿Cuál es la representación gráfica que recibieron los diversos acontecimientos durante el periodo de las elecciones presidenciales del 2012? ¿Qué contraste ofrece el humor en las visiones de país plasmadas en estas caricaturas producidas por exponentes de sectores opuestos en el conflicto?

3. La Caricatura Política en Venezuela

En el contexto específico de Venezuela, el humor y las caricaturas han constituido una fuente inagotable de interpretaciones de diversas situaciones puesto que “el tema político es un componente fundamental de la sociedad, al punto de que los gobernantes tienen que decidir sobre cuestiones disímiles y complicadas que abarcan desde el comercio internacional hasta el deporte” (Abreu, 2001, p.7). El humor expresado por medio de la caricatura es una herramienta de oposición, defensa y ataque.

También “La caricatura política tiene una función crítica hacia problemas sociales, y tiende a hacer reír a los lectores para menguar en cierta medida el sufrimiento del drama nacional en el que se vive día a día” (Sánchez Guevara, 2011, p. 2). Por ende, la caricatura cumple, en determinados contextos, la función de servir de voz de los desamparados, de mostrar lo que todos piensan, pero no se atreven a decir; condensar la información y las opiniones con humor es lo que le ha merecido a las caricaturas un lugar privilegiado en el escenario político venezolano. Así Aquiles Nazoa, reconocido humorista venezolano que siempre ha sido el vocero del odio popular contra los dictadores y los politiqueros, escribe al respecto: “Desde que existe nuestra República no ha tenido un minuto de descanso, pues siempre ha estado al servicio de la lucha política en el sentido más amplio de la expresión.” (Nazoa en Abreu Sojo, 2001).

La caricatura es, en Venezuela, una suerte de catarsis colectiva, que a la vez que libera reconforta, agrupa y relata sobre la disidencia, sobre los diferentes hechos políticos; de la misma forma al denunciar se convierte en una “catarsis que no se solaza en la risa y en la mofa si no que sublima mediante el acto de justicia” (Agelvis, 2010, en Sánchez Guevara).

El Morrocoy Azul, que con risas llegó a ser considerado una amenaza para el régimen de Carlos Delgado Chalbaud, pero no fue cerrado. *El Morrocoy Azul*, representa un antecedente histórico que da cuenta de la importancia del humor y de la caricatura política en Venezuela pues en vez de callarlo, lo compraron e hicieron que cambiase su línea editorial. De allí podemos arribar a una conclusión muy importante, y es que la publicación de humor se reconoce incluso por el tirano como un medio de difusión de las ideas, una manera amena y directa de hacer llegar la información de la forma más sublime y contundente posible por más opuestos que estos términos pudiesen parecer.

La importancia histórica de la caricatura es innegable “La caricatura ofrece una forma de ver la historia en la pintura de la época. La historia de la disidencia permite una visión pluridimensional, diferente a la que nos ha dado la historia.” (Acevedo, 2000 en Aguilar Morales, 2007, p.28). Acevedo hace una referencia a la visión que ofrece la caricatura, una visión de los discursos no oficiales, los discursos no reconocidos dentro de la historia, que sin embargo contienen una gran riqueza. Son los discursos que no ocupan el poder, los discursos que delatan y denuncian, eso es la caricatura en Venezuela.

4. El Discurso Multimodal

El análisis del Discurso nos permite revelar los secretos de los textos, es decir, nos provee de las herramientas para descifrar lo que se esconde tras lo que se nos comunica, con esto dejando claro que el discurso se concibe más allá de la palabra escrita, la gramática y la pragmática (Bolívar, 2007 p. 21-36).

El concepto de lenguaje entendido por el análisis del discurso puede incluir diversas formas de comunicación, gestual, visual, musical, entre otras. Es decir, puede llegar a comprender discursos pluricódigos. Discursos en los que se den cita más de una forma del

lenguaje, por ejemplo, una conversación en la que no sólo está presente la oralidad sino también la gestualidad, así mismo como una imagen que incluya texto a la vez. Kaltenbacher (2007) presenta unas definiciones del estudio del discurso multimodal dentro de un marco novedoso y contemporáneo de análisis que se entiende y orienta hacia una forma de interacción verbal estudiada dentro de un contexto global. Él afirma que: “Los lingüistas se han dado cuenta de que no existe el discurso monomodal puro. Que el lenguaje hablado no existe sin gestos que lo acompañen, muecas, postura corporal y movimiento de la vista, del mismo modo que los textos escritos no existen sin marcos, espacios, tipografía ni color.” (Kaltenbacher, 2007, p.37).

De esto podemos decir que cualquier tipo de texto es multimodal, porque a pesar de que quizás prive en él un modo, siempre estará acompañado por otros modos; si fuese un texto escrito, por ejemplo, se daría por supuesto más relevancia al mensaje escrito. Sin embargo, también son parte de la comunicación la tipografía utilizada, que puede darle una apariencia de formalidad o informalidad al texto, “incluso podría decirse que un texto puramente monomodal siempre ha sido la excepción y que, en la práctica, la comunicación ha sido multimodal todo el tiempo”. (Stöckl, 2004, p.7).

La multimodalidad es entendida por Pardo (2008) como “la multipresencia de sistemas semióticos, que pueden ser inherentes al discurso, o pueden ser concomitantes al proceso de su producción, comprensión y circulación” (Pardo, 2008, p. 79-80). Es decir, el texto en cuestión pudiese tener una preeminencia escrita, por ejemplo, pero esto no impide que otros modos coexistan y ayuden a representar una realidad diferente, dando un sentido distinto al texto escrito y generando finalmente un nuevo texto. Es importante comprender que, a pesar de que un texto pudiese tener un modo predominante, éste no está necesariamente completo sin los otros modos.

La caricatura se puede considerar un espacio multimodal, donde ningún modo debe comprenderse como supeditado a otro, no se trata de la imagen complementando al texto escrito o viceversa, se trata de un texto en su totalidad con dos modos bien diferenciados que juntos van a transmitir un mensaje. Se puede afirmar que “el lenguaje y la comunicación visual pueden ser utilizados para la realización de los mismos sistemas fundamentales de sentido que constituyen nuestras culturas, pero que cada uno lo hace por medio de sus formas

específicas de manera diferente e independiente” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 19, Traducción y subrayado propio). Con esto queremos esclarecer y ratificar a la imagen como un modo autónomo, capaz de transmitir mensaje por sí mismo, incluso sin necesitar de un texto.

De tal manera se puede afirmar que es posible estudiar el humor gráfico utilizando para un análisis más profundo las teorías emanadas por el análisis crítico del discurso. Por supuesto no se puede pretender analizar las caricaturas con un enfoque monomodal, entendiendo éste como el estudio limitado al lenguaje que en ella aparece, sino que, por las razones antes expuestas se debe considerar la posibilidad de realizar un análisis a través de un enfoque multimodal que permita una visión de la realidad desde diferentes puntos de vista y en su conjunto.

Finalmente, Stölck (2004) plantea que el rango de los modos existentes representa un sistema jerárquico interrelacionado y estructurado (Rodríguez y Velázquez, 2011) en el que cada uno de los modos está compuesto por diferentes sub modos y que estos, a su vez, contienen una serie de características individuales que los forman. (Stölck, 2004).

Para ejemplificar sus conclusiones utiliza una serie de cuadros en donde se distinguen claramente los diferentes modos, sub modos y características a las que nos referimos anteriormente:

Aquí veremos los modos y sub modos en la prensa escrita.

CANALES SENSORIALES	MODOS CENTRALES	VARIANTES MEDIALES	MODOS PERIFÉRICOS	SUB-MODOS	CARACTERÍSTICAS
Visual	Imagen	Estática	Medios no verbales	Composición Planos Perspectiva Elementos visuales Globos	Personajes: Proxemia Postura Vestuario Lenguaje corporal
	Lengua	Escritura		Tipografía / Distribución	
				Sombras Espaciado Paragrafia Título Temas Textos de nominación Textos de los globos Texto del dibujo anexo Otros textos Actos de habla Voces	estilo
				Figuras estilísticas	

Cuadro completo tomado en español de Rodríguez y Velázquez, 2011.

En este cuadro se ponen de manifiesto los conceptos antes mencionados; en la prensa escrita el canal sensorial es el visual, porque a través de este sentido se percibe la información. Sin embargo, puede estar compuesto de dos modos distintos como son la imagen y la lengua, que a su vez contienen repertorios de signos ampliamente consolidados en los códigos y en la comunicación (Rodríguez y Velázquez, 2011).

5. Análisis de las Caricaturas

Caricatura N°1: Vaya “empate técnico”



Fecha de publicación: 28 de septiembre 2012

Título: Vaya “empate técnico”

Categoría: encuestas

Autor: Vicman

URL: <http://plumayfusil.com>

http://zoopolitico.blogspot.com/2012_09_01_archive.html

Análisis de los modos y sub- modos de medios escritos.

Modo: imagen

Submodo: composición

Características: sobre un fondo beige se muestra un diagrama de barras, con dos barras, una azul y una roja cada una identificada con el nombre de los candidatos presidenciales Capriles y Chávez. El apellido Chávez está escrito completamente en mayúscula mientras que el de Capriles sólo está escrito en mayúsculas las primeras tres letras, formando el acrónimo CAP. Estas barras se encuentran ubicadas del lado derecho de la caricatura sobre una línea horizontal a una altura correspondiente a $\frac{1}{4}$ de la caricatura. Bajo esta línea se puede leer la palabra “ENCUESTA” con letras mayúsculas sobre un fondo marrón degradado. Del lado izquierdo de la caricatura se observa un globo en forma de nube en el cual se puede leer el texto “Desde aquí veo un “empate técnico”. Globo que sale de un hombre con una franela azul identificada con el logo de la empresa encuestadora Consultores 21. Se puede observar que está ubicado en la esquina izquierda inferior y señala con su dedo índice la esquina superior izquierda de la barra azul, y describe una línea recta punteada desde la esquina de la barra azul hasta la esquina de la barra roja rotulada con el nombre de Chávez. En el lado izquierdo inferior está la firma de Vicman, el caricaturista.

Planos: en un primer plano general se puede observar al personaje de Consultores 21, ubicado en el lado izquierdo inferior y, en un segundo plano se muestra el diagrama de barras.

Perspectivas: en perspectiva el personaje que representa Consultores 21 se encuentra en un primer plano con respecto a las barras, dirigiendo la mirada hacia la barra azul en una diagonal ascendente.

Elementos visuales: diagrama de barras: Barra azul con el apellido Capriles y la barra roja con el apellido Chávez. La barra roja tiene una altura que casi triplica el tamaño de la barra azul. Personaje que representa a Consultores 21, quien señala con su dedo índice y su brazo extendido formando, de esta manera una diagonal ascendente ubicada hacia la esquina superior de la caricatura. Los colores rojo y azul tanto en las barras como en la franela del personaje de Consultores 21. Finalmente, la línea punteada entre las dos barras.

Globo: la caricatura presenta un globo único en forma de nube poco común para los globos de diálogo. Éste se diferencia ampliamente del globo de pensamiento por tener una cola delgada que termina en punta, característica tradicional de los globos de diálogo.

Personajes: se representa gráficamente a un hombre que viste una franela de Consultores 21. El personaje tiene los ojos acusados y está forzando la vista o enfocando mejor para poder ver el “empate técnico” que se supone por los resultados estadísticos de esta misma encuestadora.

Candidatos presidenciales Chávez y Capriles.

Vestuario: el personaje de Consultores 21 lleva puesta una franela azul con el logo de la compañía consultora Consultores 21, ésta es de mangas cortas y color azul.

Lenguaje corporal: este hombre se encuentra parado de perfil señalando las barras con su mano izquierda mientras la derecha mantiene una posición arqueada apoyando la parte anterior de la muñeca sobre la cintura o cadera en un gesto de indignación o ligera confrontación. Parece demostrar con sus gestos una cierta seguridad sobre lo que se dice.

Color: base o fondo: colores beige y marrón degradado.

El color azul identifica tanto la barra de Capriles como la franela de Consultores 21.

El color rojo identificando la barra de Chávez

Modo: lengua: Título: “Vaya, “empate técnico”.

Tema: de acuerdo con el título y los recursos visualizados el tema se refiere a la encuesta realizada por Consultores 21 en el contexto de las elecciones presidenciales 2012, cuyo resultado aseguró la existencia de un empate técnico entre los dos candidatos. Debido a la colocación de las comillas y la obvia diferencia de las barras; se evidencia incredulidad ante el resultado de la encuesta sobre la popularidad e intención de voto entre los candidatos presidenciales Hugo Chávez y Henrique Capriles. Por un lado, se afirma que hubo un

“empate técnico” pero, por otro lado, se quiere afirmar lo contrario a través de una evidencia estadística y presuntamente “científica” para demostrar una contradicción.

Textos de nominación: la palabra “ENCUESTA” escrita completamente en mayúscula.

La rotulación de la cada una de las barras. CAPriles escrita parcialmente en mayúscula y CHÁVEZ escrita completamente en mayúscula.

Textos de globo: existe un solo globo que muestra el enunciado “Desde aquí veo un “empate técnico” este globo ilustra la voz del candidato Capriles Radonsky.

Actos de habla: en el globo se encuentra un acto de habla asertivo: Desde aquí veo un “empate técnico” con el cual el personaje representante de la encuestadora expresa su opinión en cuanto a los resultados que muestra el diagrama de barras, asegurando que, desde su perspectiva, se puede ver que se trata de un empate técnico. Sin embargo, se observa que el caricaturista desea expresar, mediante las comillas, su incredulidad y cuestionamiento ante la existencia de un empate entre Chávez y Capriles. La ironía se manifiesta fuertemente en esta expresión que afirma exactamente lo contrario de las palabras.

Voces: en la caricatura se manifiestan dos voces: la de Consultores 21 que desde su perspectiva afirma ver un empate técnico y la del caricaturista Vicman quien enfatiza su escepticismo y cuestiona la veracidad de estos resultados tanto en el título como en el uso de comillas en el globo de diálogo. Este contraste entre lo afirmado en el acto de habla y los gráficos que pretenden demostrar unas cifras es lo que favorece el hecho en toda su contradicción.

Caricatura N°2: Esteban y las Encuestas



Fecha de publicación: 16 de septiembre de 2012

Título: Esteban y las Encuestas

Categoría: encuestas

Autor: Edo

URL:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10152087474680632&set=a.333705395631.341909.38920800631&type=1&theater>

Análisis de los modos y sub-modos de medios escritos.

Modo: imagen

Submodo: composición

Características: La caricatura tiene cuatro cuadros separados equitativamente con líneas horizontales y verticales. Cada cuadro muestra una figura similar de un personaje cuyos rasgos fenotípicos indican que es Chávez, sin embargo, en el título de la caricatura se le llama por su sobrenombre “Esteban”, apócope de “este bandido” o sinónimo de “este” según la cultura popular venezolana para evitar llamar a alguien con su nombre. Los cuatro cuadros que subdividen la mancheta, presentan un cartel en la esquina izquierda inferior, donde se puede leer el título “ENCUESTA DE CALLE” en letras mayúsculas de color grisáceo sobre un gráfico de línea. El gráfico muestra una línea que sube y baja, pero cuya tendencia muestra una caída inevitable muy acentuada. Esta tendencia se representa en el gráfico con una línea roja que termina en flecha apuntando hacia abajo. Al mismo tiempo esta gráfica se encuentra

ladeada y metida dentro de una grieta que parece haber sido causada por el fuerte impacto y el rápido descenso en la gráfica. La grieta parece profunda y cuenta con varias bifurcaciones. Esta gráfica alude a la popularidad del presidente Chávez y a la intención de voto de los ciudadanos frente a los comicios electorales a realizarse en octubre de 2012.

El primer cuadro en la esquina superior izquierda muestra a “Esteban” disfrazado de Chaman con una túnica y un turbante morados mientras sostiene una rama de color verde y exclama “¡Sube!”. El segundo cuadro ubicado en la esquina derecha superior derecha presenta a Chávez vestido con una túnica roja y un gorro azul de estrellas blancas. Las orejas de ratón, los guantes y las zapatillas hacen indiscutible el hecho de que se trata de una referencia al personaje de Mickey Mouse en la película *Fantasia 2000* (1999). Al igual que en el primer cuadro, en éste el personaje exclama “¡Sube!”. El tercer cuadro ubicado en la esquina izquierda inferior muestra a Chávez vestido con una túnica negra, una corbata de rayas amarillas y rojas, una varita mágica y unos lentes redondos; todos elementos característicos de Harry Potter, un mago, personaje principal de la serie de libros y películas homónimos. En este cuadro el personaje apunta con la varita mágica hacia la gráfica una vez más bajo el comando de “¡Sube!”. El último cuadro en la esquina derecha inferior muestra algunos cambios en relación a los anteriores, en este el candidato del PSUV se muestra con un pagri, turbante típico de la India, de color rojo y lo que podría ser un Dhoti, traje típico de los hombres en la India. La postura del personaje cambia con respecto a los otros cuadros donde se muestra erguido y apuntando hacia la gráfica, en este se encuentra sentado en el suelo en posición de loto y tocando una flauta típica hindú conocida como punji, utilizada asociada comúnmente con el encantamiento de serpientes.

Planos: en la caricatura se pueden observar cuatro cuadros en los cuales sólo existen dos planos, un fondo azul claro que da profundidad al espacio donde se encuentra el personaje, y el lugar que ocupa el personaje conjuntamente con la gráfica. Todos exhiben un plano general.

Perspectivas: dentro de los cuatro cuadros de la caricatura la perspectiva viene dada por el leve contraste entre los tonos de azul del piso y la pared del fondo. Además, la grieta en el piso y sus diferentes bifurcaciones nos ofrece de la misma manera una visión de perspectiva.

Elementos visuales: los elementos visuales varían según el cuadro, sin embargo, en todos los cuadros la pizarra con el gráfico de líneas, la grieta que ésta produce y el vestuario utilizado por el personaje conjuntamente a su forma de magia constituyen importantes elementos visuales.

Cuadro 1: El traje de chamán y la rama.

Cuadro 2: El traje de Mickey Mouse, las orejas.

Cuadro 3: El traje de Harry Potter, la varita.

Cuadro 4: El Pagri, Dhoti y Punji, las notas musicales y las gotas de sudor en la cara de Chávez.

Globo: en tres de los cuatro cuadros existe un globo y aunque no es exactamente el mismo, se repite el patrón: tiene una forma ovalada y una cola que termina en forma de punta, que sale desde el personaje permitiendo inferir que se trata de su alocución.

Personajes: en todos los cuadros que presenta la caricatura se encuentra el mismo personaje, Chávez o Esteban como se le llama en el título. Sin embargo, este candidato en cada cuadro representa un personaje diferente a él mismo.

Vestuario: el vestuario toma especial relevancia en esta caricatura ya que es el elemento que nos va a permitir conocer la intención del personaje de hacer subir las encuestas utilizando distintos tipos de magia.

En el primer cuadro tenemos a Chávez vestido con una túnica y un turbante morado, algunos collares de cuentas muy representativos de las religiones politeístas producidas en el sincretismo latinoamericano. Parece ser una mezcla de brujo con chamán y esoterismo comercial, de cualquier manera, es reconocido como un personaje que practica la magia valiéndose de artilugios naturales.

El segundo cuadro nos muestra a un Chávez disfrazado de Mickey Mouse, pero no con su traje habitual sino con el que utilizaría éste último en la película *Fantasia* (1940) y *Fantasia 2000* (1999), una túnica roja, unas zapatillas marrones, guantes blancos y las clásicas orejas del personaje de Disney. Mickey representa al aprendiz de brujo del poema de Goethe *Der Zauberlehrling*, en esta escena, quizás una de las más famosas de la película, Mouse es un aprendiz de mago que evita hacer sus labores con el uso de la magia pero que al final no puede controlar sus poderes.

En el tercer cuadro, el personaje utiliza una túnica negra, una corbata con los colores de la casa de Gryffindor de la escuela de Hogwarts de magia y hechicería, este atuendo junto a los lentes redondos nos dan una clara imagen de Harry Potter, su elemento mágico es la varita.

En el cuarto cuadro, el vestuario no alude a un personaje específico como en el segundo y tercer cuadro sino más bien a un personaje del imaginario hindú, el encantador de serpientes, quien presente un Pagri, turbante típico y lo que parece ser un Dhoti, vestuario típico y tradicional de esas tierras. En este caso el elemento de “magia” es la música que se utiliza de manera no mágica para manipular a la serpiente para que se levante y salga de su cesta, lo que se considera una suerte de encantamiento.

Lenguaje corporal: el lenguaje corporal del personaje Chávez en tres de los cuatro cuadros es el mismo. Se encuentra de perfil siempre mirando hacia el lado izquierdo con sus piernas abiertas, firmes sobre el piso mientras que sus brazos están elevados en el aire y apuntando la tabla con el gráfico de línea con la mano izquierda mientras la derecha está más arriba como con la intención de imprimir más fuerza a su orden de que suba la línea del gráfico. En el tercer cuadro está sentado en la posición de loto lo que denotarían serenidad si no existiesen gotas de sudor cayendo del lado izquierdo de la cara de Chávez. Sus manos están ocupadas en tocar el punji. Las notas musicales que salen del instrumento reflejan la acción realizada con esfuerzo y angustia para lograr el objetivo casi imposible que, en este cuadro, a diferencia de los otros tres no se lee en el único acto de habla directivo “Sube” como petición desesperada.

Color: los colores en la caricatura van de acuerdo al personaje que se quiere representar en cada cuadro, no hay variaciones de color respecto a los personajes de Mickey o Harry Potter. En el caso del brujo del primer cuadro no se muestran colores alusivos a la campaña o el partido político del candidato, sin embargo, en el encantador de serpientes podemos apreciar el turbante de color rojo, que si bien podría ser de cualquier color en la vida real, entendemos que es escogido para identificarlo con la ideología del personaje y no ha sido al azar.

Modo: lengua: Título: Esteban y las encuestas.

Tema: el tema principal de la caricatura es el resultado negativo casi catastrófico de las encuestas pre electorales y lo que esto significa para el candidato que hace cualquier malabarismo con tal que suban las encuestas. El subtema es la crítica a la mala gestión del

presidente y a la ineficacia de su campaña. De igual forma se hace referencia a los que podría significar su salida del poder al llamarle “Esteban” en notable referencia al texto de ficción del comediante Laureano Márquez.

Textos de nominación: en la caricatura sólo se encuentra un texto de nominación ubicado en la parte superior del gráfico de línea: ENCUESTA DE CALLE.

Textos de globo: a pesar de que existen tres globos en la caricatura el texto es el mismo en tres de ellos: “¡Sube!”.

Actos de habla: el acto de habla presente en la caricatura es directivo. “¡Sube!”

Voces: sólo existe una voz en la caricatura, la del candidato y presidente Chávez, en este caso denominado como Esteban.

Caricatura N° 3: Primeros 100 días del majunche cobero



Fecha de publicación: 10 de septiembre 2012

Título: Primeros 100 días del majunche cobero

Categoría: discurso de campaña

Autor: Vicman

URL: <http://www.aporrea.org/oposicion/n213948.html>

Análisis de los modos y sub-modos de medios escritos

Modo: imagen

Submodo: composición

Características: la caricatura consta de un solo plano donde se ubica un personaje que puede reconocerse como el candidato Capriles frente a un micrófono en lo que se podría entender

como un discurso público de campaña. Por el título se entiende que el discurso es sobre lo que sería su plan de gobierno durante los primeros 100 días. Capriles se encuentra deformado, con una gran y larga nariz de la que cuelga un banderín con los colores del logo de su campaña en la que han sido reemplazado la frase original “Hay un camino” (Véase anexo 1) por “EL GRAN COBERO”. Tras él trata de esconder una caja en la que se puede leer “PAQUETE NEO LIBERAL”, la cual sostiene con una mano mientras que con la otra levanta el dedo índice y hace movimientos enfatizando su discurso. Tiene una gorra con la bandera de Venezuela que ha sido utilizada durante toda la campaña y que lo identifica de la que además sobresalen dos orejas conocidas como las orejas de Mickey Mouse, personaje insigne de Disney (Véase anexo 2). El globo de diálogo, que ocupa buena parte del cuadro tiene forma de nube con una pequeña línea que apunta hacia Capriles. En la parte izquierda inferior se puede observar la firma del caricaturista Vicman en negro y ya fuera del cuadro se puede ver la dirección de la página dónde la caricatura fue publicada originalmente: “www.ensartaos.com.ve” y del lado derecho inferior se encuentra el nombre de la cuenta de Twitter del autor @vicmanrojo. El fondo es beige.

Planos: la caricatura presenta un solo plano dónde se ubica el candidato Capriles pronunciando su discurso.

Perspectivas: la perspectiva se presenta sólo a través de los efectos de gradación de los colores en el personaje, las sombras y los efectos lumínicos en el fondo.

Elementos visuales: el globo que por su gran tamaño ocupa gran parte de la caricatura.

La nariz de Capriles.

El banderín en el que ha sido reemplazada la frase original.

El paquete que está detrás de Capriles.

La gorra con los colores de la bandera.

Las orejas de Mickey Mouse en la gorra.

El micrófono.

Globo: el globo es de gran tamaño y contiene bastante texto, tiene forma de nube, pero tanto su parte superior como su parte izquierda están cortadas por el margen del cuadro.

Personajes: Capriles es el único personaje de la caricatura.

Vestuario: Capriles tiene puesta una camisa azul de bolsillos azules y un pantalón gris. El detalle de su vestuario que más resalta es la gorra tricolor, motivo de discusión durante la campaña política, en la cual se observan dos orejas negras reconocibles como las de Mickey Mouse, personaje emblemático de la corporación Disney.

Lenguaje corporal: Capriles intenta ocultar el paquete que tiene a su espalda, el cual sostiene con una sola mano. Las líneas alrededor de su mano derecha aluden a que se mueve efusivamente. También podemos encontrar las mismas líneas alrededor de todo su cuerpo, las cuales podrían reflejar temblores, es decir miedo, quizás por hablar en público o por saberse contrincante de Chávez.

Color: la caricatura destaca colores primarios, básicamente el tricolor nacional utilizado en los logos de campaña. La camisa de Capriles es azul, color asociado a la oposición.

Modo: lengua: Título: Los primeros 100 días del gran cobero.

Tipo de fuente: el tipo de fuente del globo es Kristen ITC, mientras que el del banderín es Arial Black mayúscula. El del texto que aparece en el paquete parece ser Arial también mayúscula.

Tema: el tema principal es la denuncia del “paquete neo liberal” que Capriles quiere ocultar tras un discurso social que es mentira. El subtema es su vinculación con la política de los EEUU y la forma en que esta misma se inmiscuye en los asuntos nacionales.

Textos de nominación: los textos de nominación se presentan en el banderín que cuelga de la nariz de Capriles: “EL GRAN COBERO” y en la caja donde dice: “PAQUETE NEO LIBERAL”.

Textos del globo: el texto del globo es largo. Es una lista de las promesas en un discurso: “En mis primeros 100 días voy a crear más misiones, acabaré con la inseguridad, acabaré con el desempleo, aumentaré el salario mínimo a 2500 Bs, le daré cesta ticket a los viejitos, me voy a casar, eso solo en mis primeros 100 días!”.

Actos de habla: los actos de habla presentes en el globo son comisivos. Su función es la de comprometerse con la gente sobre las acciones que se quieren realizar de inmediato.

Voces: la voz presente en la caricatura es la de Capriles.

Caricatura N° 4: Entrevista complaciente



Fecha de publicación: 04 de octubre de 2012

Título: Entrevista complaciente

Categoría: discurso de campaña

Autor: Edo

URL:<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10152131852040632&set=a.333705395631.341909.38920800631&type=1&permPage=1>

Análisis de los modos y sub- modos de medios escritos

Modo: imagen

Submodo: composición

Características: la caricatura se desarrolla sobre un fondo azul cielo. En la parte izquierda se encuentra un personaje y sus rasgos hacen que sea fácilmente identificado como el candidato Hugo Chávez, éste está poniéndose una camisa blanca de corazones rosados. En la piel de su torso que no está aún cubierta por la camisa aparecen tanquetas militares en color vinotinto. Del lado derecho esta una oveja humanizada con lana blanca, piel gris y con una boina roja. En la parte superior se encuentran dos globos rectangulares, el primero de color blanco cuya cola apunta hacia la oveja que dice: “¡Comandante, estamos listos para la entrevista complaciente de campaña!” y el segundo de color amarillo corresponde a una intervención de Chávez quién responde: “Voy...”. En el margen superior se ubica el cintillo de color azul oscuro y negro, donde aparecen el logo, la firma y el nombre de la cuenta del autor en Twitter. Planos: la caricatura presenta un solo plano, el fondo no muestra gradaciones ni efectos de profundidad, por lo que se reconoce que el plano principal es donde se realizan las acciones de los personajes.

Perspectivas: aunque existen pocas sombras en el dibujo, se indica algo de profundidad mediante ellas, sin embargo, no existen efectos de gradación de la luz, ni objetos o ángulos que indiquen perspectiva.

Elementos visuales: la oveja blanca con boina roja.

La piel del torso del candidato Chávez

La camisa de corazones.

Globo: hay dos globos rectangulares, uno blanco grande y uno amarillo más pequeño. Ambos presentan cola en forma de punta y no poseen delineado.

Personajes: hay sólo dos personajes en la caricatura: el candidato Chávez y la oveja con la boina roja.

Vestuario: el vestuario de la figura de Chávez es una camisa blanca a medio poner con un estampado de corazones rosados y fucsias. Su piel exhibe tanquetas de color vinotinto y tiene pantalones grises. La oveja aparece sin vestuario más que su lana blanca y con una boina roja.

Lenguaje corporal: la figura de Chávez parece tener el ceño fruncido, de tal manera que sus ojos no son visibles. Agita su brazo izquierdo en el aire al colocarse la camisa de corazones. Su cuerpo aparece dibujado con sobrepeso.

La figura de la oveja señala con su brazo derecho y tiene un dedo levantado enfatizando lo que dice, su boca está muy abierta. Su cuerpo no se muestra completo, su lado izquierdo se encuentra fuera del margen de la caricatura y ésta inclinado hacia la derecha en dirección a Chávez.

Color: la piel de Chávez tiene el color vinotinto y blanco en las tanquetas haciendo un juego de sombras que revelan su forma. La camisa que intenta ponerse es de color blanco y los colores de los corazones son suaves y cándidos. La boina de la oveja es roja, color característico del oficialismo, que sin embargo, Chávez no lleva en su vestuario.

Modo: lengua: Título: La entrevista complaciente.

Tipo de fuente La fuente de ambos globos es una muy similar a Tempus Sans ITC.

Tema: el tema principal es el del cuestionamiento de la actitud del candidato que busca parecer complaciente y pacífico o cariñoso durante la campaña, mientras que en realidad su verdadero discurso es uno realmente bélico. El subtema es el de la sumisión y poco

cuestionamiento por parte del personal que lo rodea al seguirle como ovejas y la función de un cierto modo de hacer periodismo complaciente que coopera con la creación de una imagen ideal del presidente.

Textos de nominación: no existen textos de denominación en la caricatura.

Textos de globo: Globo blanco: “¡Comandante, estamos listos para la entrevista complaciente de campaña!” y Globo amarillo: “Voy...”

Actos de habla: los actos de habla expresados en la caricatura son de carácter aseverativo y comisivo expresado en una sola palabra: “Voy” que indica la decisión y el compromiso cooperativo, a través de una respuesta inmediata. Este breve intercambio muestra una relación de jerarquía entre un superior definido como Comandante y un subalterno que se presenta en su inferioridad como oveja.

Voces: las voces presentes son las de los personajes presentes en ella y la del caricaturista quién busca mostrar lo que piensa. Es el contenido real detrás del discurso complaciente.

Consideraciones Finales

El humor en su sentido más simple divierte y atrae, pero también es reflejo de la psique humana y más que eso es una herramienta para la superación, el entendimiento o miramiento de una situación que pudiese ser problemática. Podríamos decir que el humor es, de cierta forma, un medio terapéutico que nos permite colocar distancia entre nosotros y el problema. Sin embargo, no se trata de una separación total, más bien de un replanteamiento de los elementos complejos que se ponen de manifiesto para lograr nuestro desagrado, de tal forma que al verlos allí exagerados, contrastados y hasta ridiculizados tengamos finalmente una mejor aprehensión de los hechos.

El humor gráfico, más específicamente el político, viene a ser un cristal de aumento por el cual miramos esas situaciones problemáticas a través del filtro de un artista quién, no solo trabaja con los elementos que ya conocemos sino que añade una nueva perspectiva y coloca ante nosotros una reflexión inmediata, una mirada ajena a nuestro propio entorno y nos invita a descifrar los discursos contenidos en ella, discursos que legitiman o deslegitiman y ejercen un poder comunicacional que impacta en la visión de una sociedad hacia sí misma o hacia una parte específica de sí misma. Las caricaturas se convierten, de esta forma, en

una fuente de conocimiento sobre los elementos presentes en el imaginario social de una sociedad; en el caso de Venezuela, una sociedad polarizada, producto de la lucha y convivencia de dos modelos ideológicos, sociales y económicos que se dicen opuestos y se materializan en los bandos oficialistas o chavistas y de oposición.

El corpus estudiado consideró caricaturas producidas en el periodo electoral del 2012, no necesariamente durante el tiempo oficial de campaña sino durante todo el periodo de contienda librada por los candidatos Hugo Chávez y Henrique Capriles Randonsky, encontrando en ellas elementos semióticos correspondientes a la deslegitimación y estrategias discursiva que disminuyen o niegan la existencia o importancia del otro “bando”. A través de la condensación, las metáforas, la ironía, la exageración muestran un corte transversal de una sociedad separada en clases sociales, con miedo y desconfianza hacia la otra parte, con discursos dados por un devenir histórico que se pone de manifiesto en el presente y que es fuente de acciones y discursos encontrados en la vida cotidiana.

En las caricaturas analizadas, se encontró que ambos caricaturistas irrespetan, cuestionan, deslegitiman y reducen a la tendencia política y al candidato opuesto. Edo mantiene referentes recientes y los proyecta hacia el futuro en contraposición a Vicman quién también hace una proyección hacia el futuro, pero retomando hechos históricos para validar su discurso lo cual va de la mano con el discurso mantenido por el mismo candidato al que respalda.

Asimismo, ambos reconocen la existencia del otro bando a pesar de sus calificaciones negativas y de minimización del oponente. En la muestra analizada, Vicman utiliza la oposición cromática rojo- azul como identificación de los sectores, mientras que Edo no lo hace. Se ridiculiza siempre al candidato contrario, pero se evita hacer lo mismo al propio. Finalmente, Vicman coloca a Chávez en una inequívoca posición de poder y mayoría en las encuestas mientras minimiza el respaldo de Capriles. Sin embargo, Edo sólo se encarga de minimizar el respaldo a Chávez y no de aumentar el de Capriles, algo que denota la inseguridad en cuanto a la convicción de un respaldo mayoritario de este candidato.

Referencias Bibliográficas

- ABREU SOJO, C. (2001). Periodismo Iconográfico (X). Clasificaciones sobre la caricatura (y 2). *Revista Latina de Comunicación Social*, 45. Extraído de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina45diciembre/4506abreu.htm>
- AGUILAR MORALES, R. (2007). *Análisis del Discurso: El cartón político en dos periódicos de la ciudad de Puebla durante un mes previo y uno posterior a las elecciones del 14 de noviembre para la gobernatura*. Tesis para optar a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de las Américas Puebla. Enero. Disponible en línea en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/aguilar_m_r/portada.html
- ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: ASDI.
- BOLÍVAR, A. (comp). (2007). *Análisis del discurso ¿por qué y para qué?*. Caracas: CEC, S.A. pp 09-15.
- KALTENBACHER, M. (2007). *Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte*. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. 7(1) 31-57
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Discurso Multimodal: los modos y medios de una comunicación multimodal*. Londres: Arnold.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Second Edition. Great Britain: Routledge.
- LOZADA, M. (2004). El otro es el enemigo: Imaginarios sociales y polarización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(2) 195-209.
- PARDO, N. (2008). El discurso multimodal en You Tube. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. 8(1) 77-107
- RODRÍGUEZ, D. & VELÁZQUEZ, A. (2011). *Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico The Washington Post*. Artículo. Cuaderno de Lingüística Hipánica N°17. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia. Pp 39-52.
- SÁNCHEZ GUEVARA, G. (2011) La caricatura política sus funcionamientos retóricos. *Razón y palabras*. 78. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/28_Sanchez_V78.pdf
- STÖLCK, H. (2004) In between modes: Language and image in printed media. En Ventola et al (Ed.). *Perspectives on Multimodality*. (pp. 9-16). Philadelphia: Benjamins.
- VAN DIJK, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Trad. González de Avila, Manuel. Barcelona: Anthropos.

ABSTRACT

The article presents an analysis based on the Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDA), specifically about the perspective of multimodal texts proposed by Stölck (2004) and Kress & van Leuween (2006). The aim of the article was to conduct a critical study of the multimodal discourse of the cartoons published by EDO and Vicman during the presidential elections context in 2012 with the purpose of identifying, contextualizing and comprehending several discourses that reflect the social and political polarization in Venezuela. As a result, it was revealed that both cartoonists use discourses that discredit, minimize or deny the existence and legitimacy of the opposing side.

KEYWORDS: Multimodal Critical Discourse Analysis; Cartoons; Edo; Vicman; Polarization.

“Travesti Não é Bagunça”: Uma Análise Discursivo-Crítica das Representações de Luana Muniz nas Práticas Midiáticas Jornalísticas Digitais

“Travestite is not a mess”: A critical discursive analysis of the representations of Luana Muniz in the journalistic media practices

Marcelo Rodrigues de Lima¹

Thalita Rody Machado²

Maria Carmen Aires Gomes³

RESUMO: Neste artigo, propomos reflexões sobre como o “corpo diferente”, o que não atende às regulações da norma hegemônica, é representado discursivamente nas práticas midiáticas jornalísticas digitais sob a perspectiva dos estudos discursivos críticos (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Seleccionamos cinco títulos de notícias e seus respectivos títulos auxiliares, os quais informaram a morte da travesti Luana Muniz, em 06 de maio de 2017. A análise dos títulos e de seus subtítulos será desenvolvida a partir de subsídios fornecidos pela Análise do Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2001) e pela Teoria da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996), com o objetivo de compreender como se constroem os discursos sobre as identidades *travestis* e, principalmente, quais são as representações desses corpos dissidentes nas práticas midiáticas jornalísticas digitais. Por fim, a partir das macrocategorias de *inclusão* e *exclusão* (VAN LEEUWEN, 1996), buscaremos analisar como os atores envolvidos foram representados nessas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica; Gênero; Travestis; Práticas Midiáticas Jornalísticas.

Contextualização

Na contemporaneidade, é impossível pensarmos o corpo fora das vivências culturais e sociais, das nossas práticas políticas, ou seja, sem levar em conta a historicidade e a vida em sociedade. Essa compreensão da corporeidade como fenômeno sociocultural e histórico é debatida pelos estudos desenvolvidos pela Sociologia do

¹ Mestrando em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

² Mestranda em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

³ Professora Associada II do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Corpo (Cf. LE BRETON, 2003; 2007) e tem como premissa fundamental o fato de que o corpo é o local de mediação entre as pessoas e o mundo; além disso, é o lócus material da performatização de nossos gêneros sociais. No entanto, ao debater sobre a relação entre o conceito de performatividade e a política de precariedade, Butler afirma que “temos de pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia.” (BUTLER, 2015, p.24). O corpo, dessa forma, “é uma rede visual, discursiva, e relações tácitas que se tornam parte da sua historicidade, seu passado, presente e futuro constitutivos” (BUTLER, 2004, p.217). Ou seja, os corpos se constituem por meio de “relatos implícitos da ontologia” (p.214), por meio de discursos, por atos de fala e performances corporais e linguísticas. Por isso, podemos pensar que o discurso/corpo gera efeitos tanto de inclusão quanto de exclusão em relação às vulnerabilidades e privilégios socioculturais e históricos.

Neste artigo, propomos reflexões sobre como o “corpo diferente”, o que não atende às regulações da norma hegemônica da heterossexualidade compulsória, é representado discursivamente nas práticas midiáticas jornalísticas sob a perspectiva dos estudos discursivos críticos (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Ao usarmos o atributo “diferente” para este tipo de corpo, podemos, também, de algum modo, reconhecer o outro e, ao mesmo tempo, refletirmos acerca das performatizações de gênero e das regulações da norma.

Para este estudo, selecionamos cinco títulos de notícias e seus respectivos subtítulos, que informaram o falecimento da travesti Luana Muniz, em 06 de maio de 2017, após complicações renais e cardíacas decorrentes de uma pneumonia bilateral. Conhecida como Rainha da Lapa e autora do famoso enunciado “Travesti não é bagunça”, Luana teve sua primeira aparição na mídia hegemônica televisiva em 2010, no programa *Profissão Repórter*, da Rede Globo, cujo episódio abordava a temática da prostituição.

Ativista, Luana era dona de um casarão na Rua Mem de Sá, onde funcionava a sua ONG “AGENTTLES” (Associação das Profissionais do Sexo do Gênero Travesti, Transexuais e Transformistas do Rio de Janeiro) – associação criada para reivindicar direitos e melhorias na vida de travestis e transexuais. Trabalhou como profissional do sexo por quase cinco décadas e compôs o cenário artístico com suas performances por

quase quarenta anos. Sobre seu processo de se reconhecer travesti, em entrevista ao site [Acessa.com](http://www.acesa.com)⁴, Luana declarou que ser “Travesti é de dentro para fora, não se descobre, mesmo porque não está coberta. Eu sou o reflexo do que já nasceu comigo e tudo custou muito caro e custa até hoje”. Ela também foi uma das fundadoras do projeto DAMAS, da Prefeitura do Rio, que tem como objetivo principal capacitar a população trans para o mercado formal de trabalho, no Projeto Travesti e Cidadania, da CIEDS.

A análise dos títulos e subtítulos será desenvolvida a partir de subsídios fornecidos pela ADTO – Análise do Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2001) e pela Teoria da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996), com o objetivo de compreender como as construções discursivas sobre as identidades travestis são iteradas e citacionalizadas e, principalmente, quais são as representações desse corpo/discurso nas práticas midiáticas jornalísticas digitais.

ADC como ferramenta para a análise de práticas sociais midiáticas

O interesse pelo discurso em diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, corrobora com a afirmativa de que as mudanças no uso linguístico estão diretamente relacionadas a questões culturais e sociais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Isso indica que pensar a língua e seus desdobramentos implica na utilização de uma abordagem que atrele a investigação da mudança da linguagem à mudança social e cultural. Dessa relação dialética entre linguagem e sociedade emerge a abordagem dos estudos discursivos críticos.

A Teoria Social do Discurso (TSD), desenvolvida por Norman Fairclough (2001 [1992]), tem caráter emancipatório e posicionado, buscando não apenas a descrição linguística de um texto, mas, sobretudo, os traços linguístico-discursivos constituídos nele, que deixam transparecer investimentos ideológicos. Assim, a partir desses traços, torna-se possível, sob essa perspectiva de análise, uma interpretação explanatória crítica dos fenômenos sócio-políticos constituídos nos discursos e das relações de poder e dominação que eles exercem, mas que também ali se constituem. O discurso é, portanto, socialmente constitutivo e constituído socialmente (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.44), e se figura semioticamente nas mais variadas práticas sociais e redes de práticas

⁴Disponível em: <http://www.acesa.com/zonapink/arquivo/2016/02/13-conheca-atriz-rainha-lapa-luana-muniz/>. Acesso em: 05 maio de 2017.

por meio de três ações: (i) formas de agir e interagir socialmente, (ii) formas de representar ou “construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular” e (iii) forma de significar, identificar discursivamente. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 48), “a semiose tem estrutura dupla, formada pela rede de opções do sistema semiótico (linguagem como estrutura), mas também pela rede de opções do sistema social da linguagem, as redes de ordens do discurso (linguagem como momento da prática social)”.

Ancorado na forma sistêmico-funcional de se pensar a língua e seus usos, Fairclough (2003) assume que a linguagem se configura como um sistema sociosemiótico, constituído por uma rede de recursos lexicogramaticais à disposição dos sujeitos nas mais variadas situações comunicativas e contextos, e tais recursos podem funcionar de variadas formas, nas mais diferentes ordens do discurso, que podem escolher determinadas combinações de gêneros discursivos, estilos e discursos, assim como excluir outras possibilidades de uso. Esse sistema sociosemiótico escolhido, selecionado, é organizado em ordens do discurso⁵ (facetas discursivas capazes de produzir e iterar, até mesmo contestar saberes e poderes) e se materializa em textos.

Em 1999, Chouliaraki e Fairclough, repensando o conceito de discurso à luz das narrativas sociais e de uma agenda de pesquisa da ADC, compreendem o discurso como um dos momentos da prática social, porque “há muito se reconheceu a importância das ideias e conceitos na vida social, que se manifestam no discurso” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 79).

O conceito de *práticas sociais* é trazido do materialismo histórico-geográfico de David Harvey (1996). Para esse geógrafo britânico, o discurso é um momento de práticas sociais dentre outros, como relações de poder, práticas materiais, relações sociais, crenças/valores/desejos e instituições/rituais, que, assim como os demais momentos, internaliza os outros sem ser redutível a nenhum deles. Apropriando-se desse conceito, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) definem práticas sociais como "maneiras recorrentes, situadas em tempo e espaço particulares, pelas quais as pessoas

⁵ Fairclough (2001 [1992], p. 96) resgatando o conceito de “ordem de discurso” de Foucault afirma que “usarei o termo foucaultiano ‘ordem do discurso’ de preferência a interdiscurso, porque sugere mais claramente os tipos de configuração que tenho em mente”. Essa configuração diz respeito aos elementos linguísticos que para ele são: gênero, discurso e estilo.

aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo".

Essas práticas particulares são constituídas em toda a vida social, por elementos dos domínios da economia, da política, da cultura, incluindo a vida cotidiana. Ou seja, as práticas sociais são formadas na articulação entre discurso e outros elementos sociais.

De especial interesse dessa vertente discursivo-crítica, hegemonia e ideologia são noções que nos permitem problematizar as relações de poder negociadas, contestadas, transformadas nas práticas sociais. A ideologia está intrinsecamente ligada às relações sociais, como expressão de tomada de determinada posição, iteradas por indivíduos posicionados sócio-historicamente. Para Fairclough (2001), ideologia são significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem dialeticamente para a produção, a reprodução e/ou a transformação das relações de dominação e poder. No que tange à hegemonia, Fairclough (2001) a compreende como um domínio exercido pelo poder de um determinado grupo sobre os demais e este domínio é baseado não no uso da força, mas no consenso, por meio de alianças, por exemplo. Entretanto, as relações de dominação que geram as desigualdades de poder são constituídas pelas constantes e instáveis disputas hegemônicas.

As hegemônias são produzidas, iteradas, contestadas e transformadas nos e pelos discursos. A relativa permanência de articulações entre elementos sociais cria uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Ao conceito de luta hegemônica, Fairclough (2001) acrescenta que ela “localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família) com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Os estudos discursivos críticos se dedicam, portanto, à discussão e reflexão sobre o modo como o discurso é investido por ideologias e constituído (e constituinte de) por relações de poder no foco das lutas hegemônicas.

Retomando as reflexões de Foucault (1987) sobre as relações de poder, a constituição do Eu e o dizer verdadeiro de si, Butler (2015, p. 154) afirma que “nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, de dizer a verdade sobre nós mesmos, é igualmente limitada por aquilo que o discurso, o regime, não pode conceder ao âmbito do pronunciável”. Para Foucault (1987), dizer a verdade sobre si tem, historicamente,

um preço; e que o reconhecimento é uma forma de poder, pois quem diz algo, diz para alguém, diz a partir de uma posição, executa poder, pois o usa e o distribui, ou seja, quem fala executa uma ação “que acontece no campo de poder e que também constitui um ato de poder” (BUTLER, 2015, p. 159). Assim que “quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura ou à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia” (BUTLER, 2015, p. 167).

Dessa maneira, analisaremos os discursos produzidos pelos jornais sobre a travesti Luana, tomando como ponto de partida a tese de que as pessoas fazem escolhas “sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Dessa forma, estamos compreendendo discurso como uma representação de aspectos do mundo, que se constituem de diferentes perspectivas sócio-históricas e, também, politicamente.

Uma categoria analítica que nos permitirá analisar as representações sociodiscursivas sobre Luana em diálogo com as reflexões teórico-metodológicas ensejadas por Fairclough (2001 [1992]; 1999; 2003) será a representação de atores sociais, proposta e desenvolvida por Theo van Leeuwen (1996).

Para van Leeuwen (1996, p.170), “a agência sociológica nem sempre é realizada pela agência linguística, pelo papel gramatical do agente”, o que implica dizer que não há uma correferência entre categorias sociológicas e gramaticais, tornando fundamental, portanto, olhar os dados de maneira crítica e de forma a explorar as causalidades e opacidades. O autor propõe, assim, uma rede de sistemas sócio semântica, constituída por distintos elementos, que “vão desde o nível léxico-gramatical até o nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas, etc.” (VAN LEEUWEN, 1996, p.216). Tal rede de sistemas tem como ponto de partida dois eixos: **Exclusão** (há ausência de representação de indivíduos) e **Inclusão** (presença de indivíduos nos textos). A partir dessas categorias basilares, outras são constituídas e subdividas. Dependendo das escolhas, os atores sociais (eventos ou participantes) podem ser incluídos ou excluídos nos textos produzidos.

Corpo, gênero e performatividades

Em *Problemas de Gênero*, Butler (2003, p.33) argumenta que o gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de substância, de uma espécie de ser natural”. Salih (2012, p.113), resgatando conceitos fundamentais de Butler, considera que “o corpo, aparentemente ‘natural’ não é mais que um ‘efeito naturalizado’ do discurso”. Trata-se do *corpo como significado e como significação*, [...] um corpo que é construído linguisticamente e discursivamente”.

Uma visão performativa da linguagem, nas reflexões butlerianas, perpassa pela ideia de ação, de algo que está operando, transformando; visão esta resgatada inicialmente dos estudos de J. Austin e Searle, mas criticada e ampliada por Derrida (1990), para quem o enunciado performativo opera continuamente, para além do momento da enunciação, e essa propagação deve-se não só ao contexto (mesmo porque esse muda – ou mesmo limita – em função das categorias de tempo e espaço), mas à iterabilidade do ato e à citacionalidade, que traz certa convencionalidade ao ato. Butler afirma que “linguagem é também a coisa que nós fazemos. Linguagem é, assim, irreduzível à sua instrumentalidade, irreduzível ao seu contexto simples, e inapreensível em sua totalidade.” (BUTLER, 2003, p.105). Em *Problemas de Gênero*, Butler (2003) cunha a expressão performatividade de gênero, problematizando o ato performativo como propriedade da constituição do gênero e do corpo, e das normas em geral, compreendendo a repetição como forma de alteração, e a citação, como uma operação que pode se deslocar para qualquer contexto.

A filósofa opta pelo conceito de performatividade política de identidade de gênero ao invés de “construção”, pelo fato de este último exigir uma agência, uma ação voluntária, e como se pode perceber, as reflexões butlerianas incidem sobre um horizonte normativo que constrange e limita os corpos, apesar de termos a possibilidade de não nos reconhecermos nestas normas e padrões, ocasionando momentos de crise (BUTLER, 2014): “performatividade não é só algo que uma pessoa faz, mas também como algo encenado no coletivo.” (BUTLER, 2015, p.24).

Ao debater sobre a relação entre o conceito de performatividade e a política de precariedade, Butler afirma que “temos de pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia.” (BUTLER, 2015, p.24), isso porque o corpo “é uma rede visual, discursiva, e relações tácitas que se tornam parte da sua historicidade, seu passado, presente e futuro constitutivos.” (BUTLER, 2004,

p.217). Ou seja, os corpos se constituem por meio de “relatos implícitos da ontologia” (BUTLER, 2004, p.214), por meio de discursos, por atos de fala e performances corporais e linguísticas. Como afirma Butler (1999 apud SILVA, 2009, p.95) “a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas”. Ao questionarmos e cessarmos a iteração e citação das relações de poder existentes, aquelas dadas como naturais, deixamos insurgir identidades antes violentadas. Os corpos que resistem às normas, à naturalização, tornam-se corpos “abjetos”⁶. Ainda que rejeitados sob o viés binário, esses sujeitos, embora precisem se ajustar à norma, tornam-se fundamentais, todavia, pelo fato de que fornecem as fronteiras, os limites e desajustes dos corpos socialmente legitimados.

A concepção binária dos gêneros, afirma Bento (2006; 2008), “reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos” (BENTO, 2006, p.71) e, mais que isso, “produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais” (BENTO, 2006, p.90). Nesse sentido, o corpo passa a ser compreendido como “naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero” (BENTO, 2006, p.98).

As travestis então, no espectro da regulação, são corpos e identidades que transitam entre os opostos socialmente construídos (ser homem e ser mulher) e revelam as limitações e as possibilidades ontológicas que não obedecem à matriz ficcionalmente binária. Segundo Bento (2008, p.38),

[...] as experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. [...] Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedecem às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas.

Comumente, as pessoas compreendem que o gênero se dá em relação direta à

⁶ Pela lógica político-normativa, corpos abjetos são os considerados como corpos que não possuem uma existência legítima. Para Butler (2003), corpos abjetos são corpos aos quais negam-se a materialidade, excluídos e deslegitimados dentro de determinada matriz cultural.

genitália, aos órgãos sexuais, conforme determinados biologicamente, por meio dos cromossomos. Assim, desde o momento da gestação configura-se a ânsia sobre a constituição do outro e há um norteamento a partir do momento em que se revela o ‘sexo do bebê’: “É menino! É menina!”. Neste momento, os construtos sociais sobre masculinidades e feminilidades se ancoram sobre este corpo e encontram respaldos na escolha do nome, nas cores, nos comportamentos esperados, nos brinquedos etc., ou seja, nas estilizações, nos atos iterativos produzidos pela família, pelos amigos, pela Igreja (BENTO, 2008). Portanto, cria-se um horizonte de expectativas sobre o outro, que dará continuidade, a partir da revelação do sexo, à formação de identidades em relação à genitália, corroborando com a construção docilizada da feminilidade e virilizada da masculinidade. É neste momento em que se iniciam as confusões epistemológicas entre a anatomia, a fisiologia da reprodução e a performatização do gênero.

Em função de tantas repetições, de tantos comportamentos, gestos, posturas, atos de fala regularizados e citados em variados contextos, temos a impressão de que somos naturalmente constituídos conforme regulariza a matriz da heterossexualidade compulsória. No entanto, é por meio dessa exigência, restringida e constrangida, que as diferenças, os desvios e a subversão surgem. Ou seja, há uma atualização de práticas com outros gestos, posturas, comportamentos, novas estilizações que produzem e formam as Outridades (BENTO, 2015).

A busca por autonomia e reconhecimento de identidade não é dissociada das vivências em sociedade; isso significa que a constituição dos sujeitos se dá também na esfera social, por sua vez, pela interpelação das normas e das execuções das relações de poder. Essa ‘afronta’ ao regime pautado pelo binarismo de gênero promove, certamente, a discussão a respeito do que é ou não legítimo socialmente, à medida que desestruturam a naturalização do humano. São essas identidades, ao iniciarem o processo de agência, que refutam a ideia que reduz a duas alternativas a identidade das pessoas e questionam e denunciam “que as normas de gênero não estabelecem um consenso absoluto na vida social, desafiam as fronteiras entre experiência individual e a necessidade do reconhecimento social” (TEIXEIRA, 2013, p.22). Nesse sentido, Butler afirma que:

[...] a agência individual está ligada à crítica social e à transformação social. Somente se determina o “correto” sentido de gênero, na medida em que as normas sociais existem para

apoiar e possibilitar aquele ato de reivindicar o gênero para si mesmo (BUTLER, 2003, p.21).

Por meio das considerações pontuadas acerca, sobretudo, das identidades *travestis*, compreendemos que, por transgredirem, transitarem e, assim, desestruturarem o binarismo de gênero e as identidades previamente constituídas, essas identidades não representam o viável, o aceito. Por fornecerem a quebra de fronteiras do que pauta hoje a compreensão das identidades na nossa sociedade, este trabalho vincula-se a um interesse também político, pois nele pretendemos evidenciar a importância de sujeitos e identidades de gênero que confrontam os limites e que, por isso, pela busca de autonomia, são cotidianamente negligenciados, violentados e deslegitimados.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, de cunho documental, adotamos os modelos teóricos e metodológicos propostos pela Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e pela Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), para investigar e explicar as representações discursivas de Luana Muniz em textos jornalísticos disponibilizados em esfera digital, em uma perspectiva explanatória crítica.

Selecionamos uma amostra discursiva de cinco títulos de notícias digitais e seus respectivos subtítulos, os quais noticiaram o falecimento da travesti Luana Muniz. Tais títulos foram resultado de uma busca on-line no Google, localizados a partir da procura das palavras-chave “Luana Muniz”, no recorte temporal de 06 a 08 de maio de 2017. De acordo com o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010), os leitores, geralmente, leem apenas o título da maior parte dos textos publicados. Logo, o título possivelmente configura tudo que o leitor lerá sobre o assunto ou o elemento que irá motivá-lo a continuar a leitura. Já os subtítulos, ou linha-fina, tem a função de completar o sentido do título ou dar mais informações. Essa importância dos títulos e subtítulos justifica nossa escolha por esses objetos de análise. Dos resultados obtidos pela pesquisa, selecionamos os títulos que apresentavam conteúdo distinto:

Quadro 1 - Jornal on-line “O DIA” (06/05/2017 15h34. Atualizado: 06/05/2017 19h51).

Título: Morre a travesti Luana Muniz, símbolo da Lapa

Subtítulo: Ela ficou famosa pelo bordão 'Travesti não é bagunça' e por acolher travestis, prostitutas e pessoas em situação de rua em um casarão no bairro.

Fonte: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-05-06/morre-a-travesti-luana-muniz-simbolo-da-lapa.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 2 - Jornal on-line “G1”: (07/05/2017 13h01. Atualizado: 07/05/2017 13h06).

Título: Morre no Rio travesti conhecida como 'Rainha da Lapa'

Subtítulo: Enterro acontece neste domingo (7), no cemitério de Irajá. Luana Muniz era dona de um casarão e alugava quartos para outros travestis morarem.

Fonte: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/morre-no-rio-travesti-conhecida-como-rainha-da-lapa.ghtml>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 3 - Jornal on-line “Diário On-line”: (06/05/2017. 19h57. Atualizado: 06/05/2017 21h37).

Título: Morre travesti envolvida em polêmica com Padre

Fonte: <http://m.diarioonline.com.br/entretenimento/fama/noticia-412427-morre-travesti-envolvida-em-polemi-ca-com-padre.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 4 - Jornal on-line: “Blasting News”: (06/05/2017. s/h).

Título: Lembra da travesti da foto com o Padre Fábio? Ela teve uma morte dramática

Subtítulo: Travesti morreu aos 56 anos, após ficar famosa por registro com Padre Fábio de Melo.

Fonte: <http://br.blastingnews.com/tv-famosos/2017/05/lembra-da-travesti-da-foto-com-o-padre-fabio-ela-teve-uma-morte-dramatica-001679281.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 5 - Jornal on-line “Estadão”: (08/05/2017, 12h33).

Título: Morre Luana Diniz, a travesti ativista que ficou famosa ao posar ao lado do padre Fábio de Melo

Subtítulo: Luana era ativista dos direitos humanos e ganhou as redes sociais após o bordão ‘travesti não é bagunça’.

Fonte: <http://emails.estadao.com.br/noticias/gente,morre-luana-muniz-a-travesti-ativista-que-ficou-famosa-ao-posar-ao-lado-do-padre-fabio-de-melo,70001767808>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Para a análise, adotamos o modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2001). O autor justifica esse modelo afirmando que “qualquer ‘evento’ discursivo, isto é, qualquer exemplo de texto, é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”

(FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

Segundo Ramalho e Resende (2011), é nesse modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) que podemos observar a centralidade do discurso nas práticas sociais. As autoras apontam que “a análise da prática social se dá pelo texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.189).

Análise e discussões

Analizamos os discursos tomando como ponto de partida a tese hallidayana de que as pessoas fazem escolhas “sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Assim, a partir das macrocategorias de *inclusão* e *exclusão* (Cf. RAS), analisaremos como os atores sociais foram representados nos textos midiáticos.

As práticas midiáticas selecionadas tinham como pauta principal informar a morte de Luana Muniz. Contudo, a análise nos levou a presumir que o evento assumiu a posição de pano de fundo para o que se tornou um espaço de representação sociodiscursiva da travesti Luana Muniz, do padre Fábio de Melo⁷ e da relação entre eles. Além disso, a forma sensacionalista com que o evento foi noticiado abriu a possibilidade para diferentes potencialidades significativas de sua morte.

(1) **Morre travesti** envolvida em **polêmica com Padre** (Diário On-line, 06/05/2017, Título);

(2) Lembra da **travesti da foto com o Padre Fábio?** Ela teve **uma morte dramática** (Blasting News, 06/05/2017, Título).

As escolhas lexicais “polêmica” e “dramática”, geralmente presentes em jornalismo de entretenimento e fofoca, reforçam o tom sensacionalista dado à morte de Luana, sugerindo certa relação de proximidade entre eles. No excerto (1), o processo “morrer” aparece em posição temática, dando ênfase antes ao acontecimento do que à pessoa, assim como o excerto (2) que, também em posição temática, coloca o processo

⁷ Neste estudo, utilizaremos a construção lexical “**padre** + Fábio de Melo” compreendendo que o uso iterado e citado nos mais variados contextos – religioso, político, social – do léxico “padre” promoveu um esvaziamento de significado, deslocando a ideia de função social para um tipo de pronome de tratamento.

mental “lembrar” em uma construção interrogativa, que vai acionar os conhecimentos do fato junto aos leitores da mídia. Usar uma construção lexical de posse, “travesti da foto”, sugere que Luana foi a responsável por causar tal situação polêmica. Além disso, tanto o excerto (1) quanto o (2) semantizam o padre Fábio como uma circunstância comitativa, sugerindo ao leitor que o padre fez parte (ou participou) do contexto da morte da travesti.

Dessa forma, ao classificar avaliativamente a morte da “travesti” como “dramática”, o título abre possibilidade para hipóteses de morte relacionadas à identidade de gênero de Luana e sua profissão, quando, na verdade, seu falecimento foi causado por insuficiência respiratória – o que dissocia a identidade “travesti” do motivo de sua morte. Isso é reforçado pelo alto grau de violência relacionado à morte de travestis. Segundo dados da Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), até 30 de setembro de 2017, pelos menos 115 pessoas travestis e transexuais foram assassinadas somente neste ano no Brasil. Como aponta Bento (2017, p.24), “quando se mata uma travesti, a motivação do crime está na negação daquele corpo em coabitar o mundo humano, que é dividido em homens-pênis e mulheres-vagina”. Esse número de morte pode ser maior que o divulgado, considerando que o mapeamento dessas informações está baseado apenas nos casos noticiados pela imprensa.

No que diz respeito à representação dos atores sociais Luana e Fábio, foi possível perceber a recorrência de dois processos de categorização: classificação e funcionalização (Cf. Representação dos Atores Sociais).

(3) Morre no Rio **travesti conhecida como ‘Rainha da Lapa’** (G1, 07/05/2017, Título);

(4) Morre **Luana Muniz, a travesti ativista** que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo (Estadão, 08/05/2017, Título);

(5) Morre a **travesti** Luana Muniz, símbolo da Lapa (O Dia, 06/05/2017, Título).

Embora tenha sido representada de maneira personalizada, com nome próprio, isso não foi suficiente para os textos midiáticos, já que Luana é categorizada como travesti em todos os excertos. Isso se difere do processo de funcionalização, uma vez que ela é identificada como ‘Rainha da Lapa’, ‘ativista’. Essa ocorrência evidencia que, embora ela seja sempre identificada a partir da categoria travesti, essa identificação é acompanhada de outros léxicos (como, por exemplo, “travesti conhecida”, “travesti ativista”, “travesti Luana Muniz”, “travesti da foto”, “travesti envolvida em polêmica”),

sejam avaliativos, sejam classificatórios, que contribuem para que ela seja, de fato, reconhecida como um gênero dissidente. No uso da funcionalização, a nomeação/personalização de Luana é excluída e, mais do que isso, substituída por sua função social: travesti. Não há marcas lexicogramaticais que seguem o léxico “travesti” para que Luana seja identificada de outra maneira. Ou seja, a função travesti é suficiente para compor o título das notícias e, aparentemente, para identificá-la, como apontam os excertos a seguir:

(6) Morre **travesti** envolvida em polêmica com Padre (Diário on-line, 06/05/2017, Título);

(7) Lembra da **travesti** da foto com o Padre Fábio? Ela teve uma morte dramática (Blasting News, 06/05/2017, Título).

Ainda sobre o processo de funcionalização, é interessante notar que, no que diz respeito ao outro ator social, Fábio, este processo é agregado a um processo de nomeação. Em outras palavras, o processo de funcionalização é responsável por demarcar uma ocupação, profissão ou função exercida pelo ator social. Já o processo de nomeação atribui ao sujeito nome próprio. O que percebemos aqui, entretanto, é que a função-padre é mesclada à nomeação, à medida que Fábio de Melo é sempre reconhecido como padre Fábio de Melo, tal qual um nome próprio. Isso se difere, por exemplo, do excerto que traz a função-padre sem acompanhar o nome do ator, e sem um artigo o definindo como “o padre”, incitando o tom de polêmica, suspeição e sensacionalismo sobre uma suposta relação entre os dois:

(8) Morre travesti envolvida em polêmica com **Padre** (Diário On-line, 06/05/2017, Título).

Outro ponto relevante para análise é a designação de gênero atribuída pelos artigos. É recorrente a confusão conceitual em relação à identidade de gênero – sexo. Em outras palavras, é comum que notícias se refiram a essas identidades, *as* travestis, na desinência masculina, *os* travestis, o que não ocorreu na amostra discursiva selecionada. O excerto (9), a seguir, comprova que essa confusão conceitual não ocorre quando relacionado à Luana, o que talvez se justifique pelo fato de ser uma figura conhecida na cidade do Rio de Janeiro, pelas mais distintas classes sociais, e ser identificada por um nome próprio feminino, o que pode motivar o acompanhamento da desinência também no feminino.

Ao falar de outras identidades, contudo, o veículo aponta essa confusão conceitual, apresentando, conseqüentemente, o fato de que essa matriz heteronormativa sexo-gênero ainda tem respaldo social e se manifesta linguisticamente, como no excerto (10):

(9) Morre Luana Muniz, **a travesti** ativista que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo. (Estadão, 08/05/2017, Título);

(10) Enterro acontece neste domingo (7) no cemitério de Irajá. Luana Muniz era dona de um casarão e alugava quartos para outros travestis morarem (G1, 07/05/2017, Subtítulo).

Nos excertos (11) e (12), os textos midiáticos tentam produzir uma representação de celebridade instantânea para Luana ao descrevê-la como pessoa “que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo” e “famosa pelo bordão”.

(11) Morre **Luana Muniz, a travesti ativista que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo** (Estadão, 08/05/2017, Título);

(12) **Ela ficou famosa pelo bordão** ‘Travesti não é bagunça’ e por acolher travestis, prostitutas e pessoas em situação de rua em um casarão no bairro (O Dia, 06/05/2017, Subtítulo).

Rojek (2008), a partir de uma perspectiva subjetiva da construção da fama, aponta três status de celebridade: a conferida, a adquirida e a atribuída: “A celebridade conferida tem relação com linhagem: o status decorre da linha de sangue. [...] Em contraste, a celebridade adquirida deriva de realizações do indivíduo observadas em competições abertas” (ROJEK, 2008, p.20). Essas celebridades que apresentam esse segundo status seriam reconhecidas, de acordo com esse autor, como os sujeitos que possuem talentos ou habilidades raras. Já a celebridade atribuída resultaria de uma constante representação de um indivíduo como digno de nota, não necessariamente exclusiva de um trabalho significativo, um talento ou habilidade especial. Esse tipo de celebridade emerge no contexto contemporâneo e são, geralmente, construções midiáticas. Apesar do notável trabalho ativista de acolhimento e reivindicações por direitos e melhorias na vida de travestis e transexuais realizados por Luana Muniz, essas práticas midiáticas constroem para a militante um status de celebridade atribuída, principalmente, em função de seu encontro midiático com o padre Fábio de Melo.

Além disso, o fato de associar sua fama ao bordão “Travesti não é bagunça” também desmerece, ou deixa em segundo plano, o trabalho social feito pela ativista, responsável por lhe dar visibilidade e motivo pelo qual a foto foi tirada com o referido

padre. É importante ressaltar que, no mesmo programa em que Luana Muniz profere esse bordão, em um episódio do programa jornalístico *Profissão Repórter*, a matéria divulga sua casa de acolhimento a travestis. Entretanto, ao realçar somente o bordão, as práticas jornalísticas analisadas contribuem para uma representação caricata de travestis, como objetos de humor.

Por fim, observamos as identificações relacionadas à Luana através de investimentos discursivos-ideológicos, que ora abrem a possibilidade para uma discussão social, ora reproduzem as assimetrias acerca das identidades e representações travestis. Apenas o jornal online Estadão (11) a caracteriza, materializada linguisticamente, como ativista, marcando a identidade de Luana positivamente e dissociada da ordem discursiva do gênero e apenas o portal O Dia (12) se refere ao evento sem mencionar a relação de Luana com o padre Fábio de Melo.

Considerações finais

Da análise apreendida sobre as representações de Luana Muniz nas práticas midiáticas jornalísticas digitais, constatamos que ela é representada por meio da categoria funcionalização “travesti” acompanhada por atributos que ora a legitimam, ora a deslegitimam para um/a possível leitor/a que a desconheça. Parece-nos que as práticas midiáticas precisam agir discursivamente dessa maneira para que Luana seja reconhecida como indivíduo que merece estar ao lado do padre Fábio de Melo que, em sua representação discursiva, não precisa ser descrito avaliativamente para os/as seus/as leitores/as.

Para Fairclough (2001, p.171),

Os textos postulam sujeitos intérpretes implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes.

Nos textos jornalísticos analisados, há um investimento ideológico de se criar uma suposta relação causal coerente entre ser travesti, identidade de gênero, e a prostituição. Essa repetibilidade do léxico “travesti”, como função-travesti, associada à prostituição garante a permanência da vulnerabilidade desse corpo frente à matriz heteronormativa compulsória. A marginalização desse corpo reflete no número

alarmante de travestis assassinadas unicamente por não corresponderem ao binarismo homem-pênis/mulher-vagina. Ao representar Luana Muniz pela função-travesti, há um apagamento de suas performatividades do feminino e sua postura ativista em relação às questões que envolvem a agenda política das travestis e das feminilidades transexuais.

Além disso, o destaque dado à Luana Muniz ocorre sempre em relação ao fato: a foto tirada em companhia com o padre Fábio de Melo e, apenas em algumas práticas midiáticas, menciona-se o trabalho social desenvolvido por ela, motivo, inclusive, de seu envolvimento com o padre. Ainda, quando sua nomeação segue acompanhada do atributo “ativista”, o destaque é dado à foto, ou seja, ao acontecimento, que mereceu destaque como notícia porque, a princípio, pela matriz reguladora religiosa conservadora não seria possível haver um padre ao lado de uma travesti, já que este é um corpo abjeto que não corresponde às normas do binarismo tal como iterados e citados, principalmente, pelas instituições religiosas e biomédicas. Isso nos indica que, embora Luana tenha sido figura importante no processo de participação de autonomia e emancipação de outras travestis, seu projeto social está sempre posto em segundo plano.

O que interessa às práticas midiáticas digitais analisadas, surpreendentemente exemplares de vozes hegemônicas e de resistência, é noticiar a morte da travesti envolvida com o padre Fábio de Melo, e não a travesti responsável pela emancipação de outras em uma esfera social transfóbica. Logo, podemos afirmar que as escolhas lexicais, os processos de classificação e funcionalização promovidos nos títulos e nos subtítulos, contribuem para a manutenção das relações assimétricas de poder e desigualdades de gênero.

Referências

- ANTRA. *Mapa de casos de assassinatos de Travestis, Mulheres Transexuais e Homens Trans no território brasileiro no ano de 2017*. S/D. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1yMKNg31SYjDAS0N-ZwH1jJ0apFQ&ll=-15.172237574946923%2C-51.334074999999984-&z=4>>. Acesso em: 10 de mai. 2017.
- BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Editora Garamond, 2006.
- . *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- . *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Natal. 2015.
- . *Transviad@s*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- . *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Heidegger e a Questão do Espírito*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001.
- . *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, I; FAIRCLOUGH, N. *Political discourse analysis. A method for advanced students*. London: Routledge, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 32 ed. Petropolis: Vozes, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HARVEY, D. *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Oxford, Blackwell, 1996.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, 1985.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- . *A Sociologia do Corpo*. Trad. Fuhrmann, S. Petrópolis: Vozes, 2ed, 2007.
- MANUAL DE REDAÇÃO. *Folha de São Paulo*. 16. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. D. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- SAFATLE, V. *O circuito dos afetos*. São Paulo: CosacNaify, 2015.
- SALIH.S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 7-72, 2009.
- TEIXEIRA, F. *Dispositivos de dor: saberes poderes que (con) formam as transexualidades*. São Paulo: Annablume//FAPESP, 2013.
- VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.) *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London; New York: Routledge, 1996, p. 32-70.

ABSTRACT: In this article we are trying to promote reflections about how the queer

body, the body that does not inscribe itself under the hegemonic and normative regulations, is discursively represented in the journalistic media practices. Therefore we are going to promote the discussion under the perspective of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). We selected five news headlines and their subheads regarding the death of the transvestite Luana Muniz, on the 6th of may, in 2017. The analysis of the headlines and subheads is going to be developed from the subsidies supplied by the ADTO (FAIRCLOUGH, 2001), by the Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) and by the Theory of the Representation of the Social Actors (VAN LEEUWEN, 1996). We aim to understand how the discourse about the identities of the transvestites are built, and mainly, which are the representations of these bodies in the digital journalistic media practices. Lastly, we are going to analyze how the social actors involved were represented in these social practices by using the macro categories of *inclusion* and *exclusion* (VAN LEEUWEN, 1996).

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis; Gender; Transvestites; Journalistic Media Practices

“Travesti Não é Bagunça”: Uma Análise Discursivo-Crítica das Representações de Luana Muniz nas Práticas Midiáticas Jornalísticas Digitais

“Travestite is not a mess”: A critical discursive analysis of the representations of Luana Muniz in the journalistic media practices

Marcelo Rodrigues de Lima¹

Thalita Rody Machado²

Maria Carmen Aires Gomes³

RESUMO: Neste artigo, propomos reflexões sobre como o “corpo diferente”, o que não atende às regulações da norma hegemônica, é representado discursivamente nas práticas midiáticas jornalísticas digitais sob a perspectiva dos estudos discursivos críticos (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Seleccionamos cinco títulos de notícias e seus respectivos títulos auxiliares, os quais informaram a morte da travesti Luana Muniz, em 06 de maio de 2017. A análise dos títulos e de seus subtítulos será desenvolvida a partir de subsídios fornecidos pela Análise do Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2001) e pela Teoria da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996), com o objetivo de compreender como se constroem os discursos sobre as identidades *travestis* e, principalmente, quais são as representações desses corpos dissidentes nas práticas midiáticas jornalísticas digitais. Por fim, a partir das macrocategorias de *inclusão* e *exclusão* (VAN LEEUWEN, 1996), buscaremos analisar como os atores envolvidos foram representados nessas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica; Gênero; Travestis; Práticas Midiáticas Jornalísticas.

Contextualização

Na contemporaneidade, é impossível pensarmos o corpo fora das vivências culturais e sociais, das nossas práticas políticas, ou seja, sem levar em conta a historicidade e a vida em sociedade. Essa compreensão da corporeidade como fenômeno sociocultural e histórico é debatida pelos estudos desenvolvidos pela Sociologia do

¹ Mestrando em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

² Mestranda em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

³ Professora Associada II do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Corpo (Cf. LE BRETON, 2003; 2007) e tem como premissa fundamental o fato de que o corpo é o local de mediação entre as pessoas e o mundo; além disso, é o lócus material da performatização de nossos gêneros sociais. No entanto, ao debater sobre a relação entre o conceito de performatividade e a política de precariedade, Butler afirma que “temos de pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia.” (BUTLER, 2015, p.24). O corpo, dessa forma, “é uma rede visual, discursiva, e relações tácitas que se tornam parte da sua historicidade, seu passado, presente e futuro constitutivos” (BUTLER, 2004, p.217). Ou seja, os corpos se constituem por meio de “relatos implícitos da ontologia” (p.214), por meio de discursos, por atos de fala e performances corporais e linguísticas. Por isso, podemos pensar que o discurso/corpo gera efeitos tanto de inclusão quanto de exclusão em relação às vulnerabilidades e privilégios socioculturais e históricos.

Neste artigo, propomos reflexões sobre como o “corpo diferente”, o que não atende às regulações da norma hegemônica da heterossexualidade compulsória, é representado discursivamente nas práticas midiáticas jornalísticas sob a perspectiva dos estudos discursivos críticos (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Ao usarmos o atributo “diferente” para este tipo de corpo, podemos, também, de algum modo, reconhecer o outro e, ao mesmo tempo, refletirmos acerca das performatizações de gênero e das regulações da norma.

Para este estudo, selecionamos cinco títulos de notícias e seus respectivos subtítulos, que informaram o falecimento da travesti Luana Muniz, em 06 de maio de 2017, após complicações renais e cardíacas decorrentes de uma pneumonia bilateral. Conhecida como Rainha da Lapa e autora do famoso enunciado “Travesti não é bagunça”, Luana teve sua primeira aparição na mídia hegemônica televisiva em 2010, no programa *Profissão Repórter*, da Rede Globo, cujo episódio abordava a temática da prostituição.

Ativista, Luana era dona de um casarão na Rua Mem de Sá, onde funcionava a sua ONG “AGENTTLES” (Associação das Profissionais do Sexo do Gênero Travesti, Transexuais e Transformistas do Rio de Janeiro) – associação criada para reivindicar direitos e melhorias na vida de travestis e transexuais. Trabalhou como profissional do sexo por quase cinco décadas e compôs o cenário artístico com suas performances por

quase quarenta anos. Sobre seu processo de se reconhecer travesti, em entrevista ao site *Acessa.com*⁴, Luana declarou que ser “Travesti é de dentro para fora, não se descobre, mesmo porque não está coberta. Eu sou o reflexo do que já nasceu comigo e tudo custou muito caro e custa até hoje”. Ela também foi uma das fundadoras do projeto DAMAS, da Prefeitura do Rio, que tem como objetivo principal capacitar a população trans para o mercado formal de trabalho, no Projeto Travesti e Cidadania, da CIEDS.

A análise dos títulos e subtítulos será desenvolvida a partir de subsídios fornecidos pela ADTO – Análise do Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2001) e pela Teoria da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996), com o objetivo de compreender como as construções discursivas sobre as identidades travestis são iteradas e citacionalizadas e, principalmente, quais são as representações desse corpo/discurso nas práticas midiáticas jornalísticas digitais.

ADC como ferramenta para a análise de práticas sociais midiáticas

O interesse pelo discurso em diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, corrobora com a afirmativa de que as mudanças no uso linguístico estão diretamente relacionadas a questões culturais e sociais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Isso indica que pensar a língua e seus desdobramentos implica na utilização de uma abordagem que atrele a investigação da mudança da linguagem à mudança social e cultural. Dessa relação dialética entre linguagem e sociedade emerge a abordagem dos estudos discursivos críticos.

A Teoria Social do Discurso (TSD), desenvolvida por Norman Fairclough (2001 [1992]), tem caráter emancipatório e posicionado, buscando não apenas a descrição linguística de um texto, mas, sobretudo, os traços linguístico-discursivos constituídos nele, que deixam transparecer investimentos ideológicos. Assim, a partir desses traços, torna-se possível, sob essa perspectiva de análise, uma interpretação explanatória crítica dos fenômenos sócio-políticos constituídos nos discursos e das relações de poder e dominação que eles exercem, mas que também ali se constituem. O discurso é, portanto, socialmente constitutivo e constituído socialmente (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.44), e se figura semioticamente nas mais variadas práticas sociais e redes de práticas

⁴Disponível em: <http://www.acesa.com/zonapink/arquivo/2016/02/13-conheca-atriz-rainha-lapa-luana-muniz/>. Acesso em: 05 maio de 2017.

por meio de três ações: (i) formas de agir e interagir socialmente, (ii) formas de representar ou “construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular” e (iii) forma de significar, identificar discursivamente. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 48), “a semiose tem estrutura dupla, formada pela rede de opções do sistema semiótico (linguagem como estrutura), mas também pela rede de opções do sistema social da linguagem, as redes de ordens do discurso (linguagem como momento da prática social)”.

Ancorado na forma sistêmico-funcional de se pensar a língua e seus usos, Fairclough (2003) assume que a linguagem se configura como um sistema sociosemiótico, constituído por uma rede de recursos lexicogramaticais à disposição dos sujeitos nas mais variadas situações comunicativas e contextos, e tais recursos podem funcionar de variadas formas, nas mais diferentes ordens do discurso, que podem escolher determinadas combinações de gêneros discursivos, estilos e discursos, assim como excluir outras possibilidades de uso. Esse sistema sociosemiótico escolhido, selecionado, é organizado em ordens do discurso⁵ (facetas discursivas capazes de produzir e iterar, até mesmo contestar saberes e poderes) e se materializa em textos.

Em 1999, Chouliaraki e Fairclough, repensando o conceito de discurso à luz das narrativas sociais e de uma agenda de pesquisa da ADC, compreendem o discurso como um dos momentos da prática social, porque “há muito se reconheceu a importância das ideias e conceitos na vida social, que se manifestam no discurso” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 79).

O conceito de *práticas sociais* é trazido do materialismo histórico-geográfico de David Harvey (1996). Para esse geógrafo britânico, o discurso é um momento de práticas sociais dentre outros, como relações de poder, práticas materiais, relações sociais, crenças/valores/desejos e instituições/rituais, que, assim como os demais momentos, internaliza os outros sem ser redutível a nenhum deles. Apropriando-se desse conceito, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) definem práticas sociais como "maneiras recorrentes, situadas em tempo e espaço particulares, pelas quais as pessoas

⁵ Fairclough (2001 [1992], p. 96) resgatando o conceito de “ordem de discurso” de Foucault afirma que “usarei o termo foucaultiano ‘ordem do discurso’ de preferência a interdiscurso, porque sugere mais claramente os tipos de configuração que tenho em mente”. Essa configuração diz respeito aos elementos linguísticos que para ele são: gênero, discurso e estilo.

aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo".

Essas práticas particulares são constituídas em toda a vida social, por elementos dos domínios da economia, da política, da cultura, incluindo a vida cotidiana. Ou seja, as práticas sociais são formadas na articulação entre discurso e outros elementos sociais.

De especial interesse dessa vertente discursivo-crítica, hegemonia e ideologia são noções que nos permitem problematizar as relações de poder negociadas, contestadas, transformadas nas práticas sociais. A ideologia está intrinsecamente ligada às relações sociais, como expressão de tomada de determinada posição, iteradas por indivíduos posicionados sócio-historicamente. Para Fairclough (2001), ideologia são significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem dialeticamente para a produção, a reprodução e/ou a transformação das relações de dominação e poder. No que tange à hegemonia, Fairclough (2001) a compreende como um domínio exercido pelo poder de um determinado grupo sobre os demais e este domínio é baseado não no uso da força, mas no consenso, por meio de alianças, por exemplo. Entretanto, as relações de dominação que geram as desigualdades de poder são constituídas pelas constantes e instáveis disputas hegemônicas.

As hegemônias são produzidas, iteradas, contestadas e transformadas nos e pelos discursos. A relativa permanência de articulações entre elementos sociais cria uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Ao conceito de luta hegemônica, Fairclough (2001) acrescenta que ela “localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família) com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Os estudos discursivos críticos se dedicam, portanto, à discussão e reflexão sobre o modo como o discurso é investido por ideologias e constituído (e constituinte de) por relações de poder no foco das lutas hegemônicas.

Retomando as reflexões de Foucault (1987) sobre as relações de poder, a constituição do Eu e o dizer verdadeiro de si, Butler (2015, p. 154) afirma que “nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, de dizer a verdade sobre nós mesmos, é igualmente limitada por aquilo que o discurso, o regime, não pode conceder ao âmbito do pronunciável”. Para Foucault (1987), dizer a verdade sobre si tem, historicamente,

um preço; e que o reconhecimento é uma forma de poder, pois quem diz algo, diz para alguém, diz a partir de uma posição, executa poder, pois o usa e o distribui, ou seja, quem fala executa uma ação “que acontece no campo de poder e que também constitui um ato de poder” (BUTLER, 2015, p. 159). Assim que “quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura ou à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia” (BUTLER, 2015, p. 167).

Dessa maneira, analisaremos os discursos produzidos pelos jornais sobre a travesti Luana, tomando como ponto de partida a tese de que as pessoas fazem escolhas “sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Dessa forma, estamos compreendendo discurso como uma representação de aspectos do mundo, que se constituem de diferentes perspectivas sócio-históricas e, também, politicamente.

Uma categoria analítica que nos permitirá analisar as representações sociodiscursivas sobre Luana em diálogo com as reflexões teórico-metodológicas ensejadas por Fairclough (2001 [1992]; 1999; 2003) será a representação de atores sociais, proposta e desenvolvida por Theo van Leeuwen (1996).

Para van Leeuwen (1996, p.170), “a agência sociológica nem sempre é realizada pela agência linguística, pelo papel gramatical do agente”, o que implica dizer que não há uma correferência entre categorias sociológicas e gramaticais, tornando fundamental, portanto, olhar os dados de maneira crítica e de forma a explorar as causalidades e opacidades. O autor propõe, assim, uma rede de sistemas sócio semântica, constituída por distintos elementos, que “vão desde o nível léxico-gramatical até o nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas, etc.” (VAN LEEUWEN, 1996, p.216). Tal rede de sistemas tem como ponto de partida dois eixos: **Exclusão** (há ausência de representação de indivíduos) e **Inclusão** (presença de indivíduos nos textos). A partir dessas categorias basilares, outras são constituídas e subdividas. Dependendo das escolhas, os atores sociais (eventos ou participantes) podem ser incluídos ou excluídos nos textos produzidos.

Corpo, gênero e performatividades

Em *Problemas de Gênero*, Butler (2003, p.33) argumenta que o gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de substância, de uma espécie de ser natural”. Salih (2012, p.113), resgatando conceitos fundamentais de Butler, considera que “o corpo, aparentemente ‘natural’ não é mais que um ‘efeito naturalizado’ do discurso”. Trata-se do *corpo como significado e como significação*, [...] um corpo que é construído linguisticamente e discursivamente”.

Uma visão performativa da linguagem, nas reflexões butlerianas, perpassa pela ideia de ação, de algo que está operando, transformando; visão esta resgatada inicialmente dos estudos de J. Austin e Searle, mas criticada e ampliada por Derrida (1990), para quem o enunciado performativo opera continuamente, para além do momento da enunciação, e essa propagação deve-se não só ao contexto (mesmo porque esse muda – ou mesmo limita – em função das categorias de tempo e espaço), mas à iterabilidade do ato e à citacionalidade, que traz certa convencionalidade ao ato. Butler afirma que “linguagem é também a coisa que nós fazemos. Linguagem é, assim, irreduzível à sua instrumentalidade, irreduzível ao seu contexto simples, e inapreensível em sua totalidade.” (BUTLER, 2003, p.105). Em *Problemas de Gênero*, Butler (2003) cunha a expressão performatividade de gênero, problematizando o ato performativo como propriedade da constituição do gênero e do corpo, e das normas em geral, compreendendo a repetição como forma de alteração, e a citação, como uma operação que pode se deslocar para qualquer contexto.

A filósofa opta pelo conceito de performatividade política de identidade de gênero ao invés de “construção”, pelo fato de este último exigir uma agência, uma ação voluntária, e como se pode perceber, as reflexões butlerianas incidem sobre um horizonte normativo que constrange e limita os corpos, apesar de termos a possibilidade de não nos reconhecermos nestas normas e padrões, ocasionando momentos de crise (BUTLER, 2014): “performatividade não é só algo que uma pessoa faz, mas também como algo encenado no coletivo.” (BUTLER, 2015, p.24).

Ao debater sobre a relação entre o conceito de performatividade e a política de precariedade, Butler afirma que “temos de pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia.” (BUTLER, 2015, p.24), isso porque o corpo “é uma rede visual, discursiva, e relações tácitas que se tornam parte da sua historicidade, seu passado, presente e futuro constitutivos.” (BUTLER, 2004,

p.217). Ou seja, os corpos se constituem por meio de “relatos implícitos da ontologia” (BUTLER, 2004, p.214), por meio de discursos, por atos de fala e performances corporais e linguísticas. Como afirma Butler (1999 apud SILVA, 2009, p.95) “a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas”. Ao questionarmos e cessarmos a iteração e citação das relações de poder existentes, aquelas dadas como naturais, deixamos insurgir identidades antes violentadas. Os corpos que resistem às normas, à naturalização, tornam-se corpos “abjetos”⁶. Ainda que rejeitados sob o viés binário, esses sujeitos, embora precisem se ajustar à norma, tornam-se fundamentais, todavia, pelo fato de que fornecem as fronteiras, os limites e desajustes dos corpos socialmente legitimados.

A concepção binária dos gêneros, afirma Bento (2006; 2008), “reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos” (BENTO, 2006, p.71) e, mais que isso, “produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais” (BENTO, 2006, p.90). Nesse sentido, o corpo passa a ser compreendido como “naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero” (BENTO, 2006, p.98).

As travestis então, no espectro da regulação, são corpos e identidades que transitam entre os opostos socialmente construídos (ser homem e ser mulher) e revelam as limitações e as possibilidades ontológicas que não obedecem à matriz ficcionalmente binária. Segundo Bento (2008, p.38),

[...] as experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. [...] Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedecem às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas.

Comumente, as pessoas compreendem que o gênero se dá em relação direta à

⁶ Pela lógica político-normativa, corpos abjetos são os considerados como corpos que não possuem uma existência legítima. Para Butler (2003), corpos abjetos são corpos aos quais negam-se a materialidade, excluídos e deslegitimados dentro de determinada matriz cultural.

genitália, aos órgãos sexuais, conforme determinados biologicamente, por meio dos cromossomos. Assim, desde o momento da gestação configura-se a ânsia sobre a constituição do outro e há um norteamento a partir do momento em que se revela o ‘sexo do bebê’: “É menino! É menina!”. Neste momento, os construtos sociais sobre masculinidades e feminilidades se ancoram sobre este corpo e encontram respaldos na escolha do nome, nas cores, nos comportamentos esperados, nos brinquedos etc., ou seja, nas estilizações, nos atos iterativos produzidos pela família, pelos amigos, pela Igreja (BENTO, 2008). Portanto, cria-se um horizonte de expectativas sobre o outro, que dará continuidade, a partir da revelação do sexo, à formação de identidades em relação à genitália, corroborando com a construção docilizada da feminilidade e virilizada da masculinidade. É neste momento em que se iniciam as confusões epistemológicas entre a anatomia, a fisiologia da reprodução e a performatização do gênero.

Em função de tantas repetições, de tantos comportamentos, gestos, posturas, atos de fala regularizados e citados em variados contextos, temos a impressão de que somos naturalmente constituídos conforme regulariza a matriz da heterossexualidade compulsória. No entanto, é por meio dessa exigência, restringida e constrangida, que as diferenças, os desvios e a subversão surgem. Ou seja, há uma atualização de práticas com outros gestos, posturas, comportamentos, novas estilizações que produzem e formam as Outridades (BENTO, 2015).

A busca por autonomia e reconhecimento de identidade não é dissociada das vivências em sociedade; isso significa que a constituição dos sujeitos se dá também na esfera social, por sua vez, pela interpelação das normas e das execuções das relações de poder. Essa ‘afronta’ ao regime pautado pelo binarismo de gênero promove, certamente, a discussão a respeito do que é ou não legítimo socialmente, à medida que desestruturam a naturalização do humano. São essas identidades, ao iniciarem o processo de agência, que refutam a ideia que reduz a duas alternativas a identidade das pessoas e questionam e denunciam “que as normas de gênero não estabelecem um consenso absoluto na vida social, desafiam as fronteiras entre experiência individual e a necessidade do reconhecimento social” (TEIXEIRA, 2013, p.22). Nesse sentido, Butler afirma que:

[...] a agência individual está ligada à crítica social e à transformação social. Somente se determina o “correto” sentido de gênero, na medida em que as normas sociais existem para

apoiar e possibilitar aquele ato de reivindicar o gênero para si mesmo (BUTLER, 2003, p.21).

Por meio das considerações pontuadas acerca, sobretudo, das identidades *travestis*, compreendemos que, por transgredirem, transitarem e, assim, desestruturarem o binarismo de gênero e as identidades previamente constituídas, essas identidades não representam o viável, o aceito. Por fornecerem a quebra de fronteiras do que pauta hoje a compreensão das identidades na nossa sociedade, este trabalho vincula-se a um interesse também político, pois nele pretendemos evidenciar a importância de sujeitos e identidades de gênero que confrontam os limites e que, por isso, pela busca de autonomia, são cotidianamente negligenciados, violentados e deslegitimados.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, de cunho documental, adotamos os modelos teóricos e metodológicos propostos pela Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e pela Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), para investigar e explicar as representações discursivas de Luana Muniz em textos jornalísticos disponibilizados em esfera digital, em uma perspectiva explanatória crítica.

Selecionamos uma amostra discursiva de cinco títulos de notícias digitais e seus respectivos subtítulos, os quais noticiaram o falecimento da travesti Luana Muniz. Tais títulos foram resultado de uma busca on-line no Google, localizados a partir da procura das palavras-chave “Luana Muniz”, no recorte temporal de 06 a 08 de maio de 2017. De acordo com o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010), os leitores, geralmente, leem apenas o título da maior parte dos textos publicados. Logo, o título possivelmente configura tudo que o leitor lerá sobre o assunto ou o elemento que irá motivá-lo a continuar a leitura. Já os subtítulos, ou linha-fina, tem a função de completar o sentido do título ou dar mais informações. Essa importância dos títulos e subtítulos justifica nossa escolha por esses objetos de análise. Dos resultados obtidos pela pesquisa, selecionamos os títulos que apresentavam conteúdo distinto:

Quadro 1 - Jornal on-line “O DIA” (06/05/2017 15h34. Atualizado: 06/05/2017 19h51).

Título: Morre a travesti Luana Muniz, símbolo da Lapa

Subtítulo: Ela ficou famosa pelo bordão 'Travesti não é bagunça' e por acolher travestis, prostitutas e pessoas em situação de rua em um casarão no bairro.

Fonte: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-05-06/morre-a-travesti-luana-muniz-simbolo-da-lapa.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 2 - Jornal on-line “G1”: (07/05/2017 13h01. Atualizado: 07/05/2017 13h06).

Título: Morre no Rio travesti conhecida como 'Rainha da Lapa'

Subtítulo: Enterro acontece neste domingo (7), no cemitério de Irajá. Luana Muniz era dona de um casarão e alugava quartos para outros travestis morarem.

Fonte: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/morre-no-rio-travesti-conhecida-como-rainha-da-lapa.ghtml>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 3 - Jornal on-line “Diário On-line”: (06/05/2017. 19h57. Atualizado: 06/05/2017 21h37).

Título: Morre travesti envolvida em polêmica com Padre

Fonte: <http://m.diarioonline.com.br/entretenimento/fama/noticia-412427-morre-travesti-envolvida-em-polemi-ca-com-padre.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 4 - Jornal on-line: “Blasting News”: (06/05/2017. s/h).

Título: Lembra da travesti da foto com o Padre Fábio? Ela teve uma morte dramática

Subtítulo: Travesti morreu aos 56 anos, após ficar famosa por registro com Padre Fábio de Melo.

Fonte: <http://br.blastingnews.com/tv-famosos/2017/05/lembra-da-travesti-da-foto-com-o-padre-fabio-ela-teve-uma-morte-dramatica-001679281.html>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Quadro 5 - Jornal on-line “Estadão”: (08/05/2017, 12h33).

Título: Morre Luana Diniz, a travesti ativista que ficou famosa ao posar ao lado do padre Fábio de Melo

Subtítulo: Luana era ativista dos direitos humanos e ganhou as redes sociais após o bordão ‘travesti não é bagunça’.

Fonte: <http://emails.estadao.com.br/noticias/gente,morre-luana-muniz-a-travesti-ativista-que-ficou-famosa-ao-posar-ao-lado-do-padre-fabio-de-melo,70001767808>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Para a análise, adotamos o modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2001). O autor justifica esse modelo afirmando que “qualquer ‘evento’ discursivo, isto é, qualquer exemplo de texto, é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”

(FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

Segundo Ramalho e Resende (2011), é nesse modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) que podemos observar a centralidade do discurso nas práticas sociais. As autoras apontam que “a análise da prática social se dá pelo texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.189).

Análise e discussões

Analizamos os discursos tomando como ponto de partida a tese hallidayana de que as pessoas fazem escolhas “sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Assim, a partir das macrocategorias de *inclusão* e *exclusão* (Cf. RAS), analisaremos como os atores sociais foram representados nos textos midiáticos.

As práticas midiáticas selecionadas tinham como pauta principal informar a morte de Luana Muniz. Contudo, a análise nos levou a presumir que o evento assumiu a posição de pano de fundo para o que se tornou um espaço de representação sociodiscursiva da travesti Luana Muniz, do padre Fábio de Melo⁷ e da relação entre eles. Além disso, a forma sensacionalista com que o evento foi noticiado abriu a possibilidade para diferentes potencialidades significativas de sua morte.

(1) **Morre travesti** envolvida em **polêmica com Padre** (Diário On-line, 06/05/2017, Título);

(2) Lembra da **travesti da foto com o Padre Fábio?** Ela teve **uma morte dramática** (Blasting News, 06/05/2017, Título).

As escolhas lexicais “polêmica” e “dramática”, geralmente presentes em jornalismo de entretenimento e fofoca, reforçam o tom sensacionalista dado à morte de Luana, sugerindo certa relação de proximidade entre eles. No excerto (1), o processo “morrer” aparece em posição temática, dando ênfase antes ao acontecimento do que à pessoa, assim como o excerto (2) que, também em posição temática, coloca o processo

⁷ Neste estudo, utilizaremos a construção lexical “**padre** + Fábio de Melo” compreendendo que o uso iterado e citado nos mais variados contextos – religioso, político, social – do léxico “padre” promoveu um esvaziamento de significado, deslocando a ideia de função social para um tipo de pronome de tratamento.

mental “lembrar” em uma construção interrogativa, que vai acionar os conhecimentos do fato junto aos leitores da mídia. Usar uma construção lexical de posse, “travesti da foto”, sugere que Luana foi a responsável por causar tal situação polêmica. Além disso, tanto o excerto (1) quanto o (2) semantizam o padre Fábio como uma circunstância comitativa, sugerindo ao leitor que o padre fez parte (ou participou) do contexto da morte da travesti.

Dessa forma, ao classificar avaliativamente a morte da “travesti” como “dramática”, o título abre possibilidade para hipóteses de morte relacionadas à identidade de gênero de Luana e sua profissão, quando, na verdade, seu falecimento foi causado por insuficiência respiratória – o que dissocia a identidade “travesti” do motivo de sua morte. Isso é reforçado pelo alto grau de violência relacionado à morte de travestis. Segundo dados da Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), até 30 de setembro de 2017, pelos menos 115 pessoas travestis e transexuais foram assassinadas somente neste ano no Brasil. Como aponta Bento (2017, p.24), “quando se mata uma travesti, a motivação do crime está na negação daquele corpo em coabitar o mundo humano, que é dividido em homens-pênis e mulheres-vagina”. Esse número de morte pode ser maior que o divulgado, considerando que o mapeamento dessas informações está baseado apenas nos casos noticiados pela imprensa.

No que diz respeito à representação dos atores sociais Luana e Fábio, foi possível perceber a recorrência de dois processos de categorização: classificação e funcionalização (Cf. Representação dos Atores Sociais).

(3) Morre no Rio **travesti conhecida como ‘Rainha da Lapa’** (G1, 07/05/2017, Título);

(4) Morre **Luana Muniz, a travesti ativista** que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo (Estadão, 08/05/2017, Título);

(5) Morre a **travesti** Luana Muniz, símbolo da Lapa (O Dia, 06/05/2017, Título).

Embora tenha sido representada de maneira personalizada, com nome próprio, isso não foi suficiente para os textos midiáticos, já que Luana é categorizada como travesti em todos os excertos. Isso se difere do processo de funcionalização, uma vez que ela é identificada como ‘Rainha da Lapa’, ‘ativista’. Essa ocorrência evidencia que, embora ela seja sempre identificada a partir da categoria travesti, essa identificação é acompanhada de outros léxicos (como, por exemplo, “travesti conhecida”, “travesti ativista”, “travesti Luana Muniz”, “travesti da foto”, “travesti envolvida em polêmica”),

sejam avaliativos, sejam classificatórios, que contribuem para que ela seja, de fato, reconhecida como um gênero dissidente. No uso da funcionalização, a nomeação/personalização de Luana é excluída e, mais do que isso, substituída por sua função social: travesti. Não há marcas lexicogramaticais que seguem o léxico “travesti” para que Luana seja identificada de outra maneira. Ou seja, a função travesti é suficiente para compor o título das notícias e, aparentemente, para identificá-la, como apontam os excertos a seguir:

(6) Morre **travesti** envolvida em polêmica com Padre (Diário on-line, 06/05/2017, Título);

(7) Lembra da **travesti** da foto com o Padre Fábio? Ela teve uma morte dramática (Blasting News, 06/05/2017, Título).

Ainda sobre o processo de funcionalização, é interessante notar que, no que diz respeito ao outro ator social, Fábio, este processo é agregado a um processo de nomeação. Em outras palavras, o processo de funcionalização é responsável por demarcar uma ocupação, profissão ou função exercida pelo ator social. Já o processo de nomeação atribui ao sujeito nome próprio. O que percebemos aqui, entretanto, é que a função-padre é mesclada à nomeação, à medida que Fábio de Melo é sempre reconhecido como padre Fábio de Melo, tal qual um nome próprio. Isso se difere, por exemplo, do excerto que traz a função-padre sem acompanhar o nome do ator, e sem um artigo o definindo como “o padre”, incitando o tom de polêmica, suspeição e sensacionalismo sobre uma suposta relação entre os dois:

(8) Morre travesti envolvida em polêmica com **Padre** (Diário On-line, 06/05/2017, Título).

Outro ponto relevante para análise é a designação de gênero atribuída pelos artigos. É recorrente a confusão conceitual em relação à identidade de gênero – sexo. Em outras palavras, é comum que notícias se refiram a essas identidades, *as* travestis, na desinência masculina, *os* travestis, o que não ocorreu na amostra discursiva selecionada. O excerto (9), a seguir, comprova que essa confusão conceitual não ocorre quando relacionado à Luana, o que talvez se justifique pelo fato de ser uma figura conhecida na cidade do Rio de Janeiro, pelas mais distintas classes sociais, e ser identificada por um nome próprio feminino, o que pode motivar o acompanhamento da desinência também no feminino.

Ao falar de outras identidades, contudo, o veículo aponta essa confusão conceitual, apresentando, conseqüentemente, o fato de que essa matriz heteronormativa sexo-gênero ainda tem respaldo social e se manifesta linguisticamente, como no excerto (10):

(9) Morre Luana Muniz, **a travesti** ativista que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo. (Estadão, 08/05/2017, Título);

(10) Enterro acontece neste domingo (7) no cemitério de Irajá. Luana Muniz era dona de um casarão e alugava quartos para outros travestis morarem (G1, 07/05/2017, Subtítulo).

Nos excertos (11) e (12), os textos midiáticos tentam produzir uma representação de celebridade instantânea para Luana ao descrevê-la como pessoa “que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo” e “famosa pelo bordão”.

(11) Morre **Luana Muniz, a travesti ativista que ficou famosa ao posar ao lado do Padre Fábio de Melo** (Estadão, 08/05/2017, Título);

(12) **Ela ficou famosa pelo bordão** ‘Travesti não é bagunça’ e por acolher travestis, prostitutas e pessoas em situação de rua em um casarão no bairro (O Dia, 06/05/2017, Subtítulo).

Rojek (2008), a partir de uma perspectiva subjetiva da construção da fama, aponta três status de celebridade: a conferida, a adquirida e a atribuída: “A celebridade conferida tem relação com linhagem: o status decorre da linha de sangue. [...] Em contraste, a celebridade adquirida deriva de realizações do indivíduo observadas em competições abertas” (ROJEK, 2008, p.20). Essas celebridades que apresentam esse segundo status seriam reconhecidas, de acordo com esse autor, como os sujeitos que possuem talentos ou habilidades raras. Já a celebridade atribuída resultaria de uma constante representação de um indivíduo como digno de nota, não necessariamente exclusiva de um trabalho significativo, um talento ou habilidade especial. Esse tipo de celebridade emerge no contexto contemporâneo e são, geralmente, construções midiáticas. Apesar do notável trabalho ativista de acolhimento e reivindicações por direitos e melhorias na vida de travestis e transexuais realizados por Luana Muniz, essas práticas midiáticas constroem para a militante um status de celebridade atribuída, principalmente, em função de seu encontro midiático com o padre Fábio de Melo.

Além disso, o fato de associar sua fama ao bordão “Travesti não é bagunça” também desmerece, ou deixa em segundo plano, o trabalho social feito pela ativista, responsável por lhe dar visibilidade e motivo pelo qual a foto foi tirada com o referido

padre. É importante ressaltar que, no mesmo programa em que Luana Muniz profere esse bordão, em um episódio do programa jornalístico *Profissão Repórter*, a matéria divulga sua casa de acolhimento a travestis. Entretanto, ao realçar somente o bordão, as práticas jornalísticas analisadas contribuem para uma representação caricata de travestis, como objetos de humor.

Por fim, observamos as identificações relacionadas à Luana através de investimentos discursivos-ideológicos, que ora abrem a possibilidade para uma discussão social, ora reproduzem as assimetrias acerca das identidades e representações travestis. Apenas o jornal online Estadão (11) a caracteriza, materializada linguisticamente, como ativista, marcando a identidade de Luana positivamente e dissociada da ordem discursiva do gênero e apenas o portal O Dia (12) se refere ao evento sem mencionar a relação de Luana com o padre Fábio de Melo.

Considerações finais

Da análise apreendida sobre as representações de Luana Muniz nas práticas midiáticas jornalísticas digitais, constatamos que ela é representada por meio da categoria funcionalização “travesti” acompanhada por atributos que ora a legitimam, ora a deslegitimam para um/a possível leitor/a que a desconheça. Parece-nos que as práticas midiáticas precisam agir discursivamente dessa maneira para que Luana seja reconhecida como indivíduo que merece estar ao lado do padre Fábio de Melo que, em sua representação discursiva, não precisa ser descrito avaliativamente para os/as seus/as leitores/as.

Para Fairclough (2001, p.171),

Os textos postulam sujeitos intérpretes implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes.

Nos textos jornalísticos analisados, há um investimento ideológico de se criar uma suposta relação causal coerente entre ser travesti, identidade de gênero, e a prostituição. Essa repetibilidade do léxico “travesti”, como função-travesti, associada à prostituição garante a permanência da vulnerabilidade desse corpo frente à matriz heteronormativa compulsória. A marginalização desse corpo reflete no número

alarmante de travestis assassinadas unicamente por não corresponderem ao binarismo homem-pênis/mulher-vagina. Ao representar Luana Muniz pela função-travesti, há um apagamento de suas performatividades do feminino e sua postura ativista em relação às questões que envolvem a agenda política das travestis e das feminilidades transexuais.

Além disso, o destaque dado à Luana Muniz ocorre sempre em relação ao fato: a foto tirada em companhia com o padre Fábio de Melo e, apenas em algumas práticas midiáticas, menciona-se o trabalho social desenvolvido por ela, motivo, inclusive, de seu envolvimento com o padre. Ainda, quando sua nomeação segue acompanhada do atributo “ativista”, o destaque é dado à foto, ou seja, ao acontecimento, que mereceu destaque como notícia porque, a princípio, pela matriz reguladora religiosa conservadora não seria possível haver um padre ao lado de uma travesti, já que este é um corpo abjeto que não corresponde às normas do binarismo tal como iterados e citados, principalmente, pelas instituições religiosas e biomédicas. Isso nos indica que, embora Luana tenha sido figura importante no processo de participação de autonomia e emancipação de outras travestis, seu projeto social está sempre posto em segundo plano.

O que interessa às práticas midiáticas digitais analisadas, surpreendentemente exemplares de vozes hegemônicas e de resistência, é noticiar a morte da travesti envolvida com o padre Fábio de Melo, e não a travesti responsável pela emancipação de outras em uma esfera social transfóbica. Logo, podemos afirmar que as escolhas lexicais, os processos de classificação e funcionalização promovidos nos títulos e nos subtítulos, contribuem para a manutenção das relações assimétricas de poder e desigualdades de gênero.

Referências

- ANTRA. *Mapa de casos de assassinatos de Travestis, Mulheres Transexuais e Homens Trans no território brasileiro no ano de 2017*. S/D. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1yMKNg31SYjDAS0N-ZwH1jJ0apFQ&ll=-15.172237574946923%2C-51.334074999999984-&z=4>>. Acesso em: 10 de mai. 2017.
- BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Editora Garamond, 2006.
- . *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- . *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Natal. 2015.
- . *Transviad@s*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- . *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Heidegger e a Questão do Espírito*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001.
- . *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, I; FAIRCLOUGH, N. *Political discourse analysis. A method for advanced students*. London: Routledge, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 32 ed. Petropolis: Vozes, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HARVEY, D. *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Oxford, Blackwell, 1996.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, 1985.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- . *A Sociologia do Corpo*. Trad. Fuhrmann, S. Petrópolis: Vozes, 2ed, 2007.
- MANUAL DE REDAÇÃO. *Folha de São Paulo*. 16. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. D. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- SAFATLE, V. *O circuito dos afetos*. São Paulo: CosacNaify, 2015.
- SALIH.S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 7-72, 2009.
- TEIXEIRA, F. *Dispositivos de dor: saberes poderes que (con) formam as transexualidades*. São Paulo: Annablume//FAPESP, 2013.
- VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.) *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London; New York: Routledge, 1996, p. 32-70.

ABSTRACT: In this article we are trying to promote reflections about how the queer

body, the body that does not inscribe itself under the hegemonic and normative regulations, is discursively represented in the journalistic media practices. Therefore we are going to promote the discussion under the perspective of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). We selected five news headlines and their subheads regarding the death of the transvestite Luana Muniz, on the 6th of may, in 2017. The analysis of the headlines and subheads is going to be developed from the subsidies supplied by the ADTO (FAIRCLOUGH, 2001), by the Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) and by the Theory of the Representation of the Social Actors (VAN LEEUWEN, 1996). We aim to understand how the discourse about the identities of the transvestites are built, and mainly, which are the representations of these bodies in the digital journalistic media practices. Lastly, we are going to analyze how the social actors involved were represented in these social practices by using the macro categories of *inclusion* and *exclusion* (VAN LEEUWEN, 1996).

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis; Gender; Transvestites; Journalistic Media Practices

Estereótipo Discursivo e Descortesia em Materiais de PLE

Stereotyped Discourse and Discourteousness in Didactic Materials of PSL

Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco¹

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de analisar como os discursos a respeito da temática “Brasil” se apresentam nos livros didáticos de PLE, em específico, no texto “O país e o idioma” do material “Bem-vindo”. Mostrar por meio da análise das relações estruturais do texto e das de discurso como se estabelece a visão ideológica e estereotipada expressa no texto em questão. Na fundamentação teórica usaremos, entre outros, os preceitos apontados por Koch (2003,2009,2012), Van Dijk (1999, 2003, 2005, 2006, 2012) e Kaul Marlangeon (2005). Nos resultados obtidos pela análise, evidenciamos como o uso de um discurso com viés ufanista pode torna-se descortês pelo sujeito interpretante.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; descortesia; material de PLE.

1. Introdução

A elaboração de material didático para estrangeiros supõe um processo complexo no qual se apresenta a intervenção de vários agentes no processo de produção: autores, revisores, editores pedagógicos. Por tal motivo, o conteúdo expresso por ele é fruto de uma ampla discussão a respeito de quais tópicos possam representar a nossa língua-alvo. Desta forma, no planejamento deles são considerados não só aspectos linguísticos como também socioculturais que terão como meta trazer nos conteúdos apresentados, um recorte da sociedade em foco.

Diana Bravo (2004,p.8) afirma que o aspecto sociocultural se faz presente nas relações da linguagem com a sociedade e considera que o/a falante de uma língua “está provido/a de recursos interpretativos que vêm de seu ambiente social e de suas experiências comunicativas anteriores, que compartilha parcialmente com outras

¹ Doutoranda em Letras (Linguística Textual e Teorias do Discurso em Português) pela Universidade de São Paulo (USP).

pessoas (grupo)”². Por esta razão escolhemos, neste artigo, analisar como temáticas relacionadas com tópicos sobre o Brasil e/ou cultura brasileira são discursivamente apresentados, em específico faremos a análise do texto “O país e o idioma” presente no livro didático de PLE *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*, das autoras Maria Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi.

Salientaremos que o discurso nunca é neutro, pois há nele um eco de vozes que podem ser entendidas como uma marca ideológica e, nesse sentido, ser visto como um construto social no qual entram em jogo as relações de poder estabelecidas pela linguagem, que fundamentaremos com a visão esboçada por Van Dijk (2005).

Também, nesta análise, procuraremos evidenciar os aspectos constituintes da formação discursiva por meio da construção textual ali trazida e apontar como esta linguagem caracteriza o construto reprodutor de fórmulas estereotipadas e demarcadas historicamente por um discurso que perpetua uma visão de um determinado tipo de Brasil entre diversos segmentos sociais.

Por fim, ao estabelecer as relações discursivas, demonstraremos que a aparente construção de um discurso excessivamente positivo da imagem cortês de Brasil, num livro que tem como público-alvo não brasileiros, produz, na verdade, o efeito revés, dando ao discurso o tom de descortês.

2. Abordagem teórica

O referencial teórico desta pesquisa partirá do entendimento que devemos ter em relação à construção do sentido que o texto evidencia e para tal vamos fazer uso principalmente das obras de Ingedore Villaça Koch (*Introdução à linguística textual, A inter-ação pela linguagem, O texto e a construção de sentidos*); dos estudos de Charaudeau (*Linguagem e discurso*) em relação ao sujeito da enunciação; de Van Dijk (*Discurso e contexto*) quanto à análise do discurso; e para a interface interacional, o conceito de descortesia de Kaul de Marlangeon (*Descortesía de fustiación por afiliación exarcebada o refractariedad*).

² Tradução livre. " está provisto/a de recursos interpretativos que provienen de su entorno social y de sus experiencias comunicativas previas, los cuales parcialmente comparte con otras personas (grupo)".

Compreender o que vem a ser um texto é complexo, uma vez que não podemos entendê-lo tão somente como uma sucessão de frases. Koch (2009), por exemplo, lista várias concepções do entendimento sobre este tema e ressalta que cada concepção está de acordo a um determinado momento, que vai desde uma abordagem de base gramatical até a uma de base sociocognitiva-interacional.

Desta maneira, sabemos que um texto, enquanto uma produção física, está à espera para que seja desvendado, compreendido e interpretado; que se façam as pontes entre o enunciador e o enunciatário; e que uma possível constituição de significados seja criada. Também sabemos que há várias formas para se abordar um texto e estabelecer estas pontes dentro da área da análise do discurso. No nosso trabalho partiremos das noções sobre a esfera estrutural do texto, das marcas que colaboram com os aspectos de sua constituição, coesão e coerência, que produzem o sentido material, para, finalmente, destacarmos as relações com discurso propriamente ditas.

Iniciamos, com as noções sobre coesão e coerência propostas por Fávero (2003, p.13). Segundo a autora, há várias “propostas de classificação das relações coesivas”, como a própria Fávero aponta (2003, p.13), “as de Halliday e Hansan (1976); Marcuschi (1983); Mira Mateus et alii (1983) e de Fávero e Kock (1985)”. Aqui usaremos a proposta de Fávero e Koch que propõem três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial.

A coesão referencial “relaciona determinado signo a um objeto tal qual ele o percebe dentro da cultura em que vive [...] pode ser obtida por substituição e por reiteração” (FÁVERO, 2003, p.18). O processo da substituição textual retoma ou precede elementos usados num determinado enunciado, sendo anafórico e catafórico respectivamente. Já a reiteração “é a repetição de expressões no mesmo texto” que pode ser pelo mesmo item lexical, por sinônimos, hiperônimos e hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

Quanto à coesão recorrencial “constitui um meio de articular a informação *nova* à *velha* [...] tem por função, assinalar que a informação progride” (FÁVERO, 2003, p.26). Estes elementos podem ser observados quando há recorrência de termos, paralelismo, paráfrase e recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais (ritmo, motivação sonora).

Por último, a coesão sequencial, que também tem a função de “fazer progredir o texto”, mas sem a necessidade da retomada de itens ou estruturas anteriores, é formada por sequenciação temporal (obtida por: ordenação linear dos elementos, expressões que assinalam a ordenação das sequencias temporais, partículas temporais e correlação dos tempos verbais) e por conexão na qual “um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. [...] é expressa por operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas” (FÁVERO, 2003, p. 35).

A ordenação dos dados acima constitui os elementos que formam a coesão e coerência textuais. A coesão é responsável pela ordenação superficial do texto com uso de referentes ou recursos de ordem gramatical (anáforas, catáforas, formas dêiticas)³, ou seja, os “elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam [...] de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura)” (KOCH, 2009, p.35).

Outro aspecto de textualidade é a coerência que se refere à ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional presentes no texto cujo sentido expresso dependerá do conhecimento compartilhado entre o *eu-tu*. Junto a esses elementos, há outros fatores como a intencionalidade, a informatividade, a situacionalidade, a argumentatividade, a intertextualidade e a aceitabilidade.

Apesar de esse conjunto de elementos abordarem aspectos sintático-semânticos que elucidam a compreensão textual, nas décadas de 70 e 80 ocorre o que Koch (2012, p.13) nomeia de “virada pragmática”; e, assim, o texto passa a ser visto como “ unidade básica de comunicação/interação humana”, dando à Linguística Textual uma nova dimensão.

Desta forma, Koch (2003, p.25-26), centrada nos estudos da Linguística Textual, enfatiza que o texto, como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, passou a ser entendido como uma sequência de atos de fala, como um mecanismo cognitivo de modelos mentais e como parte de atividades mais globais da comunicação. E também destaca que *na interação* estabelece-se a construção de sentido, isto é, sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento

³ Leonor Lopes Fávero em *Coesão e coerência textuais* sintetiza a questão da coesão no esquema que pode ser consultado no Anexo A.

textual que pode ser linguístico (escolhas gramaticais e lexicais), enciclopédico e interacional (sobre as formas de inter-ação).

Em relação à importância da interação, Charaudeau (2014, p.44), mais voltado ao campo da Análise do Discurso, afirma que “o ato de linguagem como evento de produção ou interpretação depende dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem”. Em outras palavras, o explícito e o implícito. Para ele, o TU

não é um simples receptor de mensagem, mas sim um sujeito que constrói uma interpretação em função do ponto de vista que tem sobre as circunstâncias de discurso e, portanto sobre o EU, uma vez que interpretar é sempre instaurar um processo para apurar as intenções do EU.

Na produção do discurso, o próprio EU constrói um destinatário ideal ou virtual no qual tenta ter controle, sobre o que o TU pode ou deveria compreender a respeito da sua produção. Entretanto, o sujeito interpretante da comunicação pode ser distinto daquele ideal proposto pelo destinatário. “O TUi (TU interpretante) é o sujeito responsável pelo processo de interpretação que escapa, devido a sua posição, do domínio do EU” (CHARAUDEAU, 2014, p.46).

Após a observação desses elementos, a serem tratados na apreciação do texto, vamos nos deter no aspecto da análise do discurso que nos proporemos empregando a ACD - Análise Crítica do discurso - de linha anglo-saxã por considerarmos que essa metodologia de análise se adéqua de forma mais clara aos nossos objetivos. A nossa escolha significa um compromisso metodológico já que, como aponta Van Dijk (1999 a, p.3) “los analistas críticos del discurso deberían ante todo ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión”.

Da mesma forma que para a Análise do Discurso francesa (AD) se faz necessário interrogar o contexto do enunciador, por estar inserido em uma dada situação discursiva, na qual se indaga a cerca da cultura da sociedade e da relação tempo-espço do objeto analisado; constatamos que a ACD também irá analisar esses aspectos, mas irá buscar, por parte do analista, possíveis soluções ao problema discursivo analisado/apresentado.

Dentre as possíveis abordagens da ACD, destacaremos a de Van Dijk (2012) que explica a relação entre língua e poder pela tríade *cognição-discurso-sociedade*.

Primeiramente, antes de apresentarmos a tríade proposta por ele, convém salientar como é abordada a sua a ideia de *contexto*.

O *contexto* (VAN DIJK, 2012, p.34), enquanto conceito para o estudo das teorias da língua, deve partir do princípio de que é um construto subjetivo dos participantes, no qual as “situações sociais só conseguem influenciar o discurso através de interpretações (intersubjetivas) que delas fazem os participantes.” Este construto faz parte de um modelo mental, individual, e não só situacional. Em palavras do autor, a compreensão do discurso “envolve a construção controlada pelo contexto, de modelos mentais baseados em inferências fundamentadas no conhecimento” (VAN DIJK, 2012, p.92). Os referidos modelos mentais são relevantes para a coerência do discurso, são únicos e exprimem opiniões e emoções ao ativarem a memória individual e social, além de serem agentes formadores da identidade na construção do *eu-mesmo* e do *ele-mesmo* (VAN DIJK, 2012).

Feitas essas considerações, passamos a explorar a tríade *cognição-discurso-sociedade* proposta por ele. A *cognição* (VAN DIJK[1999] *apud* ROJAS B.; SUÁREZ G.,2008, p.54) “estuda o conhecimento que determinado grupo possui do mundo social que habita e com o qual, graças à comunicação, interatuam”. Compreende-se pela cognição como os processos interferem na reprodução ideológica e discursiva dos indivíduos, uma vez que os indivíduos

não apenas encontram significado na sociedade, mas servem para regular suas práticas; são construídos, usados e modificados pelos atores sociais como membros de um grupo, em práticas sociais específicas e frequentemente discursivas; são construções sociais compartilhadas por um grupo (VAN DIJK, 1999 b, p.23)⁴

Na sequência da proposta, temos o *discurso* que é visto como um “evento comunicativo específico” (VAN DIJK, 1999 b) que pode tanto ser verbal ou escrito. Aqui os participantes desempenham determinado papel social, tendo em mente aspectos da situação, do local, da intenção, dos propósitos. E, para fechar a tríade, a *sociedade* onde se observa a interação e as situações nas quais o ato se apresenta, focando nos

⁴ Tradução livre. “no sólo le encuentran sentido a la sociedad sino que sirven para regular sus prácticas; son construidas, utilizadas y cambiadas por los actores sociales como miembros de un grupo, en prácticas sociales específicas y, frecuentemente, discursivas; son constructos sociales compartidos por un grupo” (VAN DIJK, 1999, p. 23).

agentes, ou seja, os grupos, as organizações sociais, as instituições onde a estrutura social se configura.

A tríade apontada se complementa com a noção de ideologia que perpassa todos os elementos, uma vez que, segundo Van Dijk (2005) “funcionam como parte da interface sociocognitiva entre as estruturas (as condições, etc.) sociais de grupos de um lado, e seus discursos e outras práticas sociais do outro.”⁵. Não podemos deixar de salientar que a ideologia também é estabelecida no próprio discurso. Segundo o autor⁶

As ideologias foram definidas como crenças fundamentais que subjazem nas representações sociais compartilhadas por tipos específicos de grupos sociais. Essas representações são, por sua vez, a base do discurso e de outras práticas sociais. Também se supõe que as ideologias são expressas e adquiridas principalmente através do discurso, isto é, através da interação comunicativa falada ou escrita. Quando os membros de um grupo explicam, motivam ou legitimam suas ações (de grupo), eles normalmente o fazem em termos de discurso ideológico.⁷

E ainda aponta que as ideologias têm uma função social: elas organizam e baseiam as representações sociais compartilhadas pelos membros de grupos (ideológicos). [...] são, em última instância, a base dos discursos e de outras práticas sociais dos membros dos grupos sociais como membros do grupo. [...] permitem que os membros organizem e coordenem suas ações (conjuntas) e suas interações com vistas aos objetivos e interesses do grupo como um todo.⁸

Por último, importa destacar os efeitos do discurso, entendido como mensagem, na visão interacionista, os quais devem ser equacionados tanto desde sua emissão quanto da sua recepção. Desta forma, para complementar nossa análise, faremos uma interface com os estudos da (des)cortesia pois, segundo Marlangeon (2005, p.299), estes elementos “arraigan el discuso en una dimensión social”. Assim, a cortesia, “princípio de regulação social das interações” (SILVA, 2011, p.280), se desenvolve como um jogo

⁵ Tradução livre. “funcionan como parte de la interfaz sociocognitiva entre las estructuras (las condiciones, etc.) sociales de grupos por un lado, y sus discursos y otras prácticas sociales por el outro” (VAN DIJK, 2005).

⁶ Van Dijk. Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 10. N° 29 (Abril-Junio, 2005) Pp. 9 – 36 - Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216.CESA - FCES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

⁷ Trad. livre. “Se han definido las ideologías como creencias fundamentales que subyacen en las representaciones sociales compartidas por tipos específicos de grupos sociales. Estas representaciones son a su vez la base del discurso y de otras prácticas sociales. También se ha supuesto que las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso, esto es, por interacción comunicativa hablada o escrita. Cuando los miembros de un grupo explican, motivan o legitiman sus acciones (grupales), lo hacen típicamente en términos de discurso ideológico” (VAN DIJK, 2005).

⁸ Tradução livre. “ellas organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos (ideológicos). [...] son en última instancia, la base de los discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupos sociales como miembros de grupo. [...] permiten a los miembros organizar y coordinar sus acciones (conjuntas) y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo en su conjunto” (VAN DIJK, 2005).

de aproximação social, no qual há uma negociação entre os agentes envolvidos no ato da comunicação na busca de um acordo.

Por outro lado, a descortesia, segundo Marlangeon (2005, p.301), seria a quebra de um padrão da convivência cotidiana na qual as pessoas colocam em perigo o convívio social. Ou seja, para ela “o falante descortês responde a um estado de desequilíbrio ou o envolve voluntariamente para fazer prevalecer a própria cosmovisão ou suas exigências de imagem, em detrimento do ouvinte”⁹.

Marlangeon, partindo das definições das categorias de autonomia e afiliação apresentadas por Diana Bravo¹⁰, propõe o conceito de descortesia por afiliação exarcebada que deve ser entendida quando, “o adepto assume sua qualidade de membro com plena consciência e orgulho. Ele é a favor dos membros e das idéias de seu grupo, a ponto de escolher a descortesia em sua defesa.”¹¹ (2005, p.302).

Encerrando esta seção, percebemos o quão vasto o campo da análise se apresenta, mas queremos destacar a importância do discurso ser compreendido por meio da textualidade do próprio objeto de análise, bem como dentro das relações interacionistas na qual os sujeitos envolvidos, tanto na produção como na compreensão, devem compartilhar um determinado conhecimento.

3. Análise do corpus

O *corpus* escolhido faz parte do livro *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*, um dos materiais mais utilizados no ensino de português como segunda língua no Brasil. Na descrição do livro, as autoras, informam que “um pouco da História, cultura e sociedade brasileiras ganham parte deste livro elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é COMUNICAÇÃO” (PONCE, BURIM, FLORISSI, 2007). Este material se apresenta em um único volume e está dividido em 5 grupos temáticos: “Eu e

⁹ Tradução livre. " el hablante descortés responde a um estado de desequilíbrio o lo entabla volitivamente para hacer prevalecer la cosmovisión propia o sus requerimientos de imagen , em detrimento del oyente" (MARLANGEON, 2005, p.301).

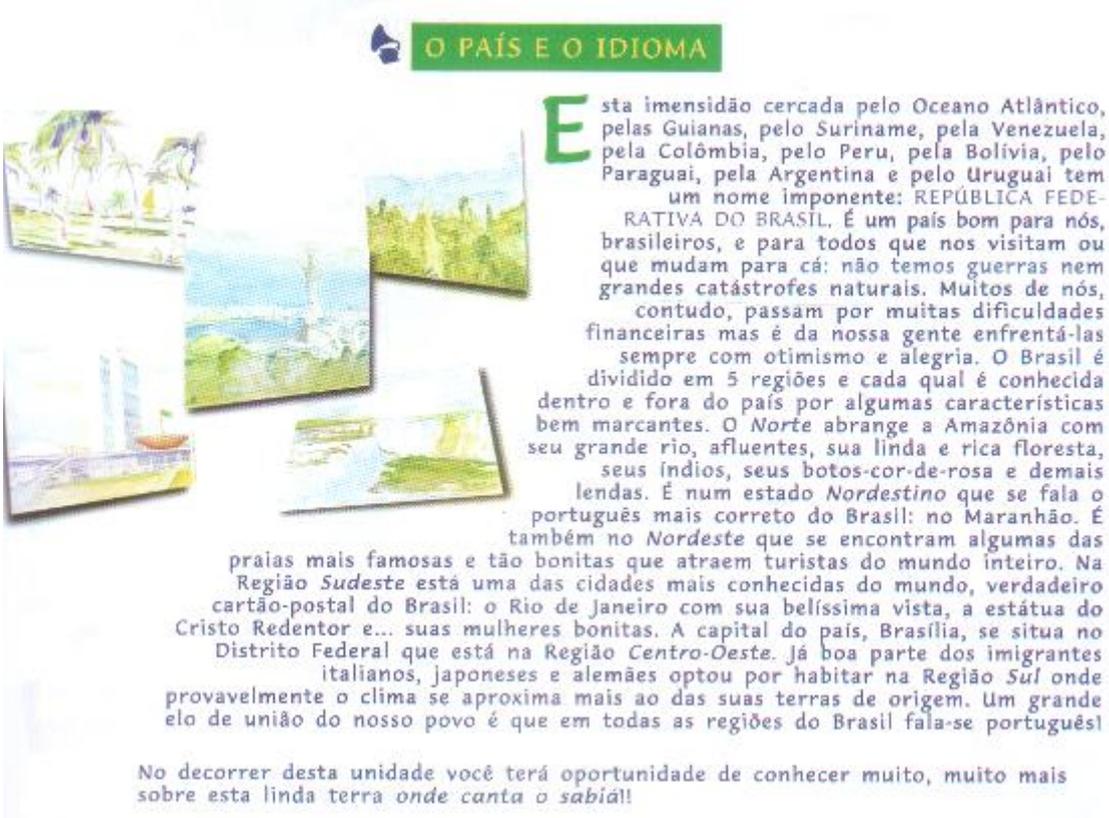
¹⁰ Quando fez um enfoque crítico às imagens negativa e positiva de Brown e Levinson, propôs as categorias de autonomia (o indivíduo percebe-se a si mesmo e é percebido pelos demais como diferente do grupo) e de afiliação (o indivíduo é tido como parte do grupo).

¹¹ Tradução livre. " el adepto asume su calidad de miembro con plena conciencia y orgullo. Es partidario de los miembros y de las ideas de su grupo, al punto de escoger la descortesia en su defensa" (MARLANGEON, 2005, p.302).

“O Brasil e sua língua”, “A sociedade e sua organização”, “O trabalho e suas características” e “Diversão-cultura”, compondo um total de 20 unidades. O texto escolhido *O país e o idioma* faz parte da unidade 08, do grupo 2: “O Brasil e sua língua”.

Ao escolhermos um texto de material didático, temos em mente que ele carrega traços típicos desta categoria e que o texto, nestes tipos de materiais, adquire certa autoridade expressa na sua própria finalidade, ou seja, a de instruir. Desta maneira o aprendiz que recebe este material, já atribui na dinâmica de seu uso um determinado valor de verdade ou confiabilidade a ele.

No *corpus* escolhido, apresentado abaixo, vamos inicialmente apontar, como indica Koch, os seus elementos textuais constitutivos; em seguida, as relações de implicatura contextual ou conversacional (ARMENGAUD, 2008, p. 92) que se revela, isto é, de que forma se dá a construção de sentido e como tal construção marca uma visão estereotipada da identidade brasileira; e, para finalmente, relacioná-lo discursivamente com os aspectos sócio-interacionais.



O PAÍS E O IDIOMA

Esta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado Nordeste que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região Sul onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

Fonte - Bem-Vindo! A língua portuguesa mundo da comunicação. 7ª. ed. São Paulo: SBS, p.73.

O primeiro aspecto que destacamos quanto à estrutura é a escolha lexical. Evidencia-se que quantitativamente prevalece o uso dos substantivos seguidos por um excesso de adjetivação e pelo verbo *ser* no presente do indicativo. Desta forma o texto de caráter descritivo, constrói um cenário de um país que pelas escolhas do vocábulo se revela/fundamenta pela substância contida nas suas propriedades como: “imensidão”, “clima”, “terra”, “povo”, “otimismo”, “turismo”, etc. seguidos por qualitativos, como: “bom”, “enorme”, “lindo”. Ainda sobre essas escolhas apresentadas, notamos um grau elevado de positividade das palavras que são reforçadas pela adjetivação e mesmo, quando usa as palavras de teor negativo como “guerras” e “catástrofes” são para fazer menção de que *Nós* não possuímos tais adversidades.

Também o uso dos pronomes pessoais ou possessivos revela um caráter positivo de *Nós* em relação aos demais. Por exemplo, em: “é um país bom para *nós*”, ou em: “é de *nossa* gente enfrentá-la com otimismo”. Observa-se que nesses usos o EU enunciador se incorpora ao texto e reforça a sua convicção sobre a ideia valorativa de Brasil que é construída. E, mais do que isso, convida o TU destinatário a fazer parte deste cenário: “é um país bom para nós e bom para *todos* que nos visitam ou mudam para cá”; ou: “*você* terá a oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra...”.

Mesmo no uso da coesão referencial, observa-se que ao preferir empregar o recurso catafórico no início do texto (“*esta* imensidão cercada pelo oceano Atlântico...”) para marcar o enunciado que se sucede: “República Federativa do Brasil”, o EU enunciador cria uma expectativa que se completa com a apresentação de seu nome imponente. A partir daí, a “República Federativa do Brasil” torna-se anafórico e é referenciado, como em: “é um país bom”. O emprego de elementos de reiteração é frequente com a repetição do mesmo item lexical (“país”, “região”); com sinônimos (“Brasil” por “país”, “nação”; “gente” por “povo”); com hiperônimos (“imigrantes” por “japoneses”, “italianos”) e hipônimos (“região” por “Brasil”); e com expressões nominais definidas (“República Federativa do Brasil”, “Brasil”, “país”).

Quanto ao uso da coesão recorrencial, encontra-se paralelismo em: “não temos guerras nem grandes catástrofes”; “é um país bom para nós”, “é num estado Nordeste que se fala o português mais correto...”, etc., são estruturas que introduzem caracterizações a respeito do país e que reforçam o efeito de positividade dada pelo

léxico e também reforça o estereótipo linguístico ao determinar que há um lugar que se "fala português mais correto". E, por fim, faz uso da repetição do advérbio "muito" ("Muito, muito mais sobre esta linda terra") para não só intensificar o que é "nossa terra", mas para criar expectativa do que está por vir sobre esta temática no decorrer da unidade do livro.

Já na coesão sequencial, nota-se a ordenação temporal com o uso do presente do indicativo estabelecendo, assim, a ideia de um eterno presente, estático e imutável do *aqui e agora*. Ao utilizar a voz passiva, o EU enunciador anula o sujeito da ação e reforça mais uma vez o caráter imutável de Brasil. Na coesão sequencial por conexão observam-se:

a) construções comparativas que buscam destacar particularidades do país, em:

"É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil"; "No Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas", "Na região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo".

b) uso da dupla negação em: "não temos guerras nem grandes catástrofes", enfatizando que não existem tais aspectos negativos.

c) uso de conjunções com valor de adversidade em:

"Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria"; que deveriam expressar um aspecto de contraste à situação apresentada. Contudo, percebe-se que ao empregá-las duplamente no enunciado consegue amenizar o caráter das "dificuldades financeiras".

Em síntese, aparentemente a análise estrutural mostra um texto de fácil compreensão quanto à apresentação de dados, descrição do local, caracterização de sua gente e valores. Entretanto, precisamos integrar a análise descritiva dos elementos constituintes do texto com outras ferramentas que nos façam interpretar a relação do EU enunciador com o TU destinatário (que também se torna o interpretativo desse texto) para, assim, termos a dimensão discursiva revelada nos enunciados, uma vez que é fundamental pensarmos como se estabelece a coerência no texto e como se configura no *corpus* a construção de sentidos.

Esta necessidade surge, como aponta Koch (2009, p.46), porque "a coesão *não* é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra *no* texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa". Desta forma para a análise que

nos propomos, a construção de sentidos tem que apresentar a dimensão pragmática, pois é ela “que salienta o uso que o sujeito faz da língua”, e também é ela “que se relaciona com a exploração das atitudes do produtor e receptor do texto nas situações de comunicação”, conforme Guimarães (2013, p.55-56).

Especificamente sobre o texto que estamos tratando, quanto à situacionalidade, está inserido em um livro didático de PLE como dito anteriormente, isto significa que na sua elaboração possa haver um uso mais restrito do vocabulário ou informações, pois há de se levar em conta em qual unidade o texto deve se apresentar no livro, bem como o nível do aprendente ao chegar nessa seção. Observamos, então que esses fatores também influem na produção textual e, ao mesmo tempo, nos obrigam a lembrar de que não se trata somente das vozes das três autoras, e sim a de um corpo editorial que intervém no processo de produção do mesmo.

A enunciação que se apresenta no texto expõe, além das vozes mencionadas acima, outras vozes, que no dizer de Van Dijk representam as crenças e/ou atitudes que se repetem numa ação comunicativa. No caso, nota-se que a descrição de Brasil se fundamenta por valores que desde o nosso processo de colonização mostram-se presentes nos léxicos: “imensidão”, “alegria”, “praias”, “mulheres”, “clima”, “união”, “oportunidade”, e também na descrição de seus valores: “ser um bom país”, “não ter guerras ou catástrofes”, “ter gente alegre e otimista”, “ser bom para todos”. Reforçam o estereótipo do país sem problemas, do povo amistoso e alegre, como explicam as antropólogas, entre outros, Marilena Chauí (2000) e Livia Barbosa (1992).

Observa-se que tais escolhas representam uma reprodução de um modelo estabelecido na prática discursiva ao se caracterizar o Brasil e, sob este prisma, se integra na ação da nossa linguagem. Em consequência, quando reproduzimos este mesmo modelo, como o fez o EU enunciador desse *corpus*, estabelece-se o que Van Dijk denominou de *cognição social*.

Também a ideologia instaurada por estas palavras revela que o EU enunciador não se preocupou em postular outra visão sobre o Brasil, de fato, reproduz o lugar comum, estereotipado no discurso. Constrói-se uma imagem de país onde não há negatividades, pois mesmo quando diz que “Muitos de nós, *contudo*, passam por muitas dificuldades financeiras *mas* é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria”, foi capaz de construir na adversidade (*contudo*) uma outra sentença

adversativa (*mas*) com valor positivo de enfrentamento, presentes nos léxicos “alegria” e “otimismo”. A expressão “dificuldades financeiras” também omite problemas sociais, pois sugere que se trata de problemas isolados, enfrentados por indivíduos desconectados do coletivo. O substantivo “dificuldades” é um eufemismo para os milhões que vivem na miséria, pois parece atribuir aos indivíduos a responsabilidade por superar os obstáculos e o adjetivo “financeiras” sugere problemas para “administrar o dinheiro” e omite toda a desigualdade social e exclusão criadas pelo sistema, como se este fosse um problema pontual.

Na sequência, em relação ao *discurso*, podemos destacar, primeiramente, o caráter ufanista expresso no texto que marca uma distinção entre o *Nós* e o *Eles*. Toda vez que o EU enunciador se posiciona no discurso, marca que o *Nós* é sempre melhor que o *Eles*. De fato este EU tenta incorporar o *Eles* na nossa formação, pois, como é expresso no texto, “é um país bom para nós e para todos aqueles que nos visitam ou moram aqui”; ou mesmo quando descreve sobre os imigrantes, aponta que *eles* conseguiram se adaptar ao sul do nosso país "provavelmente" por causa do clima!

O *Nós*, no discurso analisado, apresenta-se sob a fórmula ufanista de país e língua, conforme se nota no título: “O país e o idioma” - em uma clara apropriação dos valores que nos remetem ao nacionalismo. Neste cenário acrescentam-se como pontos positivos: “é um país bom para nós”, “país sem guerras ou grandes catástrofes naturais”, “país do otimismo, da alegria”, “país da linda e rica floresta”, “praias mais famosas, mais bonitas”, “país da cidade mais conhecida do mundo”, “mulheres bonitas”, “país dos imigrantes” e o “país da linda terra”.

Importante destacar também que na representação do *Nós* encontra-se a menção ao “índio” em : “ O Norte abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas”. Nesta construção, parece que o Eu enunciador cria uma categoria de *Outro* dentro de *Nós*, pois os índios são mencionados como elemento figurativo ao lado do boto e das lendas, como se fossem mero exotismo, ou pela própria construção sintática, parece fazer parte das “demais lendas”.

Ao passo que o *Eles* expresso no texto pelo uso do pronome indefinido “todos” (*bom para todos que nos visitam ou que mudam para cá*); pelo substantivo “imigrante” e, por seus respectivos gentílicos “italianos”, “japoneses” alemães”; e, pelo uso do

pronome pessoal “você” (*Você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais...*), marca no discurso uma necessidade de que o outro seja incorporado a nossa “boa nação”.

Quando se refere aos aspectos positivos de modo a exaltar o *Nós* na formação ou na descrição do país, o enunciador cria uma polarização na qual se apodera de símbolos nacionais como se fosse exclusivo de uma *só* nação, no caso, o Brasil. Em oposição, o *Outro*, é apontado no texto como um sujeito que deveria fazer parte da nossa “boa” nação seja para visitá-la ou vir morar aqui. Instiga também o aprendente da lição a ter a oportunidade de conhecê-la e, com a ênfase no léxico “muito” reitera uma intenção absoluta da necessidade que todos devem fazer parte ou conhecer esta nação.

Conforme aponta Van Dijk:

os falantes ou os escritores podem destacar nossas coisas boas tematizando os significados positivos, usando elementos lexicais positivos em auto-descrições, fornecendo muitos detalhes sobre boas ações, e poucos detalhes sobre más ações, usando hipérbolos e metáforas positivas, deixando apenas implícitas as próprias propriedades negativas, ou diminuindo importância ao próprio desempenho como agente de actos negativos mediante o uso de orações passivas ou nominalizações. (VAN DIJK, 2003, p.160)¹²

Percebemos que o enunciador coloca a ênfase nos aspectos positivos e tira a ênfase dos negativos reforçando uma combinação de crenças e atitudes de teor ideológico que de certa forma transcende a própria figura do enunciador em si. O enunciador reproduz uma crença ou atitude porque ele “subjektivamente representa os aspectos relevantes de situações e sociedade e diretamente interfere no processo mental da produção e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2006, p.164, tradução livre).

O EU enunciador, na verdade, ao reproduzir essa crença, estabelece a ponte com o outro lado da tríade proposta por Van Dijk, a *sociedade*. A representação imaginária do EU enunciador revela-se na seguinte crença descrita por Marilena Chauí (2000, p. 4-5):

Há, assim, a crença generalizada de que o Brasil: 1) é “um dom de Deus e da Natureza”; 2) tem um povo pacífico, ordeiro\generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia

¹² Tradução livre. " los hablantes o los escritores pueden destacar nuestras buenas cosas tematizando los significados positivos, utilizando elementos léxicos positivos en las autodescripciones, proporcionando muchos detalles sobre las buenas acciones, y pocos detalles sobre las malas acciones, valiéndose de hipérbolos y de metáforas positivas, dejando meramente implícitas las propiedades negativas propias, o restando importancia a la propia actuación como agente de actos negativos mediante la utilización de oraciones pasivas o nominalizaciones." (VAN DIJK, 2003, p.160)

racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça; 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui, só não melhora e só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinqüência e da violência; 5) é um “país dos contrastes” regionais, destinado por isso à pluralidade econômica e cultural. [...]Alguém pode dizer se indignado com a existência de crianças de rua, com as chacinas dessas crianças [...], mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência. Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o apartheid social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna.

Notamos que o EU enunciador ao repetir valores que foram instituídos pelas classes dominantes como fundadores da nossa nacionalidade, presentes, como já dito, na visão paradisíaca do território, na alegria e otimismo do povo, nas belas mulheres, no fato de não haver guerras, etc., reforçam uma ideia ufanista de sociedade perfeita, conforme apontado por Chauí, onde a noção de país acolhedor prevalece. Na análise encontra-se uma recorrência a esses valores quando se diz “é da nossa gente enfrentá-las (dificuldades) sempre com otimismo e alegria”; ou em “mulheres bonitas”, etc.

Supostamente deveria se estabelecer no discurso uma interação desses dados de forma que as informações fossem compartilhadas e totalmente compreendidas no processo interacional entre o EU e o TU; no entanto, vê-se que tal interação não ocorre.

Assim, tal ruptura pode-se dar porque o TU destinatário e interpretante pode não compartilhar os mesmos valores, das mesmas crenças e atitudes expostas pelo EU enunciador, uma vez que este, no excesso de apresentação positiva do Brasil, extrapola a fronteira da cordialidade e beira a descortesia, denominada por Marlangeon de *descortesia por afiliação exacerbada*. Reforçamos mais uma vez que a *afiliação exarcebada* reflete aqueles comportamentos relativos aos desejos de uma pessoa de se ver e ser vista com as características que a identificam com o grupo (“É um país bom para nós”; “e da nossa gente enfrentá-las”) e que nega o *Outro*.

O *Outro*, neste caso, é O TU destinatário/interpretante que é um aprendente da língua portuguesa e que possivelmente pode ter algumas informações gerais sobre o Brasil, mesmo que esse conhecimento seja estereotipado de *Nós*, como: “futebol”, “samba”, “mulheres”, “alegria”, “natureza”, etc. Entretanto, quando o EU enunciador tem a oportunidade de quebrar estas crenças, fugindo das simplificações estereotipadas dando voz a outros discursos sobre *Nós* e não o faz, continuamos a perpetuar uma

atitude que não nos permite ver o *Outro*, a menos que este seja incorporado ao *Nós*, como no texto.

No texto analisado, ao se apropriar quase que exclusivamente dos aspectos positivos, retirando a possibilidade de o *Outro* também ter tais características, faz com que o discurso adquira contornos de descortesia, claro que não no sentido de oposição a ser cortês, mas no de exceder o olhar sobre si e não vislumbrar a possibilidade de haver outro olhar na construção de sentido sobre a apresentação de tal temática.

Por último, o texto destaca que o aluno aprenderá “muito, muito sobre esta linda terra onde canta o sabiá”, de modo a crer que todos os alunos possam ter conhecimento sobre a “Canção do exílio” ou que o sabiá habita nosso território. Evidente que a tentativa de se fazer uma ponte com outros discursos é válida, principalmente, no material didático, mas desde que as referências sejam dadas ou explicitadas ao longo da unidade, o que não é o caso. Da forma como é exposto, temos um enunciado vazio de significado para um aprendente que não sabe sobre literatura ou poesia romântica brasileira, uma vez que a intertextualidade pressupõe um conhecer compartilhado.

Em suma, o texto se revela dentro da óptica do enunciador, extremamente ufanista, seja pelas escolhas lexicais; também é homogêneo, uma vez que repete a voz e os valores do colonizador; e, por último, xenófobo, pois salienta a ideia de *Nós* sempre como melhor em oposição ao *Eles*, que deve ser incorporado a nossa *boa* terra.

E, como pontuamos todo discurso carrega em si valores, marcas, crenças, atitudes, mas repeti-los de modo a consolidar estereótipos faz com que este tipo de atitude possa ser considerado desrespeitoso, neste caso, com a própria cultura desse povo ou com a cultura do outro. Precisa-se neste cenário sobre “Brasil” dar espaço a outras vozes, pois na realidade brasileira sabemos que há diferenças sociais imensas e que a falta de infraestrutura em vários seguimentos é marcante.

4. Considerações finais

O objetivo do trabalho foi mostrar como um texto descritivo no materiais didáticos de PLE pode perpetuar estereótipos na forma como articula vários discursos que circulam a partir da apresentação da imagem do país (país amistoso, mulheres

bonitas, etc.) e, principalmente, como os aspectos socioculturais que dão sustento a tais discursos, criam uma visão equivocada da nossa realidade.

Por meio da análise da estrutura, demonstramos que na superfície textual os elementos revelaram uma sobreposição de características positivas ao descrever o cenário Brasil, revelando que a escolha lexical a todo o momento reforçava uma visão egocêntrica, ufanista do país.

Ao analisarmos o discurso como um todo, ficou evidente a característica da sobreposição do *eu-eles*. O enunciador se posicionou sempre de forma a estabelecer a distinção de que tudo que se refere ao país é positivo, e, mesmo ao englobar ou chamar o TU destinatário ao discurso, sempre o fez de modo a reforçar a ideia do nosso como melhor.

A relação entre língua e poder concebida na tríade *cognição-discurso-sociedade*, mostrou que o texto deve ser compreendido ou interpretado dentro de uma zona de compartilhamento, onde os atores sociais envolvidos no processo devam dispor de meios comuns ou próximos para a compreensão do discurso. No caso apresentado, vimos que há um distanciamento entre os participantes, bem como em relação ao contexto compartilhado. Vimos também que este distanciamento estabelecido pelo excesso de sobreposição dos valores do EU pode criar certo constrangimento para quem não pertence ou não compreende o grupo, sendo, assim, considerado descortês.

Por fim, como a ACD pressupõe um posicionamento crítico do analista, ressaltamos a necessidade de uma revisão nestes tipos de materiais de forma que contemplem uma realidade mais próxima do cenário sobre o Brasil ou que ao menos, não reforcem a visão estereotipada do *Nós*, tarefa que excede os limites de um trabalho descritivo como esse.

Referências

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. 2º ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARBOSA, Livia. **O Jeitinho Brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

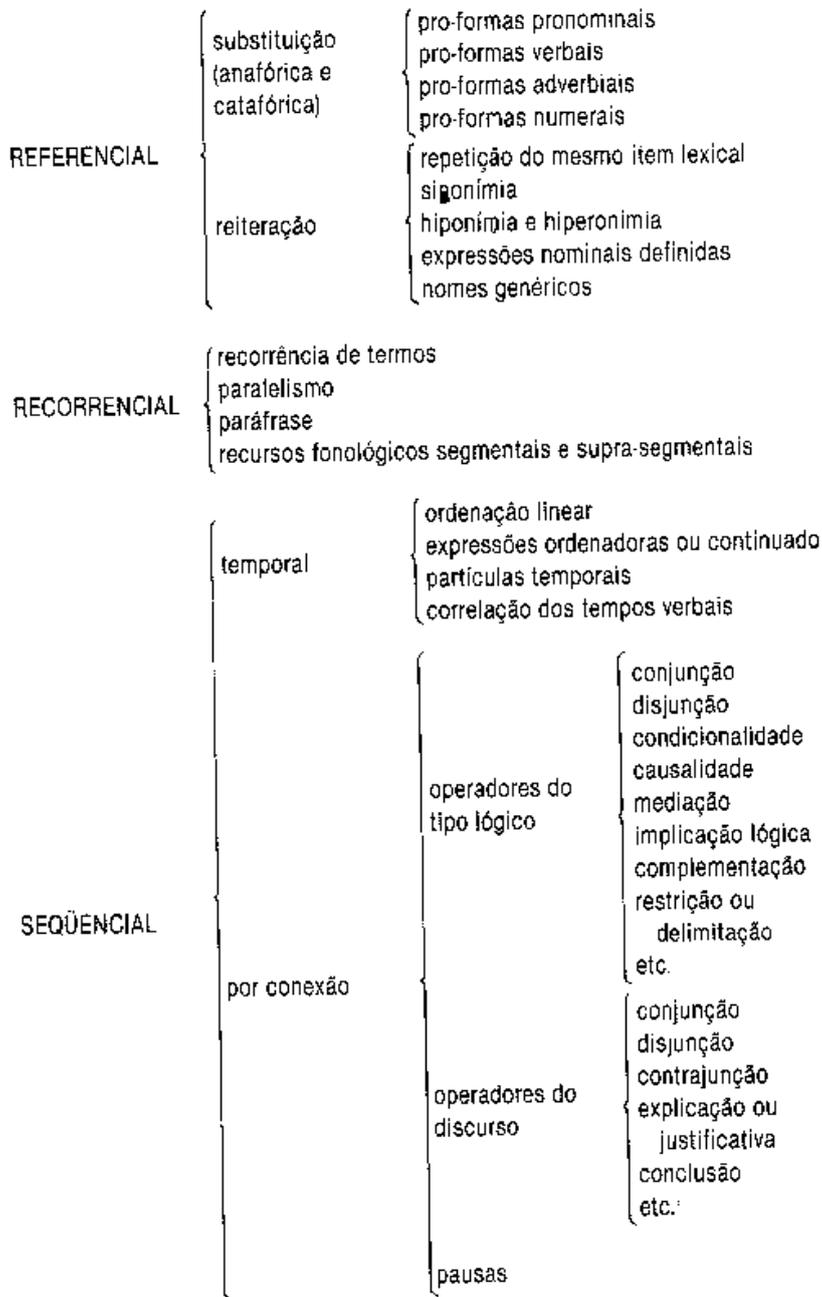
BRAVO, Diana (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. In: BRAVO, D.; BRIZ, A. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel, p.27.

- CHAUÍ, Marilena (2000). **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- CHARAUDEAU, Patrick (2014). **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad.: Ângela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2ª. Ed., 2ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto.
- FÁVERO, Leonor Lopes (2003). **Coesão e coerência textuais**. 9ª. Ed. - 8ª. Impressão. São Paulo: editora Ática, série Princípios.
- GUIMARÃES, Elisa (2013). **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore G. Villaça (2003). **O texto e a construção de sentidos**. 7ª. Ed., São Paulo: Contexto.
- _____. (2009). **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2012). **A inter-ação pela linguagem**. 11ª. Ed.- São Paulo: editora Contexto.
- KAUL de Marlangeon, Silvia (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad (cap. 11). In: D. BRAVO (org.). **Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos**. Buenos Aires: Dunken.
- PONCE, M.; BURIM, S. e FLORISSI, S. (2007). **Bem-Vindo! A língua portuguesa mundo da comunicação**. 7ª. Ed. São Paulo: SBS.
- ROJAS BERMÚDEZ, Lisbeth Carolina; SUÁREZ GONZÁLEZ, M. Teresa (2008). El lenguaje como instrumento de poder. In: **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, núm. 11, enero-junio, 2008, pp. 49-66. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia.
- SILVA, A.L.(2011). **Análise da conversação em textos orais e escritos**. [en línea: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/109138/108682>]. Rev: Filologia e Linguística. Port., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-155, jan./jun. 2015 ISSN 1517-4530. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p131-155>. (15/12/2015).
- VAN DIJK, Teun A. (1999 a). **El análisis crítico del discurso**. Traducción: Manuel González de Avila. In: *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.
- _____. (1999 b). **Ideología de una aproximación multidisciplinaria**. Barcelona: Ed. Gedisa.
- _____. (2003) La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In: WODAK, M. e MEYER, M. (org.) **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2005). **Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana** . Afio 10. N° 29 (Abril Junio, 2005) pp. 9 – 36, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216. CESA - FCES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- _____. (2006). Discourse, context and cognition. In: **Discourse studies**. Vol. 08 (1):pp. 159-177. Disp.: www.sagepublications.com. London: SAGE publications.
- _____. (2012). **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ABSTRACT: The present work has the objective of analyzing how the discourses on the subject "Brazil" are presented in the textbooks of PSL, in specific, in the text "The country and the language" from the didactic material "Bem-vindo". To show through the analysis of the structural relations of the text and the discourse how the ideological and stereotyped vision expressed in the text in question establishes. In the theoretical framework we will use, among others, the precepts pointed out by Koch (2003,2009,2012), Van Dijk (1999,2003,2005,2006,2012) and Kauk Marlangeon (2005). In the results obtained by the analysis, we show how the use of a discourse extremely nationalist can become discourteous by the interpreting subject.

KEYWORDS: discourse; impoliteness; didactic material.

ESQUEMA GERAL DOS FATORES DE COESÃO



¹³ FÁVERO, Leonor Lopes (2003). **Coesão e coerência textuais**. 9ª. Ed. - 8ª. Impressão. São Paulo: editora Ática, série Princípios, p.58

Anexo B: O país e o idioma¹⁴

¹⁴ Ponce, M.; Burim, S. e Florissi, S. (2007). **Bem-Vindo! A língua portuguesa mundo da comunicação**. 7ª. ed. São Paulo: SBS, p.73.

UNIDADE 8

Voz Passiva

O PAÍS E O IDIOMA



Esta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região Sul onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

1 Ouça a fita, preencha os espaços em branco e pratique o diálogo:

- A:** Você já estudou para a sua prova de conhecimentos gerais de amanhã?
B: Já. Estudei ontem e hoje o dia inteiro.
A: Vamos ver! Vou fazer algumas perguntas pra você...
B: Tudo bem. Pode começar.
A: Quando a presidência do Brasil foi assumida por Fernando Henrique Cardoso?
B: Em _____ com mandato até o fim de 1998. Foi então reeleito para novo mandato.
A: Certo! Quando o Muro de Berlim, na Alemanha, foi derrubado?
B: Em _____. O muro separava a Alemanha Ocidental da Oriental.
A: Exato! Quando a Estátua da Liberdade, em Nova Iorque, foi inaugurada?
B: Em _____. E foi um presente dos franceses para os americanos.
A: Qual foi o único presidente do Brasil deposto pelo processo de 'impeachment'?
B: Fernando Collor de Melo, em _____.
A: Muito bem. Agora uma última questão. Quando a Torre Eiffel foi concluída?
B: Ah, esta é fácil também. Ela foi construída para comemorar os cem anos da Revolução Francesa. A Torre Eiffel ficou pronta em _____.
A: Parabéns! Você acertou todas as questões. Sua prova vai ser moleza!

A BANDEIRA BRASILEIRA

VERDE = MATAS
AMARELO = OURO
AZUL = CÉU
BRANCO DAS ESTRELAS = ESTADOS



nsiu!

Anexo C: A Canção do Exílio¹⁵ - Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o sabiá;

As aves que aqui gorjeiam,

Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,

Nossas várzeas têm mais flores,

Nossos bosques têm mais vida,

Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite

Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,

Que tais não encontro eu cá;

Em cismar - sozinho, à noite -

Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,

Sem que eu volte para lá;

Sem que desfrute os primores

Que não encontro por cá;

Sem qu'inda aviste as palmeiras,

Onde canta o sabiá.

¹⁵ Dias, Gonçalves. A canção do exílio. In: Abdala Jr., Benjamin. **Movimentos e estilos literários**. São Paulo: Scipione, 1995, p.41.

Algumas Contribuições a uma Análise do Discurso Científico

Some Contributions to an Analysis of Scientific Discourse

Rony Petterson Gomes Do Vale¹

A religião de uma pessoa, por exemplo, ou sua metafísica, ou seu senso de humor [...] não podem ter a menor ligação com sua atividade científica. Sua imaginação é restringida, e até sua linguagem deixa de ser sua própria. Isso reflete na natureza dos “fatos” científicos, experienciados como independentes de opinião, crença e formação cultural.
(FEYERABEND, 2011, p.34)

Coracini (1991, p. 25) afirma que “entender o discurso científico pressupõe compreender os conceitos vigentes de ciência, os métodos criados, as regras elaboradas para determinados fins, as relações entre o paradigma vigente, a ciência normal e as revoluções científicas...” Não discordamos dessa proposta; no entanto, ela se apresenta hercúlea para os objetivos modestos de nosso texto, que se pretende – somente! – como uma introdução à análise desse tipo de discurso.

Com efeito, as colocações apresentadas neste ensaio procuram circunscrever os seguintes pontos: em primeiro lugar, discutiremos de modo amplo questões ligadas à descrição da estrutura macrodiscursiva do Discurso Científico (doravante, DC), focando o lugar dos sujeitos do discurso e as principais coerções sócio-dicursivas impostas pelo fazer e pela comunidade científicos; em seguida, proporemos nossa ideia a respeito da constituição dos principais microdipostivos do Discurso Científico (num crescente, de gêneros mais simples para os complexos), relacionando-os às suas funções cognitivas exigidas em cada etapa. E, por fim, forneceremos uma reflexão a respeito da subjetividade com base na análise dos verbos *dicendi* (verbo “de dizer”) e sua relação com a argumentação no âmbito científico.

¹ PhD em Linguística do Texto e do Discurso. Professor adjunto (Linguística/Português) da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ronyvale@ufv.br

De início e de um modo geral, postularemos, para o DC, um macrodispositivo enunciativo² que comporta:

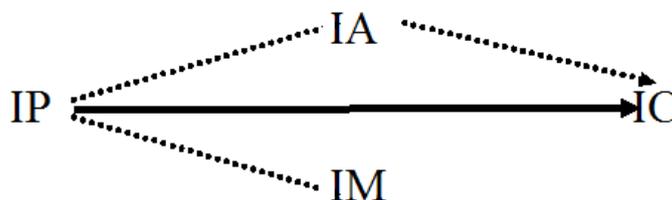


Figura 1

Onde:

IP – *Instância pesquisadora*, que, por vezes, comporta não somente um cientista, mas também sua equipe, e que representa uma instituição (universidade, laboratório, empresa, núcleo etc.);

IC – *Instância comunidade acadêmico-científica* – instância ampla que representa as demais instituições e cientistas;

IA – *Instância Adversária* – especialistas que, direta ou indiretamente, o discurso ou a proposta de conhecimento desenvolvido têm como alvo provável de refutações, ou seja, numa época de ciência normal, aqueles que representam o paradigma em voga, protegendo-o das revoluções científicas (cf. KUHN, 2013). Todavia, aqui cabe uma pergunta importante: Por que uma IA? Em tese, como afirma Coracini (1991, p. 50; 56), no edifício das ciências não raro há disputa entre os cientistas, mas não se imagina que uns queiram “destruir” os outros: não haveria “reais conflitos” onde teríamos vencedores e vencidos, mas críticas, propostas de reformulação etc. em busca do bem comum da ciência. Todavia, “na prática, o cientista, autor do artigo científico, tem todo interesse em demonstrar a importância de seu trabalho e a sua contribuição para o ‘progresso’ da ciência, posicionando-se, muitas vezes, contra outros cientistas, outros

² Tomamos, como modelo, mas com as devidas alterações, o macrodispositivo enunciativo proposto por Charaudeau (2006) para o discurso político.

paradigmas”. Isso pois que, por vezes, “interesses de toda ordem estão em jogo, de tal forma que um [cientista] sempre quer fazer valer o seu ponto de vista sobre o outro”.

IM – *Instância Midiática* – responsável por levar ao grande público, não necessariamente da comunidade acadêmico-científica (IC), as descobertas das pesquisas, transformando o DC em um discurso de divulgação, “traduzindo” a linguagem técnica da ciência. Daí a importância do seu papel no macrodispositivo do DC: diminuir a tensão entre a ciência e o grande público que, por vezes, “se atemoriza diante da terminologia incompreensível e da sabedoria mítica” (CORACINI, 1991, p. 45) do DC, o que pode provocar reações de inferioridade e admiração³.

Diante dessa descrição do macrodispositivo, com base em Coracini, 1991, p. 41 *et seq.*, diremos que o DC (primário ou relato de experiência):

- Dirige-se a um ouvinte situável no tempo e no espaço: o grupo de especialistas da área;
- Pressupõe um ouvinte conhecedor da matéria, dos métodos utilizados normalmente na área e interessado na pesquisa a ser relatada;
- Serve-se, todavia, de um conjunto de provas (demonstrações cientificamente racionais) e das convenções argumentativas que pretendem a objetividade e a neutralidade (ideais científicos) para guiar e persuadir o interlocutor-especialista;
- Tem como intenção: convencer da validade da pesquisa relatada e do rigor da mesma.

De um modo geral, pode-se, de acordo com Coracini (1991), ainda elencar as etapas de elaboração do DC da seguinte maneira:

- i. O cientista recolhe o material ou lê a respeito para, a seguir, observar em laboratório;
- ii. O cientista elabora sua hipótese (altamente provável) em função da qual os dados selecionados relevantes;
- iii. O cientista analisa os dados, organiza-os e elabora os resultados sob a forma de tabelas, gráficos etc.;
- iv. Elaboração do texto – rigidamente, por vezes, padronizado.

³ “Com efeito, o que o público em geral parece pressupor é que as realizações a cujo respeito ele lê nas páginas educativas de jornais, bem como as ameaças que parecem perceber, provêm de uma única fonte e são produzidas por um procedimento uniforme. Eles sabem que a biologia é diferente da física, que é diferente da geologia. Mas essas disciplinas, supõe-se, surgem quando a ‘atitude científica’ é aplicada a diferentes tópicos; a própria atitude científica, contudo, permanece a mesma [...]. Acrescentando-se a isso que os cientistas não param de reclamar da ignorância científica do público em geral, e por ‘público em geral’ eles se referem à classe média ocidental e não a camponeses bolivianos (por exemplos), temos que concluir que a popularidade da ciência é realmente uma coisa muito duvidosa.” (FEYERANBEND, 2001, p. 313)

Apresentado o macrodispositivo, passemos à descrição dos microdispositivos. Todavia, debruçar-se sobre a análise dos microdispositivos enunciativos, ou seja, sobre as adaptações do macrodispositivos a determinadas particularidades das situações de comunicação, implica levar em consideração uma tipologia tanto de discursos quanto de gêneros. Isso porque:

[...] o discurso pode ser definido como um conjunto de usos lingüísticos (sic) codificados, conjunto subordinado a uma prática social (discurso jurídico, religioso, científico etc.), por distinção com o texto que forma, [...], uma sequência autônoma, oral ou escrita, produzida por um enunciador no quadro da prática social específica e que constitui um objeto empírico, coeso e coerente. (NEVEU, 2008, p. 190)

Devemos, portanto, entender os textos com unidades elementares, isto é, o resultado da organização de signos (lingüísticos, imagéticos, pictóricos etc.) que atende, ao mesmo tempo, a diversas coerções impostas: a) pelos gêneros do discurso; b) pela situação de comunicação; e c) pelo tipo de discurso. Todavia, como bem lembra Bakhtin (2010), os gêneros devem ser considerados relativamente estáveis, o que implica uma possibilidade de “driblar” certas regras, ou seja, a possibilidade, seguindo Charaudeau (2008), do uso de estratégias discursivas.

No nosso modo de ver, assumiremos que a produção textual do DC também segue esse esquema. Isso pois que o seu macrodispositivo possui suas propriedades lingüísticas e enunciativas que exercem certas coerções como, por exemplo, a presença predominante de atos delocutivos, o que implica, por sua vez, o uso de formas impessoais como a 3ª pessoa do singular ou a voz passiva etc. No entanto, nessa parte, queremos mostrar imposições ligadas à constituição dos microdispositivos do DC, mesmo que seja um tanto complicado extrapolar tais postulações para todas as situações possíveis de ocorrer gêneros e textos criados sobre a rubrica “DC”.

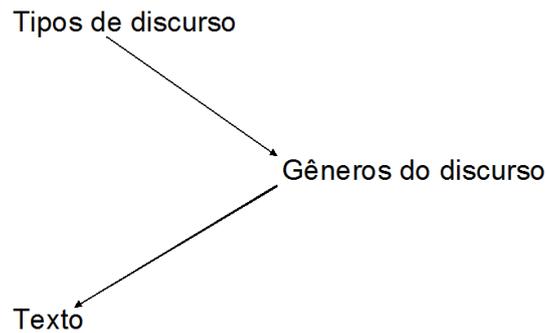


Figura 2

Tomando por empréstimo uma tipologia genérica bakhtiniana (gêneros primários e secundários), diremos que o DC pode engendrar gêneros que possuem uma escala de complexidade, isto é, gêneros que vão exigindo competências linguístico-discursivas mais complexas à medida que as ações intelectuais (conhecer, comparar, criticar, analisar, sintetizar etc.) se tornam cada vez mais aprofundadas (cf. Figura 3) e o embate entre *subjetividade* (inerente a todo discurso) e *objetividade* (efeito de sentido de determinados discursos) pode ter suas “franjas” desveladas:

Adequação ao gênero textual: graus de complexidade

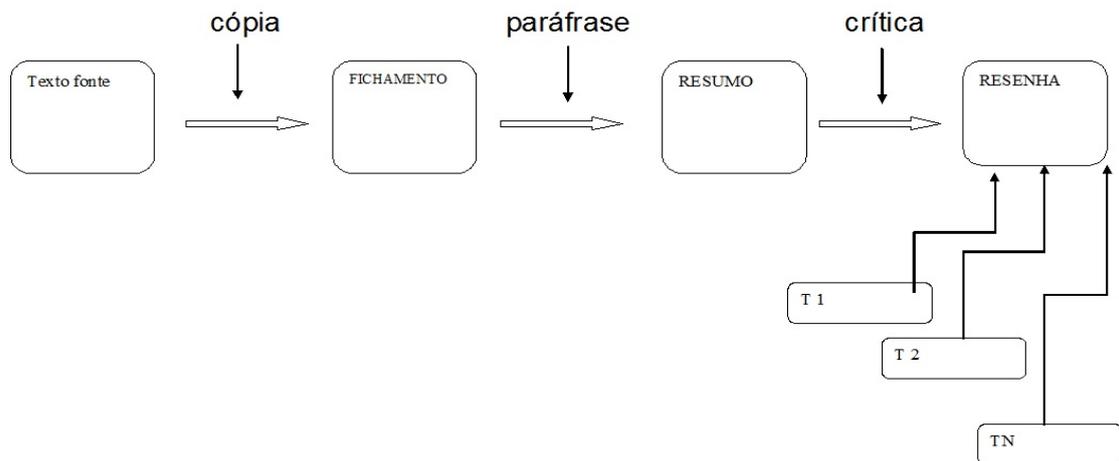


Figura 3

Com efeito, diremos que o DC tem a capacidade de engendrar certos gêneros (vamos chama-los de “*gêneros de base*”) que estão na base de constituição de outros: os

“*gêneros complexos*”. A figura 4, de um modo esquemático, nos mostrar que um *fichamento* tem a capacidade de fornecer ideias que são extraídas de um determinado texto-fonte.

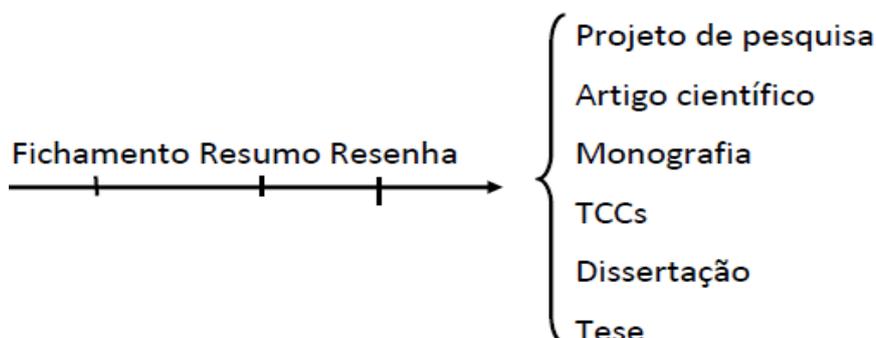


Figura 4

A competência cognitiva exigida no fichamento depende, esquematicamente, do direcionamento, ou em termo de Análise do Discurso, da visada predominante: i) captar as ideias principais do autor de um modo geral; ou ii) extrair ideias que podem servir de argumentos de autoridade em determinada pesquisa. Nos dois casos, entretanto, a identificação da fonte e o “respeito” por essa origem deve ser levada sempre em consideração – os casos de plágio resultam exatamente dessa não observância. Devemos ressaltar ainda o papel da seleção: não se copia qualquer informação, mas informações consideradas principais (do ponto de vista da feitura de um resumo ou de uma pesquisa) pelo sujeito-pesquisador. É a seleção, podemos dizer, que se apresenta como os primeiros traços de subjetividade da instância de produção. Isso porque:

[...] essa subjetividade se apresenta em níveis diferentes, que se podem representar em um eixo, cujos extremos, de subjetividade e objetividade máximas, não podem ser precisamente determinados. Quando a subjetividade se reduz ao mínimo e praticamente se anula, tem-se um enunciado *objetivo*. Isso se dá quando o locutor se ausenta do enunciado, sendo o enunciado independente dele e da situação; também se considera objetivo o enunciado cuja exatidão pode ser comprovada pelo receptor. É nos discursos científicos que mais se encontra a objetividade, que é menos natural do que a subjetividade; resulta do esforço para atingir o geral, o universal e dominar o pessoal, o particular. (MARTINS, 2012, p. 234-235 – grifos da autora)

Seguindo as escalas das figuras 3 e 4, diremos que as ideias oriundas do texto-fonte e recolhidas no *fichamento* constituirão a base do *resumo* por meio da paráfrase. Aqui, a definição de paráfrase (“dizer, com as suas palavras, as ideias de um autor”) pouco, ou quase nada, ajuda na transformação dos fragmentos de texto em um texto novo. Vários elementos importantes devem, assim, ser observados: organização dos parágrafos; estilo; uso de argumentos etc. Dentre eles, destacaremos, aqui, o uso das formas verbais.

A subjetividade do autor do texto-fonte pode ser explicitada pelo uso, por exemplo, dos verbos *dicendi* (verbos de “dizer”)⁴. Esses verbos parecem apontar para uma determinada orientação argumentativa (ou força argumentativa do autor), depreendida da leitura do texto-fonte. Veja, por exemplo, verbos como “dizer/falar” (“o autor diz que...”) em oposição a verbos como “defender/discutir” (“o autor defende que...”). De fato, podemos notar que o uso dos verbos *dicendi* na produção do resumo, entre outras coisas, denota uma habilidade (do leitor) em depreender da construção textual e do discurso: (1) uma dada intencionalidade (representada pelas visadas discursivas⁵: fazer-fazer, fazer-saber, fazer-saber-fazer, fazer-sentir etc.) aferida ao autor do texto-fonte; (2) uma escala argumentativa que, além de revelar o comprometimento do autor em relação às suas próprias ideias, indica a existência de um ponto de relativa neutralidade no discurso (por exemplo, “o autor diz que...”, “o autor relata que...”) até um ponto de máxima “força argumentativa” (“o autor defende que...”, “o autor argumenta que...”), passando por diferentes níveis ou gradações (“o autor assevera que...”, “o autor afirma que...”, “o autor assume que...”); e (3) uma atitude do autor do texto-fonte em demonstrar a organização do seu texto (“o autor introduz...”; “o autor elenca...”; “o autor conclui que...”). Logo, não exageramos em afirmar que o resumo exige competências técnicas (retórico-estilísticas) bem maiores que o fichamento, mas não prescinde do trabalho de seleção presente nesse último.

⁴ Para uma visão tradicional sobre esse tipo de verbo, *vide* Garcia (2010).

⁵ Cf. Charaudeau (2004).

Nessa linha de raciocínio, na *resenha*, ideias serão articuladas para dar origem a uma crítica (positiva ou negativa) de outros textos ou mesmo de outras ideias, sistemas de ideias ou teorias. Conseqüentemente, a crítica, aqui, deve ser entendida como julgamento (todavia, “juízos de valor”, como vimos na epígrafe, estão três vezes distantes do discurso científico quanto religiões ou metafísicas). Como lidar com isso?

É preciso selecionar domínios nos quais o julgamento se apresenta sobre a aparência da razão e do método. Charaudeau (2008), por exemplo, nos apresenta alguns desses domínios: i) da verdade (V ou F); ii) do estético (do belo e do feio); iii) do ético (do certo e do errado); iv) do pragmático (do útil e do inútil); e v) do hedônico (do prazer e do desprazer). Com efeito, “julgar” seria colocar o objeto (teorias, hipóteses, procedimentos etc.) diante de um ou vários desses domínios; porém, como depreender desses domínios valores que se adequem às práticas científicas?

Vemos que, nesse ponto, mesmo a ciência, no que diz respeito ao seu fazer discursivo, vai ter de propiciar um lugar de destaque para o sujeito e, por conseguinte, para a sua *subjetividade*. E, verticalizando a escala presente na figura 4, diremos que um conhecimento mínimo da estrutura textual e discursiva de gêneros como, por exemplo, o projeto de pesquisa, a dissertação ou a tese nos possibilita afirmar que os *gêneros de base* (fichamento, resumo e resenha) estão de certa forma na constituição desses *gêneros complexos*, fornecendo, entre outras coisas: citações diretas, indiretas, articulação de ideias, argumentos de autoridade etc.

Do ponto de vista adotado neste ensaio, a atividade ou prática científica deve ser considerada como um setor da sociedade que gera não somente avanço e desenvolvimento tecnológicos, mas também discurso. Tal discurso (DC) em suas diversas formas (gêneros), por sua vez, não pode – no sentido de que não consegue – se fechar totalmente a subjetividade, mesmo havendo “pesadas” coerções contratuais. Desse modo, as colocações aqui (e apoiadas no viés da Análise do Discurso), embora até certo ponto abstratas (instâncias desencarnadas, classificação de gêneros apoiada no modelo da “árvore de Porfírio” etc.), propõem uma reflexão a respeito dessas práticas discursivas, que cercam o sujeito-pesquisador, não totalmente desligadas dos

imaginários sociodiscursivos do fazer científico. Mais do que efetivamente dizer que é assim, diremos apenas que há grande possibilidade do entendimento a respeito desse tipo de discurso seja assim, e a razão para essa ressalva, “de acordo com a resposta costumeira, é que estamos lidando com aproximações” (FEYERANBEND, 2001, p. 77).

Bibliografia

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 13-41.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: os modos de organização do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.
- FEYERANBEND, P. *Contra o método*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- JOSEPH, I. M. *O trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações Editora, 2008.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científica*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MARTINS, N. S. *Introdução à estilística*. São Paulo: TA Queiroz, 2012, p. 45-96.
- NEVEU, F. *Dicionário de ciência da linguagem*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

Colocações Criativas Presentes no Corpus Literário Paralelo: Memórias Póstumas de Brás Cubas Sob o Viés da Linguística de Corpus.

Creative Collocations in a literary Parallel Corpus: Memórias Póstumas de Brás Cubas Under Corpus Linguistics Perspective

Luiz Gustavo Teixeira*
Adriane Orenha Ottaiano**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo a análise das colocações criativas presentes no Corpus Literário constituído pela obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e sua versão em inglês, *The Posthumous Memoirs of Brás Cubas*, de Gregory Rabassa. O levantamento das palavras-chave nessas obras apontou a significativa chavicidade dos nódulos “olhos”, no texto original, e de “eyes”, no texto traduzido. Para a análise das colocações criativas relacionadas a tais nódulos, nos apoiamos nos pressupostos teóricos da Linguística de Corpus, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e na sua interface com a Literatura, nos estudos sobre colocações criativas e nos estudos machadianos de Alfredo Bosi (1999, 2006), a fim de mostrar como o olhar do defunto-autor é retratado pelos olhos dos personagens nas passagens selecionadas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus; Colocações Criativas; Brás Cubas; Corpus Literário.

1. Introdução

Passado mais de um século após sua publicação, seria muito difícil afirmar que algum aspecto literário ou mesmo linguístico não tenha sido contemplado pelos estudos machadianos, no que diz respeito à obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Sendo assim, quais são os motivos que nos levaram a debruçar sobre tal obra mais uma vez? Eagleton (2006) afirma que as obras literárias parecem conservar seu valor através do tempo, devido ao fato de que sempre as interpretamos à luz de nossos próprios interesses, até porque somos incapazes de interpretá-las de outra maneira. Deve ser essa mesma a razão que nos faz voltar à obra-prima machadiana, a fim de lançar um novo olhar

* Professor Substituto na área de Língua Inglesa do IFSP – Câmpus Birigui- Mestre em Estudos Linguísticos Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP): guteixeiranh@hotmail.com.

** Professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas, área de Língua Inglesa e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP): adriane@ibilce.unesp.br.

para aquilo que já foi analisado sob diversos pontos de vista. Numa espécie de revisita ao que já foi habitado, no entanto, o presente artigo, sob a ótica da Linguística de Corpus e dos Estudos da Tradução baseados em Corpus, tem como objetivo a análise das traduções das colocações criativas presentes em um corpus literário (CL) constituído pela obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Texto Original - TO), de Machado de Assis, e sua versão em inglês, *The Posthumous Memoirs of Brás Cubas* (Texto Traduzido - TT), de Gregory Rabassa.

Para realizar essa investigação, apoiar-nos-emos nos pressupostos teóricos da Linguística de Corpus e a sua interface com a Literatura. No que concerne às colocações, focaremos nos estudos sobre as colocações criativas que, segundo Hori (2004, p. 57) são as “colocações únicas ou incomuns” e, por serem criativas, são encontradas com maior frequência na literatura. Em relação aos aspectos literários, nos pautaremos nos estudos machadianos de Alfredo Bosi (1999,2006), mostrando como o olhar do narrador é retratado pelos olhos dos personagens, ou seja, como o olhar do defunto-autor recai sobre os olhos de tais personagens. Nessa perspectiva, comparatista em sua essência, esperamos revelar o que Steiner alega ser um dos aspectos observados pelo comparatista, no que diz respeito à tradução: “a eterna disputa entre a ‘letra’ e o ‘Espírito’ do texto” (STEINER, 2001, p.159), mostrando ao leitor todo o estilo de Rabassa ao traduzir Machado, principalmente no que diz respeito às colocações criativas que caracterizam o olhar de Brás Cubas, “um narrador que, mesmo quando parece culpar, parece desculpar, pois sabe o quanto é imperioso o agulhão do instinto ou do interesse” (BOSI, 1999, p.49). Nesse sentido, análise literária ganha importância, pois esclarece a ambivalência do seu olhar, implícita nas entrelinhas, formado por gestos, olhares, juízos de valor e acontecimentos no interior dos personagens aliados aos acontecimentos externos da história.

As colocações selecionadas para a análise seguiram dois critérios. Primeiramente, foi realizado um levantamento a partir das palavras-chave presentes no TO e no TT. O referido levantamento apontou a significativa chavicidade do nódulo “olhos” no TO e de *eyes* no TT. Segundo Berber Sardinha (2009), a Chavicidade é o termo estatístico que revela se uma palavra é significativamente frequente, isto é, relativamente maior no corpus de pesquisa do que no de referência. Assim, a chavicidade de uma palavra pode ser positiva (quando a sua frequência no corpus de estudo é superior em relação à do corpus de referência) ou negativa (quando a frequência no corpus de estudo é menor em relação ao corpus de referência). Posteriormente, buscamos na literatura, especialmente em Bosi (1999, 2006) aspectos literários que corroboram a importância de tais nódulos e que justificam, portanto, a sua análise neste trabalho. Nota-se, desse modo, o caráter interdisciplinar deste estudo, uma vez que o arcabouço teórico-metodológico dos Estudos da

Tradução baseados em Corpus, por meio da ferramenta computacional *WordSmith Tools* versão 6.0 (SCOTT, 2012), nos proporcionará a exploração do estilo machadiano e do estilo tradutório de Rabassa, ao propiciar o levantamento das colocações criativas a partir do nódulo “olhos”, no TO, e *eyes*, no TT. O arcabouço literário, por sua vez, tornará possível a realização de uma análise mais aprofundada das colocações extraídas nas passagens selecionadas. Importante ressaltar que, mediante esses pressupostos, nosso trabalho, ao enfatizar uma perspectiva que preconiza a língua em sua modalidade literária, em especial as colocações criativas, contribui para uma formação mais sólida e crítica do estudante e futuro profissional de Tradução, para que este profissional possa também transmitir esse conhecimento e competência colocacional para seus próprios alunos. Além disso, os resultados do nosso trabalho poderão contribuir para outras pesquisas, visto que seus resultados evidenciarão colocações criativas, de âmbito literário, bem como os efeitos de sentidos criados nas traduções literárias.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, trataremos dos aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa: a Linguística de Corpus e sua interseção com a Literatura, bem como as colocações criativas e os aspectos literários que sustentaram a análise das colocações criativas.

2.1 Linguística de corpus

Berber Sardinha (2004) ressalta que a Linguística de Corpus é:

ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p.3)

A Linguística de corpus visa a coleta e exploração de dados, buscando evidências na língua real, observando a recorrência de determinados padrões da língua, partindo do pressuposto de Halliday (1991), o qual vê a língua como probabilidade e não possibilidade. É dentro desse contexto que o corpus ganha importância, devido a sua extensão e facilidade de armazenamento de dados, ou seja, partindo do caráter probabilístico da língua, quanto maior o corpus, maior a frequência de determinados padrões dentro de um contexto.

Tomando o léxico como exemplo, é possível diferenciar as palavras entre aquelas que são mais frequentes e as de menor frequência. Dessa maneira, para que haja probabilidade de palavras de ocorrência rara ocorrerem no corpus, é necessário incorporar uma quantidade grande de palavras. Portanto, quanto maior a quantidade de palavras, maior a probabilidade de ocorrência de palavras de baixa frequência.

Com relação à definição de corpus, Beber Sardinha cita que a melhor definição é a de Sanchez (1995, p 8-9):

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (BERBER SARDINHA, 2004, p 18.)

O autor ressalta que o corpus deve ser composto de textos autênticos. Além disso, o corpus também deve ser escolhido criteriosamente, ou seja, o pesquisador tem que delimitar regras para que esse corpus corresponda às suas características.

Da mesma forma que a autenticidade do corpus, outros requisitos importantes, no que concerne à compilação de um corpus, são a representatividade e a extensão do corpus, que estão totalmente ligados à necessidade do pesquisador, que delimita os objetivos do corpus a ser compilado. Sendo assim, o pesquisador deve sempre estar ciente do que deseja investigar e compilar um corpus que se enquadre às características almeçadas. Dessa forma, mais importante que o tamanho e a representatividade do corpus é, como o próprio autor nos propõe, uma inversão da origem da pesquisa, ou seja, parte-se da pesquisa e não do objeto em si, “coloca-se a questão de pesquisa na frente do objeto. Além de representativo o corpus deve ser adequado aos interesses do pesquisador, que deve ter uma questão a investigar para a qual necessite de um corpus específico.” (BERBER SARDINHA, 2004, p.29).

Outra pesquisadora que defende esse ponto de vista é Tognini-Boneli (2001). A autora faz uma referência à famosa frase de Saussure (1973), “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1973, p.15), defendendo que, dentro do contexto da Linguística de Corpus, essa frase pode ser reinterpretada, já que é o método que define a pesquisa. A pesquisadora vai além, quando defende que os estudos baseados em corpora têm colaborado para uma mudança de domínio, devido ao potencial de pesquisa baseadas em computador que antes não eram possíveis de serem realizadas.

Biber (1998) ressalta a contribuição do uso de computadores para as pesquisas baseadas em corpus. Segundo o autor, os computadores tornam possíveis a identificação e análise dos padrões

linguísticos, pois permitem o armazenamento e a análise de uma base de dados linguísticos significativamente maior do que aqueles realizados manualmente. Por mais que tal potencial evidencie o caráter quantitativo das pesquisas baseadas em corpus, o autor não descarta as análises qualitativas em tais pesquisas, ressaltando que os padrões quantitativos evidenciados a partir das pesquisas baseadas em corpus devem ser interpretados e analisados qualitativamente e funcionalmente.

De uma maneira resumida, o autor aponta as características das análises baseadas em corpus:

- Possui caráter empírico, analisando os padrões reais de uso em textos naturais;
- Pauta-se em coleções de textos naturais, conhecidos como “corpus” como base para análises;
- Faz o uso extensivo de computadores para as análises, utilizando técnicas automáticas e interativas;
- Depende de técnicas analíticas quantitativas e qualitativas. (BIBER, 1998, p. 4).¹

O autor ressalta, ainda, que um corpus, quando devidamente explorado, pode fornecer informações sobre o uso da língua, evidenciando padrões de associação ligados a traços linguísticos e não linguísticos, e como tais padrões interagem entre si. Por exemplo, um estudo baseado em corpus pode mostrar as associações lexicais, pautado apenas nas associações entre as palavras em si, ou pode revelar a sua distribuição em diferentes dialetos, registros, períodos históricos, etc.

Embora tais pesquisas, de caráter empírico, evidenciam o potencial de investigação baseada em corpus no uso da língua, o autor aponta a coexistência de outras abordagens, de natureza teórica. Nota-se sua preferência em se referir como “abordagem baseada em corpus”, exatamente por entender que uma análise mais abrangente do uso da língua exige tal abordagem, apesar de que outras pesquisas teóricas possam utilizar seu aparato apenas como um instrumento.

2.2 Linguística de corpus e literatura

Devido ao potencial das pesquisas baseadas em corpus, uma vez que padrões associativos da língua em uso podem ser revelados a partir do corpus selecionado para pesquisa, Biber (2011) aponta que muitas investigações, na última década, se voltaram aos estudos literários baseados em corpus. Estes priorizam o estudo científico da língua, tais como distribuições de palavras, expressões lexicais, formas gramaticais, variações, etc. Entre essas pesquisas, há uma tendência em se priorizar

¹-it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts;
- it utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a “corpus”, as the basis for analysis;
- it makes extensive use of computers for analysis, using both automatic and interactive techniques;
- it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques. (Todas as traduções são de nossa autoria).

a distribuição de palavras para identificar traços característicos de certos autores e até mesmo de personagens. Esses estudos, mencionados como “Estilística de Corpus” (MAHLBERG, 2007; WYNNE, 2006) priorizam três diferentes tipos de abordagens metodológicas: análise de palavras-chave; identificação de frases lexicais estendidas e análises colocacionais.

Mahlberg (2007) atenta que, utilizando o quadro teórico-metodológico desenvolvido pela Linguística de Corpus, a Estilística de Corpus investiga a relação entre forma e conteúdo, uma vez que essa relação é um traço em comum tanto da Linguística de Corpus quanto da Estilística. Enquanto a Estilística volta a atenção aos desvios das normas linguísticas, proporcionando a criação de efeitos artísticos, a Linguística de Corpus tem como foco, principalmente, a identificação dos usos repetidos e típicos por meio de ferramentas computacionais.

Ho (2011) alega que a relação comum entre a Estilística e a Linguística de Corpus se dá porque ambas enfatizam a importância de evidências linguísticas e exigem uma análise mais objetiva e científica. A estilística tem o intuito de descrever, de modo mais preciso possível, os elementos e as características presentes nos trabalhos literários e seus efeitos resultantes. O fato de que, no âmbito literário, podemos encontrar a língua em sua forma mais concreta possível, a aplicação das mais sofisticadas ferramentas e métodos de análise disponíveis pode favorecer sua investigação. Por meio das vantagens de utilizar corpora e ferramentas computacionais para o estudo da língua em geral, os estilistas têm se tornado mais cientes das possibilidades oferecidas pelos recursos de corpora e técnicas e, conseqüentemente, a Estilística de Corpus está se tornando o maior atributo de investigação linguístico-literária nos últimos anos.

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus, Mahlberg (2007) atenta que os linguistas de corpus defendem que as colocações constituem fenômeno mais recorrente do que as descrições gramaticais podem sugerir e que ferramentas computacionais descritivas foram desenvolvidas para caracterizar essa recorrência. Um exemplo desses estudos é o estudo conduzido por Sinclair (2004) que descreve os padrões de ocorrência de itens lexicais em categorias como colocação, coligação, preferência semântica e prosódia semântica em volta de um núcleo fixo. No entanto, o próprio autor atesta que essas inovações descritivas, que vêm sendo produzidas no âmbito da Linguística de Corpus, também podem ser aplicadas aos estudos literários (2004, p.51):

Literatura é o primeiro exemplo da língua em uso, nenhum aparato sistemático pode alegar a descrição de uma língua se este não levar em conta a literatura; e não como um desenvolvimento anormal, mas uma especialização natural de categorias que necessitam de um sistema descritivo.

Além disso, literatura deve ser descrita em consonância com as prioridades dos críticos literários⁶. (MAHLBERG, 2007, p.4)

A citação se mostra significativa no âmbito do nosso projeto, pois, além de pautarmos nos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus para levantar as colocações criativas recorrentes no corpus literário paralelo, o arcabouço literário no qual nos apoiamos nesta investigação tornará possível a realização de uma análise mais aprofundada das colocações extraídas nas passagens selecionadas.

2.3 Linguística de Corpus e Tradução

A compilação de corpora paralelos facilita a análise contrastiva entre línguas diferentes e contribui tanto para o avanço das teorias da tradução quanto para a melhoria no ensino de língua estrangeira. Meyer (2004) cita, como exemplo, o corpus paralelo *English-Norwegian Parallel Corpus* (JOHANSSON; EBELING, 1996), um dos pioneiros. Os corpora, formados por textos de gênero de ficção e não-ficção, proporcionaram diversas possibilidades de estudo, tais como: as diferenças de gênero (ficção) entre o inglês e o norueguês, análises contrastivas tradutórias entre as duas línguas, e diferenças estruturais relacionadas aos gêneros ficção e não-ficção escritos originalmente em norueguês e traduzidos do inglês.

As descobertas provenientes de um estudo conduzido por Hasselgard (1997), baseado no referido corpus inglês-norueguês, mostraram uma tendência comumente referida na área de Tradução como “tradutês”, ou seja, os textos traduzidos mostraram características mais semelhantes à língua fonte do que à língua de chegada. Estudos como este mostram a relevância dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, pois partem de uma perspectiva descritiva da tradução, possibilitando um maior interesse não apenas sobre os conhecimentos do tradutor nas línguas de partida e de chegada, mas também, e principalmente, sobre o processo tradutório. Dessa maneira, nota-se uma tendência de privilegiar a tradução *per se*, para a qual os corpora de textos traduzidos e textos originais fornecem informações valiosas tanto no que diz respeito às análises estritamente linguísticas, quanto ao ato tradutório em si.

Sobre a gênese da disciplina, Laviosa (2004) ressalta que os Estudos da Tradução baseados em Corpus, propostos no início dos anos 90, nasceu no âmago dos Estudos Descritivos da Tradução, bem como da Teoria dos polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1978; TOURY, 1980; LEFEVERE, 1992),

⁶ “Literature is a prime example of language in use; no systematic apparatus can claim to describe language if it does not embrace the literature also; and not as a freakish development, but as a natural specialization of categories which are required in other parts of the descriptive system. Further, the literature must be describable in terms which accord with the priorities of literary critics.”

vertentes estas que se tornaram tendência nos anos 80. As ligações entre ambas vertentes se deram graças a um conjunto de preocupações em comum, decorrentes de uma perspectiva empírica: ambos os campos de investigação privilegiam o estudo da linguagem a partir de amostras autênticas de uso, em vez de dados idealizados ou intuitivos.

Dessa forma, regularidades linguísticas são consideradas como normas probabilísticas do funcionamento de uma língua ao invés de regras prescritivas. Além disso, esses padrões da língua estão intimamente relacionados com as variáveis sócio-culturais, na medida em que eles refletem e reproduzem uma determinada cultura. Tanto a Linguística de Corpus quanto os Estudos Descritivos da Tradução adotam modelos de pesquisas comparativas, a partir dos quais hipóteses descritivas sobre a generalidade probabilística de um dado fenômeno linguístico são apresentadas e textos são examinados por meio de corpora.

Assim, exemplos de uso da língua traduzida podem ser comparados a exemplos da língua não traduzida, textos originais podem ser contrastados com suas traduções, diversos tipos de textos podem ser comparados na mesma língua, e assim por diante. Dessa maneira, o mesmo paradigma empírico entrelaça tanto a abordagem histórico-descritiva orientada pelo texto, desenvolvida por Toury (1990), quanto a abordagem descritiva da Linguística de Corpus, apresentada por Baker (1993).

O acesso a grandes corpora oferece, na verdade, a oportunidade de analisar traduções, tendo como subsídios referenciais os dados e as informações extraídas de corpus; assim, possibilita observar uma diversidade de textos traduzidos, contando com a oportunidade de acessar exemplos autênticos de dados.

Partindo de uma perspectiva situacional e de uso da língua que privilegia o contexto, Baker (1993), elegendo a Linguística de Corpus como quadro metodológico no qual a língua passa a ser observada de forma empírica a partir de uma grande quantidade de dados, lança a sua proposta de Estudos da Tradução Baseados em Corpus. Nesse contexto, a tradução passa a ser considerada objeto de pesquisa *per se* na qual se constitui a partir de análises baseadas em corpus, abarcando um grande número de textos.

Com relação ao tipo de corpus a ser investigado, o corpus paralelo, por exemplo, Baker (1995, p.230) o define como sendo um corpus “composto de textos originais (TO) em uma determinada língua (língua de origem) e suas respectivas traduções (TT) em outra língua (língua de tradução)”. Para a autora, esse tipo de corpus permite “pesquisar traduções consagradas de certos itens lexicais ou estruturas sintáticas, peculiaridades de determinado(s) tradutor(es), diferenças entre traduções do mesmo texto, produzidas em períodos diversos, normas tradutórias, etc”.

Ainda sobre esse tipo de corpus, Bernardini (2007) atesta que estes são mais apropriados para a análise de estratégias tradutórias, tais como: explicitação (ØVERÅS, 1998), normalização, ou seja, a tendência de selecionar expressões habituais da língua alvo para reproduzir frases criativas na língua fonte (KENNY, 2001), assim como nas escolhas tradutórias com implicações para uma descrição do estilo tradutório (MALMKJÆR, 2004; MARCO, 2004).

Os estudos realizados por Baker (1993, 1995, 1996) permitiram à pesquisadora propor generalizações mediante a constatação de traços recorrentes que, na maioria das vezes, se apresentavam mais nos TTs do que nos TOs. Dessa forma, as tendências observadas em TTs podem ser notadas, por exemplo, a partir da razão forma/item (*Type/token ratio*), a qual permite examinar o uso de padrões linguísticos próprios do tradutor e do escritor nos corpora. Essa relação forma/item é calculada, tradicionalmente, pela divisão do número de formas (*types*) pelo número de itens (*tokens*). Dessa maneira, os resultados da razão forma/item revelam manifestações lexicais, semânticas e estruturais que são recorrentes ao ato tradutório em si. Essas análises possibilitam a abertura para outras investigações referentes aos estilos do tradutor, diversas áreas de especialidades, diferentes tipologias textuais, o uso preferencial por determinadas colocações, como é o caso da investigação em textos literários realizada neste trabalho.

Pautado nesses pressupostos, os estudos da tradução a partir de corpora eletrônicos são de considerável importância para área de Tradução, tanto por partirem de um conceito teórico de pesquisa descritiva baseada na língua em uso, quanto por conceberem os princípios da Linguística de Corpus como metodologia.

Em relação aos princípios teórico-metodológicos empregados nos Estudos da Tradução, Olohan (2004) formula alguns pontos de orientação descritiva básicos para a pesquisa em Estudos da Tradução Baseados em Corpus:

- Interesse nos estudos descritivos da tradução;
- Interesse no estudo da língua como produto da tradução, oposta ao estudo língua na linguística contrastiva, voltada ao sistema linguístico em si;
- Interesse em investigações que revelem o que é provável e típico em tradução e, por meio de tais investigações, interpretar o que é incomum.
- Combinação de análises descritivas qualitativas e quantitativas, as quais podem privilegiar (a combinação de) o léxico, a gramática, sintaxe e traços discursivos;
- Aplicação da metodologia a diferentes tipos de tradução, bem como a tradução em diferentes cenários socioculturais, modos, etc. (OLOHAN, 2004, p.16)⁷

⁷ - an interest in the descriptive study of translations as they exist;

- an interest in language as it is used in the translation product; as opposed to the study of language in a contrastive linguistic; i.e. system oriented, sense;

- an interest in uncovering what is probable and typical in translation, and through this, in interpreting what is unusual;

- a combining of quantitative and qualitative corpus-based analysis in the description, which can focus on (a combination of) lexis, syntax and discursal features;

Cabe ressaltar a importância de alguns desses princípios no âmbito do nosso trabalho. Por se tratar de uma pesquisa baseada em um corpus literário paralelo, ao investigarmos as colocações criativas, faremos uma análise qualitativa, que evidenciará o estilo machadiano bem como as escolhas colocacionais dos respectivos tradutores de Machado. Dessa forma, o levantamento e a análise destas nos fornecerão dados que não apenas comprovam o que é provável e comum no estilo machadiano, mas, sobretudo, nos possibilitaram observar aspectos que poderão nos mostrar características que o tornam único, especialmente no que tange ao emprego de determinadas colocações criativas.

2.3 Colocações criativas

Em relação às colocações, Hori (2004) chama a atenção ao fato de que apenas o estudo das colocações pautados em dados estatísticos e quantitativos é contemplado na maioria das pesquisas. O autor aponta que, mesmo não sendo uma prática tão recente, a maioria das pesquisas baseadas em corpus, no seu início, contemplavam apenas dados quantitativos e estatísticos e somente uma pequena quantidade de pesquisas de âmbito estilístico e qualitativo, principalmente no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, as colocações.

Hori define colocações como “a relação habitual de coocorrência entre palavras” (HORI, 2004, p.23)². Nota-se a preferência por palavras em colocação ao invés de lemas (como no dicionário), pois segundo o autor, a forma de uma palavra no singular pode modificar um colocado da sua forma no plural. O autor expande o conceito de colocados no escopo do seu trabalho: “os colocados de uma palavra são compostos de quatro ou cinco itens lexicais ao lado de cada lado do nódulo” (HORI, 2004, p.24)³. Tais definições evidenciam a magnitude do seu trabalho que abrange não apenas as colocações, mas também as palavras que ocorrem numa certa proximidade e as relações sintáticas entre as palavras e seus colocados.

Quanto à definição de colocações criativas, o autor as define como “colocações únicas ou incomuns” (HORI, 2004, p.57)⁴. O autor observa que, segundo Firth (1957), essas são colocações únicas e pessoais e não são encontradas nos textos de outros autores, expressando, dessa maneira,

- application of the methodology to different types of translation, i. e. translation in different sociocultural settings, modes, etc.

² “a relationship of habitual co-occurrence between words”

³ “Generally, collocates of a word are regarded as composed of the four or five lexical items to either side of a node”

⁴ “unique or unusual collocations”

originalidade, o que torna um determinado autor único. Ainda sobre essas colocações, McIntosh (1966) afirma que, além de únicas, essas colocações nos lançam a um problema, à medida que as confrontamos, devido ao fato de que elas fogem à nossa experiência. Assim, presenciamos o nascimento de colocações que farão parte de um inventário de colocações de uso geral, tais como algumas frases adotadas de Shakespeare e da Bíblia. Nesse ponto, podemos tomar como exemplo o próprio Machado de Assis, na colocação criativa “olhos de ressaca”, empregada na obra *Dom Casmurro*, evidenciando a criatividade que permeia o estilo machadiano e que passou a ser empregada por outros autores ou em textos mais ligados à área acadêmica.

Outra autora que discorreu sobre colocações criativas é Baker (1992), chamando-as de colocações marcadas: “uma colocação marcada é uma colocação incomum de palavras, que desafia nossas expectativas enquanto ouvintes ou leitores” (Baker, 1992, p.51)⁵. Para ela, cada palavra, numa dada língua, possui uma gama de itens compatíveis num certo grau, ou seja, uma gama de outras palavras que podem ocorrer com certa palavra. Dessa forma, se uma palavra pertence ao uso geral, a probabilidade dela possuir uma gama maior de colocados é maior do que uma palavra de uso específico ou, ainda, se uma palavra possui diferentes sentidos, conseqüentemente sua gama de colocados será maior do que a de uma palavra que possui um único sentido. Essas gamas de colocados evidenciam o que é típico ou diferente e, por não serem fixas, essas combinações novas e incomuns podem ocorrer frequentemente, pois as palavras atraem novas palavras a todo o tempo, seja por meio de analogias, ou por propósito dos falantes. Isso pode significar que criamos colocações criativas deliberadamente, ampliando suas gamas colocacionais, por meio de inversões, criando novos sentidos, novas imagens, em contraste com os padrões já estabelecidos pela língua.

Por se tratar de colocações criativas, a prosa e a ficção são um campo fértil para o nascimento destas. Para exemplificar, selecionamos algumas colocações criativas, a partir do nódulo *olhos* no TO e do nódulo *eyes* no TT:

Quadro 1 – Colocações criativas no TO e no TT

ao passo que eu, de soslaio, perscrutava os olhos de Eugênia...	while, I surreptitiously, scrutinized Eugenia's eyes...
vinha de uns olhos pretos e tranqüilos. Creio que duas ou três vezes baixaram	It came from a pair of dark and tranquil eyes. I think that they were lowered
O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca,	The worst of it was that she was lame. Such lucid eyes, such a fresh mouth
Ao jantar pareceu-me que um dos moleques falara a outro com os olhos. Ter-me-iam espreitado?	At dinner it seemed to me that one of the black boys was speaking to the other with his eyes. Had they spied on me?

⁵ “a marked collocation being an unusual combination of words, one that challenges our expectations as readers or hearers”

Entrara sério, pesado, derramando os olhos de um modo distraído , costume seu,	He'd come in serious, worried, his eyes open wide in a distracted way , a habit of his,
era um hospital concentrado. Os olhos, porém luziam de muita vida e saúde.	He was a walking hospital ward. His eyes, however, gleamed with plenty of life and health.

Nota-se, acima, a criatividade e o estilo machadiano e do estilo tradutório de Rabassa, a partir dessas colocações criativas que serão analisadas em sua devida seção. Tendo percorrido sobre as definições de colocações criativas, passamos agora a tratar dos aspectos literários que serão contemplados no âmbito desse trabalho.

2.4 O enigma através dos olhos

No que diz respeito ao personagem Brás Cubas, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Bosi (2006, p.22) comenta: “Rememorando ações sem grandeza e armando cabriolas de uma consciência mutável, Brás desenvolve uma tática narrativa que não tem precedentes na história do nosso romance” (BOSI, 2006, p. 22). Tal tática narrativa, totalmente diferente das técnicas romanescas que a precedeu, dá ao narrador um caráter totalmente bizarro. Além da vida, Cubas agora pode narrar o que quiser e como quiser, julgando ou justificando atitudes que às vezes parecem ser boas, às vezes parecem ser más, mas nunca ingênuas. Segundo Bosi (1999), o objeto principal na obra machadiana é o comportamento humano, daí a importância do olhar, pois este revela valores e ideais da sociedade fluminense do século XIX, por meio de palavras e silêncio. O autor, ao explorar o romance, lança seu olhar para as diferentes formas de comportamento, ora enfatizando ora amenizando acontecimentos na tessitura da obra.

Entender o olhar machadiano, então, pressupõe entender o foco narrativo de Brás Cubas, sobretudo entender o distanciamento que este guarda em relação a cada personagem, característica inerente a um olhar bifocal, pois ao mesmo tempo em que relata em primeira pessoa o que presenciou enquanto vivo, se distancia enquanto defunto. Bosi se refere a esse movimento bifocal como “o outro fora e dentro do eu” (BOSI, 2006, p.9), uma vez que o defunto-autor lança a sua póstuma interpretação sobre aquilo que realmente viveu, narrando “as manhas de um tipo social, aquele Brás que ele foi, enquanto vivo; e em baixo contínuo prefere o seu julgamento póstumo, pois quem fala é o Brás defunto que, agora, ele é.” (BOSI, 2006, p.21). Nada escapa ao olhar do defunto, que se move de uma posição para outra, de um sistema filosófico ao outro, julgando, ou deixando de julgar, quando lhe é conveniente, todas as atitudes das personagens que o cerca. Suas interpretações póstumas revelam a assimetria social e natural de Brás em relação a outros personagens. Se por um

lado seu olhar póstumo revela toda a riqueza, virilidade e esperteza de um Cubas, que desde criança até a vida adulta não sabia o que era ser punido, fazia tudo o que desejava deliberadamente, em contrapartida, seu olhar, quando lançado às personagens pobres, revela suas vulgaridades, tentando nivelar por baixo o comportamento que é inerente à sua condição social.

O olhar do defunto autor exprime seus paradoxos. Como numa gangorra, o defunto narrador olha as personagens por cima e por baixo, acusando e atenuando, revelando seus interesses e os escondendo quando estes lhe são em comum. Todo esse contraste revela um humor corrosivo, formado por paradoxos e doses de melancolia de um defunto-autor que possui uma posição privilegiada na tessitura dos acontecimentos.

Num movimento de vai-e-vem, seu olhar ora se distancia ora penetra nas personagens, revelando o que lhes é peculiar, como a pobreza de Eugênia, o triste destino de D. Plácida, a riqueza de Brás Cubas, a avareza de Marcela, a ganância de Cotrim, o interesse na manutenção do status social de Virgília, entre outros aspectos reinantes no mundo observado por Brás.

Enfatizando a ambivalência do olhar de Brás, analisaremos as traduções das colocações criativas relacionadas ao nódulo *olhos*, mostrando como o olhar do narrador é retratado pelos olhos dos personagens, ou seja, como o olhar do defunto-autor recai sobre os olhos de tais personagens. As passagens escolhidas para a análise das colocações criativas ilustram a assimetria social em seu encontro com Eugênia, a passagem do embrulho e todo seu medo do “olhar da opinião pública”, assim como os esforços de Virgília em manter seu status social e, ao mesmo tempo, o adultério.

Com relação à descrição de Eugênia, nota-se todo o preconceito do narrador para com a pobre e manca. O autor afirma que seu olhar não era manco, e seus “olhos tão lúcidos”. Entretanto, esses “olhos tão lúcidos” não são capazes de mudar em nada a sua percepção em relação à moça, ao invés disso, fazem com que o distancie mais ainda, revelando a natureza do seu caráter. Parece que esse é o momento ideal de olhar por baixo a pobre manca, que parecia estar ciente do que o destino a guardara. Nas palavras de Bosi: “Na economia implacável do romance, o olhar imperioso de Eugênia não a pouparia do destino de acabar os seus dias em um cortiço, onde Brás irá reencontrá-la encarando com a mesma seca dignidade.” (BOSI, 2006, p. 14).

No capítulo intitulado *O Embrulho Misterioso*, Brás considera como uma merecida recompensa o tal embrulho, já que consistia em cinco contos de réis, diferentemente da meia dobra que o mesmo tinha devolvido à polícia, num ato heroico de não se apropriar do que é alheio. Ao se deparar com esse embrulho, Brás relanceia os olhos, com medo de ser visto por alguns moleques que estavam ao redor. Mas o medo de ser visto o acompanha até abrir o embrulho em sua casa, “os olhos dos moleques pareciam falar um com os outros como se tivessem surpreendido o sinhô contando o

dinheiro” (BOSI, 2006, p. 18). O mesmo embrulho termina em sua conta no Banco do Brasil, já que merecera um ato de boa ação.

Nas passagens relacionadas à Virgília, nota-se o desejo de aliar o “amor e a consideração pública”. Manter-se distante “do olho da opinião pública” é um trabalho árduo, “daí o adultério as meias, jamais inteiramente assumido, aparecer como saída recorrente. Confessá-lo seria perder tudo quanto já se obteve, não raro com muito engenho e arte: matrimônio e o patrimônio” (BOSI, 1999, p.26).

Virgília não é a única que sofre com “o olho da opinião pública”. Tal olhar vivia a espreitar os outros dois personagens envolvidos na sua engenhosa tarefa de aliar o matrimônio e o patrimônio. Havia uma “floresta de olheiros e escutas” que sabia do romance entre Brás e Virgília, ao passo que seu marido não poupava esforços para fugir desse olhar que se materializava por meio de cartas, plateias do teatro e agregados. Nesse movimento de fuga parece que a solução sempre é buscar a privacidade, seja numa casinha em Gamboa ou mesmo nos corredores dos teatros.

Tais passagens ilustram como o narrador Brás Cubas que se desdobra como “ator e espectador no processo das relações de força entre sujeitos” (BOSI, 2006, p.9) e projeta o seu olhar na população observada, a fim de vasculhar seu interesse mais secreto, seu comportamento público, sua sórdida intenção. Nesse sentido, análise literária ganha importância, pois esclarece a ambivalência do seu olhar, implícita nas entrelinhas, formado por gestos, olhares, juízos de valor e acontecimentos no interior dos personagens aliados aos acontecimentos externos da história, justificando, desse modo, nossa decisão de analisar as colocações criativas a partir do nódulo “olhos” e suas diversas traduções para o inglês.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentaremos os corpora envolvidos neste trabalho, bem como as principais ferramentas do programa *Wordsmith Tools* (WST) (SCOTT, 2004), versão 6.0, principalmente as ferramentas *WordList*, *KeyWords* e *Concord*, que nos possibilitaram o levantamento das colocações criativas, e os passos metodológicos que foram seguidos para a empreitada.

Os corpora envolvidos na pesquisa foram constituídos pelo Texto Original (TO) *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1891) e pelo Texto Traduzido (TT), *The Posthumous Memoirs of Brás Cubas*, de Gregory Rabassa (1997). Além do corpus de estudo, utilizamos dois corpora de referência, um de língua portuguesa e um de língua inglesa, os quais serviram para gerar as listas de palavras-chave. Selecionamos, entre os corpora disponíveis para

pesquisa em língua portuguesa, o *Lacio Ref*, compilado pelo NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional), desenvolvido na USP de São Carlos, o qual está disponível para pesquisadores da área, cujo objetivo principal é divulgar e disponibilizar, de maneira livre e gratuita, vários corpora do português brasileiro contemporâneo, além de ferramentas linguístico-computacionais. Como corpus de referência em língua inglesa, utilizamos o *Brown Corpus*, compilado por Henry Kučera e Nelson Francis (Kučera e Francis, 1967) composto de aproximadamente um milhão de palavras do inglês americano de diferentes tipos de textos.

Após o processo de compilação do corpus literário paralelo, em que digitalizamos as duas obras utilizadas, foram empregadas três ferramentas disponíveis pelo programa *Wordsmith Tools*, versão 6.0:

1. WordList: produz listas de palavras em ordem de frequência ou alfabética, contendo todas as palavras dos arquivos selecionados. Tal lista fornece informações que podem ser usadas na análise vocabular contrastiva, uma vez que fornece dados estatísticos que possibilitam a comparação da ocorrência de palavras em arquivos diferentes. A lista de palavras também é utilizada para a geração de palavras-chave (*Keywords*).

2. KeyWords: gera a lista de palavras-chave de um dado arquivo por meio da comparação da lista de palavras (*WordList*) com as listas de palavras de um corpus de referência que, no caso desta pesquisa, foram o *Lacio-Ref*, para a obra em português, e o *Brown Corpus*, para a obra em inglês. Esta ferramenta apresenta também palavras-chave que são chaves em vários textos.

3. Concord: Fornece as linhas de concordância, ou listagens de uma palavra específica ('nódulo') em seu contexto. Oferece também listas de colocados, isto é, a lista de palavras que ocorrem próximas ao nódulo em questão.

Para este trabalho, por meio da *WordList*, foi gerada uma lista de palavras em ordem de frequência, para as duas obras (TO, TT) Todas foram salvas no formato *.lst*. e também em formato *.xls* (padrão de arquivo lido pelo Microsoft Excel), para uma visualização mais abrangente dos dados. Tais listas permitiram a comparação do número de ocorrências dos vocábulos no TO e no TT. A seguir, segue uma amostra da lista de palavras do subcorpus TO:

Figura 1 - A lista de palavras no TO

N	Word	Freq.	%	Texts	%
54	PORQUE	113	0,19	1	100,00
55	MENOS	112	0,19	1	100,00
56	HOMEM	108	0,18	1	100,00
57	CASA	107	0,18	1	100,00
58	ESTAVA	105	0,17	1	100,00
59	MIM	100	0,17	1	100,00
60	TUDO	99	0,16	1	100,00
61	NOS	98	0,16	1	100,00
62	POUCO	98	0,16	1	100,00
63	SER	98	0,16	1	100,00
64	MESMO	97	0,16	1	100,00
65	ENTÃO	96	0,16	1	100,00
66	TÃO	95	0,16	1	100,00
67	JÁ	94	0,16	1	100,00
68	SÓ	94	0,16	1	100,00

Em seguida, com o intuito de levantar as palavras-chave para analisarmos os vocábulos com potencial colocacional no corpus literário paralelo, utilizamos a ferramenta *KeyWords*. Dessa forma, foi gerada uma lista de palavras-chave para cada obra ao serem comparadas com os corpora de referência em português (*Lacio-Ref*), no caso do TO, e em inglês (*Brown Corpus*), no caso do TT. Apresentamos, abaixo, a lista de palavras-chave em ordem decrescente de chavicidade no TO:

Figura 2 - A lista de palavras-chave no TO

N	Key word	Freq.	%	Texts	RC.	F	RC. %	K	P	L	S
1	VIRGÍLIA	202	0,33	1	0			1.767,65	0,000000		
2	ME	373	0,62	1	1.586	0,03		1.397,76	0,000000		
3	ERA	511	0,85	1	4.067	0,09		1.372,98	0,000000		
4	EU	476	0,79	1	3.405	0,07		1.364,46	0,000000		
5	NÃO	1.165	1,93	1	31.219	0,66		957,78	0,000000		
6	MEU	224	0,37	1	909	0,02		856,56	0,000000		
7	CAPÍTULO	209	0,35	1	983	0,02		747,02	0,000000		
8	OLHOS	138	0,23	1	319			655,69	0,000000		
9	MINHA	184	0,30	1	978	0,02		619,42	0,000000		
10	QUINCAS	66	0,11	1	1			567,03	0,000000		

Por fim, com o objetivo de localizarmos as colocações criativas a partir de tais vocábulos de seus devidos contextos, utilizamos a ferramenta *Concord*. Além da ferramenta, alinhamos manualmente os dois textos, a fim de compararmos as traduções das colocações criativas. A planilha abaixo apresenta uma amostra das linhas de concordância a partir do vocábulo *olhos* extraídos do TO.

Figura 3 - as linhas de concordância para o vocábulo *olhos* no TO

N	Concordance	Set	Word #	Sen	Sen	Parc	Parc	Hea	Hea	Sec	Sec	File
23	arrancava lágrimas. Entro; corro os olhos pelos camarotes; vejo em um		43.908	2.7	33%	0	72%	0	72%	memórias póstu	2015/out/0f	
24	elegância, mas compensava-a com os olhos , que eram soberbos e só tinham		42.769	2.6	21%	0	70%	0	70%	memórias póstu	2015/out/0f	
25	pai a ouvi-lo de uma tribuna, com os olhos rasos de lágrimas. De bacharel		41.657	2.5	80%	0	68%	0	68%	memórias póstu	2015/out/0f	
26	sobreaviso; sei que não me tirava os olhos de cima; chamava-me para toda		13.170	677	80%	0	21%	0	21%	memórias póstu	2015/out/0f	
27	turbilhão, e, não obstante, porque os olhos do delírio são outros, eu via		4.950	271	21%	0	8%	0	8%	memórias póstu	2015/out/0f	
28	de boa sombra, e ela sorria com os olhos fúlgidos, como se lá dentro do		19.040	1.0	49%	0	31%	0	31%	memórias póstu	2015/out/0f	
29	, ergueu-se, veio a mim, lançou os olhos ao papel... -- Virgílio exclamou.		17.853	95	98%	0	29%	0	29%	memórias póstu	2015/out/0f	
30	esperto, concordava meu pai; e os olhos babavam-se-lhe de orgulho, e ele		6.589	33	34%	0	11%	0	11%	memórias póstu	2015/out/0f	
31	, a cantarolar e a bailar, com os olhos a saltarem-lhe da cara, pálido,		13.548	701	78%	0	22%	0	22%	memórias póstu	2015/out/0f	
32	, que junto à amurada, tinha os olhos fitos no horizonte. -- Algum		13.291	68	82%	0	22%	0	22%	memórias póstu	2015/out/0f	
33	decifração da eternidade." E fixei os olhos , e continuei a ver as idades,		5.364	28	19%	0	9%	0	9%	memórias póstu	2015/out/0f	
34	chorei durante o espetáculo: tinha os olhos estúpidos, a garganta presa, a		16.061	851	65%	0	26%	0	26%	memórias póstu	2015/out/0f	
35	de um lado para outro, com os olhos no chão. Luto pesado. Profundo		24.358	1.3	96%	0	40%	0	40%	memórias póstu	2015/out/0f	

A lista de concordância, exibida acima, apresenta o vocábulo de busca “olhos”, inserida em seu contexto. Por meio da observação das linhas de concordância, podemos selecionar as colocações criativas a partir desse vocábulo, bem como excluir algumas colocações que não foram consideradas por nós como colocações criativas.

A seguir, alinhamos os textos de uma forma que pudéssemos visualizar o TO e o respectivo TT, para selecionar as colocações criativas e analisá-las no contexto em que foram empregadas, a fim de checar as opções tradutórias oferecidas pelos três diferentes tradutores.

4. Análise das colocações

Selecionamos, para análise, algumas colocações criativas que ilustram a importância do olhar do defunto-autor Brás Cubas através dos olhos de suas personagens e, dessa maneira, após o levantamento baseado nas palavras-chave e a seleção dos nódulos “olhos” e *eyes*, analisamos as colocações criativas a partir desses nódulos. Além desse critério, pautamos-nos em aspectos literários, discorridos ao longo da fundamentação teórica (BOSI, 1999, 2006), mostrando como o olhar ambivalente de Brás Cubas é retratado pelos olhos dos personagens que ele descreve.

Nesse sentido, buscamos chamar a atenção às colocações criativas relacionadas ao vocábulo “olhos” e a maneira como elas ilustram a ambivalência do olhar do defunto-autor que se materializa nas descrições das personagens, revelando a assimetria social em seu encontro com Eugênia.

Revelam também os fantasmas que o circundam ao encontrar o embrulho misterioso, tornando latente todo o seu medo do “olhar da opinião pública” que, por sua vez, também permeia os esforços de Virgília em manter seu status social e ao mesmo tempo o adultério.

O primeiro excerto é do capítulo XXXII – *Coxa de nascença*:

Quadro 2 - As colocações no cap. XXXII: os olhos de Eugênia

<p>TO: Vimos toda a chácara, árvores, flores, tanque de patos, tanque de lavar, uma infinidade de coisas, que ela me ia mostrando, e comentando, ao passo que eu, de soslaio, perscrutava os olhos de Eugênia...</p>	<p>TT: We looked over the whole property, trees, flowers, duck pound, laundry tank, an infinity of things that she kept showing me and commenting on while, I surreptitiously, scrutinized Eugenia's eyes...</p>
--	--

Como já referido, a passagem ilustra que o autor “perscrutava os olhos de Eugênia”, acentuando a bifocalidade que o narrador encara a pobre manca, ora se aproximando, ora se afastando de Eugênia. Nota-se, na tradução de Rabassa, a escolha pelo verbo *scrutinize* parece acentuar o olhar que o narrador delega à personagem, um olhar por baixo de quem possui uma posição superior, evidenciando a assimetria social.

Em outra passagem do mesmo capítulo, e na primeira passagem do capítulo XXXIII – *Bem aventurados os que não descem*, encontramos o seguinte:

Quadro 3 - As colocações no cap. XXXIII: os olhos de Eugênia

<p>TO: Palavra que o olhar de Eugênia não era coxo, mas direito, perfeitamente são; vinha de uns olhos pretos e tranqüilos. Creio que duas ou três vezes baixaram estes, um pouco turvados; mas duas ou três vezes somente; em geral, fitavam-me com franqueza, sem temeridade, nem biocos.</p>	<p>TT: I give you my word that Eugenia's look didn't limp but was straight, perfectly healthy. It came from a pair of dark and tranquil eyes. I think that they were lowered two or three times, a little cloudy, but only two or three times. In general the looked at me with frankness, without timidity of false modesty.</p>
<p>TO: O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?</p>	<p>TT: The worst of it was that she was lame. Such lucid eyes, such a fresh mouth, such ladylike composure — and lame! That contrast could lead one to believe that nature is sometimes a great mocker. Why pretty if lame? Why lame if pretty?</p>

O comentário de Cubas mostra toda a ironia da passagem: seus olhos eram pretos, tranqüilos, lúcidos o suficiente para saber de sua natureza pobre e o triste destino que a guardara. Tal ironia é recuperada e acentuada por Rabassa, ao traduzir “olhos pretos e tranqüilos” por *dark and tranquil eyes*. As escolhas por *dark*, ao invés de *black*, e *cloudy*, para se referir a *turvados*, reforça que o olhar de Eugênia não era tão lúcido como Brás o descreve posteriormente. Segundo o dicionário *Oxford*, *dark* significa “com pouca ou sem nenhuma luz”⁸ e *cloudy* “coberto por nuvens”⁹ ou pode também se

⁸ With little or no light

referir a um estado líquido como “não transparente ou claro”¹⁰, ou ainda “incerto, não claro”¹¹ revelando que os olhos de Eugênia não eram tão claros como pareceram. Ambas escolhas, *dark* e *cloudy* recobrem o olhar embaçado de Eugênia, e acentuam a ironia quando, posteriormente, descritos pelo narrador como lúcidos, reforçando o olhar bifocal do narrador em relação a pobre manca, um “olhar que morde e assopra” (BOSI, 1999, p.11).

No capítulo LII – *O Embrulho Misterioso*, encontramos duas colocações criativas que denunciam todo o medo de Brás em ser visto ao se apropriar de algo alheio, vamos a elas:

Quadro 4 - As colocações no cap. LII: os olhos dos moleques

<p>TO: Relanceei os olhos em volta de mim; a praia estava deserta; ao longe uns meninos brincavam, -- um pescador curava as redes ainda mais longe, -- ninguém que pudesse ver a minha ação; inclinei-me, apanhei o embrulho e segui. Segui, mas não sem receio.</p>	<p>TT: I cast my eyes about. The beach was deserted. Some children were playing far off—beyond them a fisherman was drying his nets - no one could have seen my act. I bent over, picked up the package, and went on my way. I went on my way but not without some hesitation.</p>
<p>TO: Embrulhei-as de novo. Ao jantar pareceu-me que um dos moleques falara a outro com os olhos. Ter-me-iam espreitado? Interroguei-os discretamente, e concluí que não. Sobre o jantar fui outra vez ao gabinete, examinei o dinheiro, e ri-me dos meus cuidados maternos a respeito de cinco contos, -- eu, que era abastado.</p>	<p>TT: I wrapped them up again. At dinner it seemed to me that one of the black boys was speaking to the other with his eyes. Had they spied on me? I asked them discreetly and concluded that they hadn't. After dinner I went back to my study, examined the money, and laughed at my maternal worries regarding the five contos — I, who was well-off.</p>

A cena revela todo o medo de Brás Cubas em ser visto: Cubas relanceia seus olhos em volta a fim de checar se está sendo visto e posteriormente um dos moleques falara com os outros por meio dos olhos, como se estivessem repreendendo Cubas que, temerário a ação, acaba os consultando antes de abrir o pacote. Contudo, seu medo tivera fim ao topar com os cinco contos, quantia suficiente para fazer com que risse de tanto medo que sentira.

Rabassa, ao optar pelo verbo frasal *cast about* e por *speaking to the other with his eyes*, recupera os sentidos das passagens originais. A escolha pelo verbo frasal *cast about*, que, segundo o dicionário *Oxford* significa “pesquisar distantemente”¹², o tradutor expressa o caráter investigativo do olhar que Cubas delegava ao seu redor, enfatizando a sua preocupação com o famoso olhar da opinião pública. No que se refere à segunda colocação criativa, nota-se que Rabassa opta por uma tradução literal do original: *speaking to the other with his eyes*, recobrando o sentido e mantendo a criatividade da colocação original. Ambas as traduções recobrem o sentido da passagem original,

⁹ Covered with or characterized by clouds

¹⁰ Not transparent or clear

¹¹ Uncertain, unclear

¹² Search far and wide

resgatando as implicações do famoso “olho da opinião pública” que cerca o narrador, recriando o ar fantasmagórico que constitui a cena.

No capítulo LXIII – *Fujamos*, encontramos duas colocações criativas que descrevem os olhos de Virgília e traduzem todo o seu esforço em “aliar o amor e a consideração pública”. Os olhos de Lobo Neves, no entanto, parecem coniventes ao adultério, não fazendo muitos esforços perante a situação.

Quadro 5 - As colocações no cap. LXIII: os olhos de Virgília

<p>TO: Virgília amava-me com fúria; aquela resposta era a verdade patente. Com os braços ao meu pescoço, calada, respirando muito, deixou-se ficar a olhar para mim, com os seus grandes e belos olhos, que davam uma sensação singular de luz úmida; eu deixei-me estar a vê-los, a namorar-lhe a boca, fresca como a madrugada, e insaciável como a morte.</p>	<p>TT: Virgília loved me furiously. That answer was her open wish. With her arms around my neck, silent, breathing heavily, she remained staring at me with her beautiful big eyes, which gave the singular impression of a moist light. I let myself remain watching them, looking lovingly at her mouth, as cool as dawn and as insatiable as death.</p>
---	---

Na tradução, Rabassa mantém a criatividade das colocações, resgatando o sentido dos olhos de Virgília, principalmente no que se refere ao paradoxo de olhos grandes e belos, porém, com uma luz um tanto quanto úmida, conotando o seu olhar não muito claro diante da proposta de fuga de Cubas. Ainda no mesmo capítulo, encontramos mais uma colocação criativa relacionada aos olhos de Lobo Neves:

Quadro 6 - As colocações no cap. LXIII: os olhos de Lobo Neves

<p>TO: Entrara sério, pesado, derramando os olhos de um modo distraído, costume seu, que trocou logo por uma verdadeira expansão de jovialidade, quando viu chegar o filho, o Nhonhô, o futuro bacharel do capítulo VI;</p>	<p>TT: He'd come in serious, worried, his eyes open wide in a distracted way, a habit of his, but he immediately changed it into a true expression of joviality when he saw his son arrive, the little master, the future lawyer in Chapter VI.</p>
---	---

Nota-se que ao traduzir a colocação criativa “derramando os olhos de um modo distraído” por *eyes open wide in a distracted way*, optando por “olhos bem abertos” cria uma colocação um tanto quanto irônica: como os olhos de Lobo Neves poderiam ser distraídos se bem abertos? Tal descrição conota certa conivência de Lobo Neves com a situação. Parece que seus olhos, embora bem abertos, estavam sempre distraídos perante o adultério de Virgília.

Nas passagens a seguir, referentes ao capítulo LXV – *Olheiros e Escutas*, todo o receio de Cubas de ser flagrado pelo “olho da opinião pública” volta à cena. O próprio título do capítulo já prevê seu conteúdo, pois, os olhos da baronesa, do Viegas e de outras pessoas que testemunham o

seu romance às escondidas com Virgília formam uma “floresta de olheiros e escutas”. Nesse capítulo, são três passagens, conforme quadros 7, 8 e 9, nas quais o tradutor utiliza colocações criativas, explorando toda a criatividade do estilo machadiano, criando imagens capazes de restaurar os movimentos perspicazes do olhar do narrador.

Quadro 7 - As colocações no cap. LXV: os olhos da baronesa

<p>TO: Os outros, não sabendo o que era, falavam, olhavam, gesticulavam, ao tempo que ela olhava só, ora fixa, ora móbil, levando a astúcia ao ponto de olhar às vezes para dentro de si, porque deixava cair as pálpebras; mas, como as pestanas eram rótulas, o olhar continuava o seu ofício, remexendo a alma e a vida dos outros.</p>	<p>TT: The others, not knowing what was going on, would talk, look, gesticulate, while she would simply look, sometimes staring, sometimes moving her eyes, carrying the ruse to the point of looking inside herself sometimes because she would let her eyelids droop. but since eyelashes are lattices, her glance would continue its work, rummaging in the souls and lives of others.</p>
--	---

Ao traduzir “levando a astúcia ao ponto de olhar às vezes para dentro de si” por *moving her eyes, carrying the ruse to the point of looking inside herself*, na primeira passagem, o tradutor resgata o estilo machadiano ao optar por *eyes* e criar novas imagens a partir da palavra *olhos* que carregavam a astúcia de olhar para dentro de si, o que a diferenciava dos outros personagens. Importante notar que, ao optar por *eyes*, o tradutor mantém o estilo e a criatividade presente no estilo machadiano.

Quadro 8: As colocações no cap. LXV: os olhos do Viegas

<p>TO: A segunda pessoa era um parente de Virgília, o Viegas, um cangalho de setenta invernos, chupado e amarelado, que padecia de um reumatismo teimoso, de uma asma não menos teimosa e de uma lesão de coração: era um hospital concentrado. Os olhos, porém luziam de muita vida e saúde.</p>	<p>TT: The second person was a relative of Virgília's, Viegas, a worthless old man of seventy winters, sucked dry and yellowish, who suffered from a chronic case of rheumatism, no less chronic asthma, and a heart lesion. He was a walking hospital ward. His eyes, however, gleamed with plenty of life and health.</p>
---	---

Ao escolher o verbo *gleam* que, segundo o dicionário Oxford significa: “brilhar, refletir luz”, o tradutor enfatiza a vivacidade dos olhos de Viegas, mesmo sendo um “hospital concentrado”, luziam de vida. Esta construção acentua o olhar bifocal do narrador perante a personagem, o “olhar que morde e assopra”.

Quadro 9: As colocações no cap. LXV: A floresta de olheiros e escutas.

<p>TO: Havia, enfim, umas duas ou três senhoras, vários gamenhos, e os fâmulos, que naturalmente se desforravam assim da condição servil, e tudo isso constituía uma verdadeira floresta de olheiros e escutas, por entre os quais</p>	<p>TT: There were, finally, two or three ladies, several fops, and the servants, who naturally would avenge themselves for their servile status in that way, and all of them constituted a veritable forest of eyes and ears among which we had to slip along</p>
--	---

tínhamos de resvalar com a tática e maciez das cobras.	with the tactics and subtlety of serpents.
--	--

Na passagem “verdadeira floresta de olheiros e escutas”, a imagem criada por *forest of eyes and ears* recai sobre os olhos e ouvidos em si, que enfatizam o olhar das personagens que testemunham seus encontros “às escondidas” com Virgília, criando um efeito metonímico que recobre o sentido original da passagem.

No capítulo LXVII – *A Casinha* - nos deparamos com a duplicidade na vida amorosa de Cubas e Virgília, que se esforçara para manter o matrimônio e o patrimônio, recusando a proposta de fugir com Cubas:

Quadro 10 - As colocações no cap. LXVII: a duplicidade nos olhos

<p>TO: Já estava cansado das cortinas do outro, das cadeiras, do tapete, do canapé, de todas essas coisas, que me traziam aos olhos constantemente a nossa duplicidade. Agora podia evitar os jantares freqüentes, o chá de todas as noites, enfim a presença do filho deles, meu cúmplice e meu inimigo. A casa resgatava-me tudo; o mundo vulgar terminaria à porta; -- dali para dentro era o infinito, um mundo eterno, superior, excepcional, nosso, somente nosso, sem leis, sem instituições, sem baronesas, sem olheiros, sem escutas, -- um só mundo, um só casal, uma só vida, uma só vontade, uma só afeição, -- a unidade moral de todas as coisas pela exclusão das que me eram contrárias.</p>	<p>TT: I was already tired of the other man's curtains, chairs, carpet, couch, all the things that constantly brought our duplicity up before my eyes. Now I could avoid the frequent dinners, the teas every night, and, finally, the presence of their son, my accomplice and my enemy. The house rescued me completely. The ordinary world would end at its door. From there on there was the infinite, an eternal, superior, exceptional world, ours, only ours, without laws, without institutions, without any baroness, without eyes, without ears—one single world, one single couple, one single life, one single will, one single affection—the moral unity of all things through the exclusion of those that were contrary to me.</p>
---	---

As escolhas literais de Rabassa mantêm a ironia da passagem: Cubas estava cansado de toda duplicidade de aliar “o amor e a consideração pública” que lhe era latente aos olhos e então encontra uma genial solução que ajudara a perpetuar tal duplicidade, uma vez que esta lhe permeara até o fim dos seus dias. Nota-se que o tradutor mantém a construção metonímica ao traduzir *without eyes, without ears*, ao invés das pessoas em si – olheiros e escutas –, mantendo, assim, a criatividade das colocações na passagem posterior.

5. Considerações finais

Após a análise das traduções das colocações criativas, segundo as passagens selecionadas para este artigo, podemos notar que Rabassa parece resgatar o estilo machadiano. O levantamento das palavras-chave no corpus literário mostrou-nos o alto índice de chavicidade e a mesma

frequência de “olhos”, no TO, e de *eyes*, no TT, revelando a preocupação do tradutor em relação à escolha de palavras e, muito provavelmente, por ter observado a importância do “olhar” machadiano.

Se nos basearmos na citação de Steiner (2001), no que tange à “eterna disputa entre a ‘letra’ e o ‘Espírito’ do texto”, podemos concluir que a tradução de Rabassa a resolve. Aliás, perante a análise, podemos perceber como a “letra”, na verdade, revela o “espírito” machadiano. Nas passagens selecionadas, o tradutor não somente busca manter os significados relacionados às colocações criativas a partir do nóculo e aos colocados de *eyes*, mas também os expandem por meio de paradoxos que acentuam a ironia e mantêm olhar bifocal do defunto, característica do estilo machadiano. Tal seleção de palavras muito exprime seu pensamento enquanto tradutor, principalmente no que se refere à escolha de palavras e seus significados em dada cultura, e o estilo do autor traduzido, no caso Machado de Assis.

A análise ilustra o estilo tradutório de Rabassa, já que suas escolhas pelos sinônimos recobrem as escolhas do autor e contribuem, dessa forma, para a formação do seu próprio estilo de tradução, exemplos bem nítidos do que o tradutor chama de problema composto: “em tradução, as palavras pessoais do autor são transformadas nas palavras pessoais do tradutor” (RABASSA, 2005, p.12). Assim, sua tradução revela a tênue linha que separa o seu estilo tradutório do estilo machadiano, realçando o olhar bifocal do sobrenatural Cubas, guiada pela expressão do mestre Machado de Assis. Nas palavras do próprio Rabassa: “seguindo o único e possível caminho”, “encarnando e escarnando” o autor Machado e o defunto Cubas (RABASSA, 2005, p. 160).

Referências

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. In: ASSIS, M de. *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

------. *The Posthumous Memoirs of Bras Cubas*. Trad. de Gregory Rabassa. New York: Oxford University Press, 1997

BAKER, Mona. *In Other Words: a coursebook on Translation*. New York: Routledge, 1992.

------. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Eds.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1993, p. 233-250.

- BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; REPPEN, Randi. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. The United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, Douglas. Back to the future. In: *The Future of Scientific Studies in Literature*. Special Issue of Scientific Study of Literature. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. 4, 2011, p. 15-23.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Editora Manole, 2004. -----, *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: MercadodasLetras, 2009.
- BERNARDINI, Silvia. Collocations in Translated Language. Combining parallel, comparable and reference corpora. In: Davies, M; Rayson, P; Hunston, S; Danielsson, P. *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. (Corpus Linguistics Conference, Birmingham, 27-30 July 2007). Disponível em: <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/15_Paper.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2016.
- BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999. -----, *Brás Cubas em três versões: estudos machadianos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BROWN CORPUS. *A Standard Corpus of Present-Day Edited American English, for use with Digital Computers* Disponível em: http://www.essex.ac.uk/linguistics/external/clmt/w3c/corpus_ling/content/corpora/list/private/brown/brown.html.> Acesso em 03/03/2015.
- CULPEPER, Jonathan. Keyness: Words, Parts of Speech and Semantic Categories in the Character-talk in Shakespeare's *Romeo and Juliet*. In: *International Journal of Corpus Linguistics*, 14, 2009, p. 29-59.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. In: *Polysystem Studies*. Poetics Today 11.1: 45-51, 1978.
- FIRTH, John Rupert. Modes of meaning. In: *Papers in Linguistics*, 1934-51, London: OUP, 1957, p. 191-215.
- GONÇALVES, Lourdes Bernardes. Linguística de *corpus* e análise literária: o que revelam as palavras-chave. In: TAGNIN, S. E. O.; VALE, O. A. (orgs.). *Avanços da linguística de corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Corpus studies and probabilistic grammar*. IN: K. AIJMER & B. ALTENBERG (org.). *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman, 1991.
- Hasselgård, Hilde. Sentence Openings in English and Norwegian. In: LJUNG, M. (org.). *Corpus-based studies in English: Papers from the Seventeenth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 17)*. Rodopi, 1997.
- HO, Yo. *Corpus stylistics in principles and practice*. London: Continuum, 2011
- HORI, Masahiro. *Investigating Dickens' Style: a collocational analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- Johansson, Stig; Ebeling, Jarle. Exploring the English-Norwegian Parallel Corpus. In: PERCY, C. E. ET AL (Orgs.). *Synchronic Corpus Linguistics: Papers from the sixteenth International Conference on English Language and Research on Computerized Corpora (ICAME 16)*. Amsterdam/ Atlanta, GA: Rodopi, 1996
- KENNY, Dorothy. *Lexis and Creativity in Translation*. Manchester: St. Jerome, 2001.
- LÁCIO-WEB. *Lácio-web – Compilação de corpus do português do Brasil e implementação de ferramentas para análises linguísticas*. 2004. Disponível em: <<http://www.nilc.icmc.usp.br/lacioweb>>. Acesso em 15 de abril de 2014.
- Laviosa, Sara. Corpus-based Translation Studies: Where does it come from? Where is it going? In: *Language Matters, Studies in the Languages of Africa* 35(1): 6-27, 2004.
- LEFEVERE, Andre. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge, 1992.
- MAHLBERG, Michaela. Corpus Stylistics: Bridging the Gap Between Linguistics and Literary Studies. In: HOEY, M.; MAHLBERG, M.; STUBBS M.; TEUBERT, W. (Eds.). *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis*. Continuum: London, 2007. p. 219-246.

- MALMKJÆR, Kirsten. Translational Stylistics: Duleken's Translations of Hans Christian Andersen. In: *Language and Literature* 13,1. 2004, p. 13–24
- MARCO, Josep. Translating Style and Styles of Translating: Henry James and Edgar Allan Poe in Catalan. In: *Language and Literature* 13,1, 2004, p. 73–90
- McINTOSH, Angus. Patterns and Ranges. In: McINTOSH, A; HALLIDAY, M. (org). *Patterns of Language: Papers in General Descriptive and Applied Linguistics*, London: Longman, 1966, p. 183–99.
- MEYER, Charles. F. Corpus analysis and linguistic theory. In: MEYER, C. F. *English Corpus Linguistics – An Introduction*. Cambridge, 2004, p. 1-29.
- OLOHAN, Maeve. *Introducing corpora in translation studies*. United Kingdom: Routledge, 2004.
- Øverås, L. *In Search of the Third Code: An Investigation of Norms in Literary Translation*. In: *Meta* 43, 4: 571–88, 1998.
- OXFORD DICTIONARIES: Language Matters. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com>>. Acesso em 03 de março de 2015.
- RABASSA, Gregory. *If This Be Treason: Translation and its Dyscontents: a Memoir*. New York: New Directions, 2005.
- SANCHEZ, Aquilino. Definition e historia de los corpus. In: SANCHEZ, A. et al. (org.). *CUMBRE – Corpus Lingüístico de Español Contemporâneo*. Madrid: SGEL, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SCOTT, Mike. *WordSmith Tools: version 6.0*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SCOTT, Mike; TRIBBLE, Christopher. *Textual Patterns. Key Words and Corpus Analysis in Language Education*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.
- SINCLAIR, John. Collocation: A Progress Report. In: STEELE, R. and THREADGOLD, T. (eds). *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*. Amsterdam: Benjamins, 1987, p. 319-331.
- STEINER, George. O que é literatura comparada. In: *Nenhuma paixão despedaçada*. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 151-166.
- TOGNINI-BONELLI, Elena. *Corpus Linguistics at Work*. Studies in Corpus Linguistics, v. 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- TOURY, G. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv, The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University, 1980.
- WYNNE, Martin. Stylistics and Language Corpora. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2006.

ABSTRACT: This article aims to analyze the creative collocations in a Literary Corpus comprised of Memórias Póstimas de Brás Cubas by Machado de Assis and its translation The Posthumous Memoirs of Brás Cubas, by Gregory Rabassa. The extraction of the keywords has shown a significant keyness value of the nodes 'olhos' in the original text and 'eyes' in translated text and thus the creative collocations related to these nodes will be analyzed. The theoretical and methodological approach was based on Corpus Linguistics, Corpus-based Translation Studies and its relations with Literature, on the study of creative collocations and some concepts from Alfredo Bosi's literary studies (1999, 2006), trying to show the implications of the dead Brás Cubas' looks on the characters in the selected fragments.

KEYWORDS: Corpus Linguistics; Creative Collocations; Brás Cubas; Literary Corpus.

A Realização das Vibrantes do “Globês” no Português Brasileiro

The Realization of the Vibrante “Globes” in Brazilian Portuguese

Adelson Florêncio de Barros¹
Anderson Ferreira²
Cátia Regina Ribeiro Artur³
Elizabete Teixeira⁴

RESUMO: O presente estudo situa-se na área de Fonética e Fonologia e tem como tema o exame das realizações das consoantes líquidas vibrantes do padrão standardizado do português brasileiro. Objetiva-se identificar uma pronúncia standardizada das consoantes vibrantes propostas pelo “globês”, bem como verificar a frequência das vibrantes nas gravações realizadas e, por fim, analisar seus traços fonéticos e fonológicos. Para tanto, a metodologia utilizada consistiu-se na seleção de diferentes gravações de telejornais da TV Globo. O presente estudo justifica-se por contribuir de forma específica com um estudo das consoantes vibrantes em uma pronúncia standardizada no ensino de Língua Portuguesa. Crê-se que tal pronúncia tenha sido selecionada e neutralizada para apresentação na Rede Globo, devido ao prestígio social dos falantes paulistanos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Consoantes vibrantes. Pronúncia standardizada. Globês.

Considerações iniciais

De maneira geral, as questões atinentes a uma pronúncia standardizada do português brasileiro nos remetem ao ensino de Fonética Portuguesa, que vem sendo tratado de maneira unidisciplinar na gramática tradicional, desconsiderando outras disciplinas e seus objetos de estudo como a Lexicologia, a Lexicografia e a Semântica, bem como as condições sócio-históricas de produção nas inter-relações discursivas dessa pronúncia.

A questão que se verifica é que, embora haja um “conjunto de variedades/variações

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. É Professor da Uninorte - Laureate University no Curso de Letras, Logística, RH, Administração, Graduação Executiva e Educação à distância desde 2006.

² Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com estágio sanduíche pela na Universidade do Minho – ILCH, Portugal. Realizando, no momento, estágio pós-doutoral na PUC-SP.

³ Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Santo Amaro (Unisa), em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e em Secretariado Executivo Trilíngue - Português, Inglês e Espanhol pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). É docente na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, da Prefeitura Municipal de São Paulo e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

⁴ Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

que caracterizam os diferentes grupos sociais de um mesmo ponto ou de diferentes pontos geográficos de um país” (SILVEIRA, 2008, p. 20), há uma unidade de base articulatória nessas variedades/variações. Essa unidade, a despeito das variações linguísticas, pode ser identificada por sua regularidade no tempo e espaço, revelando marcas comuns na pronúncia dos falantes nativos de uma dada língua.

No português falado no Brasil, a unidade nas bases articulatórias pode ser reconhecida pelos falantes nativo e estrangeiro e representa, no que tange à identidade linguística, a identidade nacional do povo brasileiro. Assim, considerando tal unidade, pode-se caracterizar a dimensão fonética de uma pronúncia estandardizada, dimensão esta que revela nas variações “as representações sonoras-tipo de nossa língua, processadas na memória dos indivíduos que as conhecem” (SILVEIRA, 2008, p. 20).

Faz-se necessário ressaltar que esses estudos evidenciam questões problemáticas do cenário brasileiro e, em especial, no ensino de Língua Portuguesa. Observa-se que as pronúncias de estrangeiros e grupos sociais as quais se mantêm distantes das representações sonoras-tipo, ou seja, das representações espessas na memória dos indivíduos que a conhecem, tendem a ser desprestigiadas ideologicamente.

Desse modo, reafirmamos que o presente estudo justifica-se por contribuir de forma específica com um estudo das consoantes vibrantes em uma pronúncia estandardizada no ensino de Língua Portuguesa. Ele acompanha as questões colocadas pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português/Língua Estrangeira, no Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” da PUC/SP (NUPPLE-IP-PUC/SP), sob a liderança e coordenação da professora Doutora Regina Célia Pagliuchi da Silveira, no que se refere ao ensino formal do português brasileiro e suas expectativas em face de qual pronúncia ensinar, de qual material utilizar e de “como considerar a questão da idiomaticidade em relação às representações sonoras-tipo da identidade linguística do brasileiro” (SILVEIRA, 2008, p. 21).

Escolhemos coletar os dados dos telejornais da TV Globo, pois, conforme os estudos de Silveira (2008), o “globês” foi indicado como a “melhor” pronúncia do português brasileiro em comparação a diferentes variedades geográficas e sociais, tais como a pronúncia de contadores de casos, apresentadores de noticiários locais e nacionais, apresentadores de anúncios publicitários e professores universitários. Esses dados foram colhidos pelo NUPPLE-IP-PCU/SP e os informantes que responderam à pesquisa foram nativos e estrangeiros aspirantes a aprender o português do Brasil.

Silveira (2008) também esclarece que o “globês” foi construído com a neutralização de traços articulatórios específicos de nossas variedades linguísticas orais, com o intuito de ser amplamente aceito pelos telespectadores brasileiros. Esse objetivo foi alcançado em decorrência do prestígio da emissora que distribui sua programação em rede nacional às regiões mais longínquas, garantindo uma liderança com percentual de 98% frente às demais emissoras (IBGE, 2000). Desse modo, pode-se considerar que a emissora criou uma *arquinorma*, que passa a ser identificada por nativos e estrangeiros como a pronúncia mais representativa do falante brasileiro e, “ideologicamente, avaliada com o grau ótimo de aceitabilidade. Nesse sentido, passa a ser, política e ideologicamente, reconhecida, neste momento histórico, como uma pronúncia padrão identitária” (SILVEIRA, 2008, p. 33).

Com base no proposto, nosso estudo fundamenta-se nos estudos fonéticos e fonológicos da realização das consoantes vibrantes no português brasileiro. Contudo, enfatizam-se as pesquisas propostas por Silveira (1986; 2008) acerca da pronúncia estandardizada do português brasileiro, em especial, a pronúncia estandardizada das vibrantes representadas pelo “globês”. Espera-se promover uma discussão sobre as diferenças existentes entre a pronúncia idiomática e a pronúncia estandardizada das consoantes vibrantes na pronúncia do “globês”, considerando os resultados dessas pesquisas como questões a se discutir no ensino de Língua Portuguesa.

Procedimentos metodológicos

As questões sociais e ideológicas relativas às diferentes variedades, bem como as questões linguísticas, cognitivas e históricas, de acordo com Silveira (2008), são prismas intrinsecamente relacionados que contribuem na fundamentação do que seja a pronúncia padrão *standard* como identidade linguística brasileira avaliada com grau *ótimo*. Eles compõem a variedade de prestígio e unidade imaginária da diversidade de variações linguísticas brasileiras. Todavia, a pronúncia idiomática imposta politicamente para uma nação nem sempre é a considerada com grau *ótimo* pelos falantes de uma língua, conforme se verificou na avaliação do “globês”, que segue como pronúncia de grande aceitação e prestígio para os falantes nativos brasileiros e estrangeiros.

Em consideração ao exposto, selecionamos diferentes gravações dos telejornais da TV Globo para estudo. Para desenvolver a análise proposta, contamos com quatro informantes,

com um total de quatro minutos de gravações.⁵ Assim, o *corpus* utilizado constitui-se da seguinte maneira:

a) **Gravação 1.** *Jornal Hoje*, com os apresentadores Sandra Annenberg e Evaristo Costa, em 02/12/2013;

b) **Gravação 2.** *Jornal Nacional Especial*, com as apresentadoras Sandra Annenberg e Patrícia Poeta, em 08/03/2014;

c) **Gravação 3.** *Jornal Nacional*, com os apresentadores William Bonner e Patrícia Poeta, em 13/05/2014;

d) **Gravação 4.** *Jornal Nacional*, com os apresentadores Haroldo Pereira e Patrícia Poeta, em 03/05/2014 e 15/05/2014, respectivamente.

As gravações receberam transcrições fonéticas, fonológicas e ortográficas e foram analisadas a fim de se selecionar um fenômeno linguístico recorrente e passível de comparação com outras pronúncias do português falado no Brasil. Entre os traços característicos do “globês”, como já mencionado, optamos pelo estudo das consoantes líquidas vibrantes. Inicialmente, verificamos as ocorrências de tais fonemas; em seguida, classificamos os traços fonológicos e os traços fonéticos dos fonemas; e, por fim, averiguamos quais normas o “globês” selecionou, considerando as influências das variantes individuais, grupais e nacionais.

Antes de passarmos para as descrições das análises, apresentaremos alguns pressupostos teóricos baseados nas realizações das vibrantes no português – tais orientações nortearão as análises dos nossos dados. Mais adiante, com o objetivo de situar as vibrantes na pronúncia do “globês”, apresentaremos um breve resumo de alguns estudos já feitos no Brasil, em especial, pelo NUPPLE-IP-PUC/SP, em que constam algumas propostas em Silveira (2008). Por fim, exporemos nossas análises e considerações finais.

As consoantes vibrantes

A fim de apresentarmos algumas considerações acerca da realização das consoantes vibrantes no português, expomos de maneira breve os estudos das autoras Callou e Leite (1994), Silva (1999) e Silveira (1986; 2008) sobre os fonemas estudados. Esta última embasará nossas análises mediante a pronúncia estandardizada do português brasileiro, em

⁵ Os jornalistas tomados como informantes foram: Sandra Annenberg, William Bonner, Patrícia Poeta e Heraldo Pereira.

especial, a partir de suas considerações atinentes à realização das vibrantes no chamado “globês”.

Segundo Callou e Leite (1994), a interpretação das vibrantes em português suscita muitas questões, tanto no âmbito fonético quanto no âmbito fonológico. Pela tradição, há duas formas de /r/ que se opõem no plano fonêmico, em posição intervocálica - “careta: carreta, tora: torra”. Correspondem à posição pré-vocálica os seguintes contextos: inicial, “rato: roupa” e como segundo elemento de grupo consonântico, “prato e praia”. E correspondem à posição pós-vocálica os contextos: final de sílaba, no meio da palavra - “corta: mergulho” e final de palavra, “pular”: “chegar”.

Quando duas vibrantes em português somente se opõem em posição intervocálica, significa que nos outros ambientes a oposição fica neutralizada. Em oposição inicial só ocorre o [r] forte, como segundo elemento de grupo consonântico ocorre o [r] simples e, por fim, em posição pós-vocálica pode ocorrer um ou outro. Vejamos a tabela:

Tabela 1 - Vibrantes em Português

Posição intervocálica	Posição inicial	Segundo elemento	Posição pós-vocálica
[r̄]	[r̄]	[r]	[r̄] ou [r]
“carreta”	“rato”	“prato”	“chegar”

De acordo com as autoras, o chamado /r/ fraco realiza-se quase sempre como uma vibrante apical simples, mas pode apresentar uma realização retroflexa, que caracteriza o dialeto caipira; o /r/ forte possui variação mais ampla. No caso da oposição fonológica entre duas vibrantes intervocálicas, tínhamos uma diferenciação pela quantidade de vibrações. Esse aspecto foi substituído, posteriormente, por “um tipo qualitativo com a mudança do ponto de articulação de anterior (aveolar) para posterior (uvular ou velar) e de vibrante forte para fricativa” (CALLOU; LEITE, 1994, p. 75).

No final de palavras, há mais uma realização a ser considerada relativa à vibrante simples anterior, quando a palavra seguinte começar em vogal: “chegar amanhã”. Assim, a realização do [r] deixa de ser pós-vocálica para ser pré-vocálica.

As autoras consideram também a realização *zero*, que, embora seja atribuída à linguagem popular, pode ser encontrada amplamente na fala culta, o que resultaria em uma tendência em simplificar a estrutura silábica: “chega”.

Conforme Silva (1999), os “r”s ortográficos do português podem ser caracterizados foneticamente por sete símbolos/sons encontrados na tabela fonética consonantal, a qual foi baseada no Alfabeto Fonético Internacional. São eles:

1. [X] - [‘Xata] - “rata” - **fricativa velar desvozeada**. Pronúncia típica do dialeto carioca. Ocorre fricção audível na região velar.
2. [ɣ] - [‘kayga] - “carga” - **fricativa velar vozeada**. Pronúncia típica do dialeto carioca. Ocorre fricção audível na região velar. Ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada.
3. [h] – [‘hara] - “rata” - **fricativa glotal desvozeada**. Pronúncia típica do dialeto de Belo Horizonte. Não ocorre fricção audível no trato vocal.
4. [h] – [‘kahta] - “carta” - **fricativa glotal vozeada**. Pronúncia típica do dialeto de Belo Horizonte. Não ocorre fricção audível no trato vocal. Ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada.
5. [r] – [‘kara] - “cara” - **tepe alveolar vozeado**. Uniforme em posição intervocálica e seguindo consoante em todos os dialetos do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental.
6. [ʀ] – [řata] - “rata” - **vibrante alveolar vozeada**. Ocorre em alguns dialetos [ou mesmo idioletos] do português brasileiro. Pronúncia típica do português europeu em “rata”. Ocorre em certas variantes do português brasileiro.
7. [ɹ] – [‘maɹ] - “mar” - **retroflexa alveolar vozeada**. Pronúncia típica do dialeto caipira do “r” em final de sílaba: mar, carta.

Por outro lado, há a representação dos “r”s pelos símbolos do Alfabeto Fonético da Convenção Brasil-Portugal, os quais seguiremos neste trabalho.

1. [r] - [káro] - “caro” - **vibrante simples**: pronúncia típica do dialeto paulistano, quando em marginal inicial relativa, em encontros consonantais. Em posição intervocálica, é de base nacional.
2. [r̥] - [kárg^u] - “cargo” - **vibrante múltipla alveolar**: pronúncia típica do “globês”, dialeto telejornalístico paulistano neutralizado. Ocorre em final de sílaba e em juntas externas.
3. [r̄] - [kář^u] - “carro” - **vibrante múltipla velar**: pronúncia típica do dialeto paulistano, quando em início de sílaba. Em posição intervocálica, é de base nacional.
4. [r̄] - [kářg^u] - “cargo” - **vibrante múltipla uvular**: pronúncia típica do dialeto carioca. Ocorre em início de sílaba, no meio de palavra, e no final de sílaba.

Vibrante simples

Conforme Silveira (1986), a individualidade fonética de [r] é descrita pelas oposições entre:

a) r/ l, quando intervocálicas; caso contrário, R/ L pela troca do modo de articulação: vibrante/ lateral, que distingue signos, em português. Assim:

sála/ sára – “sala, sara”

bLidádU/ bRindádU – “blindado, brindado”

b) r/ ř, quando intervocálicas; nesse caso, essa oposição apresenta o traço distintivo como o número de vibrações: simples e múltipla. Assim:

éra⁶/ éra – “era, erra”

múrU/ múřU – “muro, murro”

kárU/ kárřU – “caro, carro”

c) R/ y, pela marca do modo de articulação: semivogal/ vibrante, que distingue signos em português. Assim:

páy/ páR – “pai, par”

áy/ aR – “ai, ar”

A oposição r/l é do mesmo paradigma em marginal inicial silábica absoluta; R/y também é do mesmo paradigma, porém em marginal final relativa. A oposição r/ř só ocorre entre duas centrais silábicas, portanto, é intervocálica; nas demais posições, a oposição está neutralizada, isto é, não ocorre a distinção de signos. Nesse caso, temos o *arquifonema R*.

Tais oposições definem o fonema /r/ em português que, em síntese, compreende um único traço acústico-articulatório: vibrante simples. “Os demais traços acústico-articulatórios que não distinguem signos, mas que ocorrerão para a manifestação de sons que realizam /r/ são designados variantes” (SILVEIRA, 1986, p. 103).

No seu paradigma entre centrais silábicas, /r/ é geralmente realizado por [r], como em /kárU/ - [kár^u] – “caro”. Entretanto, também pode realizar-se por [l], /múrU/ – [múl^u] – “muro”, norma grupal frequente na linguagem infantil e entre imigrantes japoneses e chineses, ou por [ř], pela velarização, /fúrU/ – [fúřu] – “furo”, norma regional que caracteriza a linguagem caipira. Logo, o fonema /r/ tem valor polissonoro em português: [r, ~~ř~~, l].

Quando temos /R/ em grupos consonantais, é de norma nacional a realização pela vibrante simples: /pRátU/ – [prát^u] – “prato”. Contudo, em posição inicial silábica absoluta, teremos a vibrante múltipla que, dependendo de normas regionais, pode ser: [ř], alveolar; [ř̃],

⁶ Não foi possível representar as vogais pré-palatal (aberta e fechada) e pós-palatal (aberta e fechada) com o símbolo indicado no alfabeto fonético da Convenção Brasil-Portugal, pois seus caracteres não estão computadorizados. As vogais pré-palatal e pós-palatal abertas são representadas pelas letras “e” e “o”, respectivamente, com um traço que lembra uma “vírgula” ao contrário abaixo da letra). As vogais pré-palatal e pós-palatal fechadas também são representadas pelas letras “e” e “o”, respectivamente, com um sinal que lembra um “ponto final” abaixo da letra).

velar⁷; [r̄], uvular; [r̄], velarizado. Assim: /RátU/ – [rát^u], [r̄rát^u], [rát^u] - uvular, [rát^u] – “rato”.

A vibrante múltipla também pode ocorrer em marginal final relativa: /amaR/ – [amár], [amár̄], [amár̄], [amár̄], – “amar”. Por outro lado, se houver juntura externa em marginal final relativa em final de palavra, é de norma nacional a realização de vibrante simples: /amaR é/ – [amáré] – “amar é”. Podemos encontrar, ainda, em marginal final relativa [r+r], ou seja, uma vibrante múltipla seguida de uma simples, no caso de juntura externa: /amaR é/ – [amár ré] – “amar é”.

Em lexias verbais, é de norma grupal a não realização de /R/: /kõtáR/ – [kõtá] – “contar”.

Vibrante múltipla

Segundo Silveira (1986), a individualidade fonética de [r̄] é descrita pelas oposições entre:

a) *r̄* / l, pelo modo de articulação vibrante múltipla/ lateral, que distingue signos, em português. Assim:

fára/ fála – “farra, fala”

b) *r̄* / r, quando intervocálicas, pelo número de vibrações – simples e múltipla – como já mencionado.

Tais oposições são do mesmo paradigma, isto é, em marginal inicial intervocálica e definem o fonema /r̄/, que, em síntese, “compreende, no conjunto, o traço acústico-articulatório: vibrante múltipla, que, apesar das variabilidades sonoras (principalmente as de ponto de articulação), será manifestado no seu paradigma quando entre centrais silábicas” (SILVEIRA, 1986, p. 105).

Os demais traços que não distinguem signos, mas que ocorrerão para a manifestação de sons que realizam /r̄/, também são designados variantes. Entre eles, embora não de modo frequente, podemos encontrar: [r̄, r̄̄, r̄̄̄, r̄̄̄̄] (uvular), [r̄̄̄̄̄̄]. Assim: /mórU/ – [mór^u], [mór̄^u], [mór̄̄^u] - uvular, [mór̄̄̄^u] – “morro”. Essas variantes, assim como as demais do português, podem ser descritas como norma ou livre realização.

A realização alveolar de /r̄ / – /r̄ / – caracteriza a norma grupal do jornal falado, em São Paulo: /kUrída/ – [koríd^a] – “corrida”; a realização velar de /r̄ / – /r̄ / – é de norma regional, em São Paulo: /kUrída/ – [koríd^a] – “corrida”; a realização uvular de /r̄ / – /r̄ / – é de norma regional, no dialeto carioca: /kUrída/ – [koríd^a] – “corrida”. As demais considerações relativas ao fonema já foram indicadas acima, no trato da vibrante simples.

Com o exposto, temos o fonema /r̄/ também com valor polissonoro, especificamente

⁷ Não foi possível representar a consoante vibrante múltipla uvular com o símbolo indicado no alfabeto fonético da Convenção Brasil-Portugal, pois seu caractere (“r” com uma traço reto em cima da letra e dois pontos horizontais abaixo da letra) também não está computadorizado.

no português falado no Brasil: [r̄, r̄̃, r̄̃̃ (uvular), r̄].

As vibrantes no “globês”

Para retomarmos o exposto, apresentamos as considerações das vibrantes realizadas no “globês”. Silveira (2008) explica que, por se tratarem de consoantes, as vibrantes são produzidas pelo aparelho fonador antes ou após a central silábica. São caracterizadas por serem sons intermediários entre as vogais e as consoantes, pois apresentam a máxima abertura dentre os demais sons consonantais, não expressam abertura suficiente para evitar modificações próprias dos sons contínuos consonantais e empregam pouca energia na elevação dos órgãos articuladores dando origem a um número maior de vibrações por segundo. A seguir, descreveremos as três variedades das vibrantes utilizadas no chamado “globês”.

1. [r] - [káru] - “caro” - consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, som intervocálico. A corrente de ar passa pela laringe, as cordas vocais estão unidas, a cavidade rinofaríngea está fechada, a corrente sonora sai pela boca, um obstáculo formado por uma breve oclusão do ápice da língua com os alvéolos produz uma rápida interrupção à saída da corrente de ar, somando-se a ela uma vibração.
2. [r̄] - [káru] - “carro” - consoante sonora, oral, líquida vibrante múltipla alveolar soante. A corrente de ar chega ao canal bucal e sai por este, a cavidade rinofaríngea está fechada, há formação de duas ou mais oclusões do ápice da língua com os alvéolos, produzindo assim várias interrupções momentâneas durante a saída da corrente de ar sonora.
3. [r̄̃] - [káru] - “carro” - consoante sonora oral, linguoalveolar, líquida vibrante múltipla, soante múltipla velar. A formação de dois ou mais toques no ponto de articulação produz várias interrupções momentâneas durante a saída da corrente de ar, há um toque no encontro do pós-dorso da língua com o pós-palato.

Segundo Silveira (2008), no que diz respeito aos aspectos fonológicos, há oposição entre as vibrantes simples e múltiplas em posição intervocálica, como “caro”, “carro”. Nas outras posições, ocorre o arquifonema /R/. Deste modo, na pronúncia estandardizada brasileira teremos as seguintes realizações para o arquifonema /R/:

- a) Encontros consonantais iniciais silábicos, realização de /R/ pela vibrante simples [r]. Exemplos: /pRétU/ - [prét^u] - “preto”; /tRátU/ - [trat^u] - “trato”.

b) Em inicial absoluta de sílaba, realização de /R/ pela vibrante velar [r̄]. Exemplos: /RétU/ - [r̄ét^u] - “reto”; /RátU/ - [r̄at^u] - “rato”.

c) Em final de sílaba, realização de /R/ pela vibrante múltipla alveolar [r̆]. Exemplos: /báRkU/ - [bárk^u] - “barco”; /amáR/ - [amár̆] - “amar”.

Dadas as considerações teóricas acerca das consoantes vibrantes do português brasileiro e sua realização no “globês”, passamos, agora, a apresentar as análises realizadas por meio das gravações dos telejornais da Rede Globo. Cada pesquisador colheu um minuto de gravação das apresentações dos telejornais e seus informantes. As análises estão distribuídas por ordem de data da gravação.

Análise da realização das vibrantes no “globês”

Na Língua Portuguesa, vimos que há quatro consoantes vibrantes, representadas pelos seguintes símbolos do Alfabeto Fonético da Convenção Brasil-Portugal: [r], [r̆], [r̄] e [r̆̄]. As vibrantes são diferentes entre si por serem simples e múltiplas. As vibrantes múltiplas, no entanto, apresentam grandes variações.

Durante a análise das gravações feitas, somada todas as gravações dos participantes do grupo, constatou-se o que se segue:

- a) [r] – **vibrante simples**: 133 ocorrências;
- b) [r̆] – **vibrante múltipla alveolar**: 71 ocorrências;
- c) [r̄] – **vibrante múltipla velar**: 25 ocorrências.

Na **gravação 1**, verificou-se a ocorrência de 34 vibrantes simples, 26 vibrantes múltiplas alveolares e 05 vibrantes múltiplas velares. A consoante vibrante ocorreu 11 vezes como /r/ - [r] na posição intervocálica; 23 vezes como /R/ - [r] na posição marginal inicial intermediária da sílaba; 01 vez como /r/ - [r] em marginal final relativa, em final de palavra, como juntura externa; 23 vezes como /R/ - [r̆] na posição marginal final relativa da sílaba; 04 vezes como /R/ - [r̄] na posição marginal inicial absoluta, anterior à vogal “e” (uma ocorrência aconteceu no início de sílaba, no meio da palavra); 03 vezes como /r̆̄/ - [r̆̄] na posição inicial de sílaba e entre vogais.

As descrições das vibrantes da primeira amostra são as seguintes:

a) **Ocorrência 1**: /táRdI/ - [tárdž̆i] – “tarde”. Base articulatória norma grupal. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r̆], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante múltipla, soante. Som realizado na posição Marginal Final Relativa da sílaba. A

mesma ocorrência acontece nos itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 20, 21, 23, 29, 34, 35, 36, 44, 46, 49, 50, 51, 58 e 65.⁸

b) **Ocorrência 9:** /para/ - [pára^a] – “para”. Base articulatória norma nacional. Fonema /r/ vibrante simples realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, soante. Som realizado na posição intervocálica. A mesma ocorrência acontece nos itens 13, 22, 27, 32, 38, 41, 42, 48, 53 e 57. Houve uma ocorrência na posição marginal final relativa, em final de palavra, como juntura externa no item 59.

c) **Ocorrência 14:** /kõtRa/ - [kõtr^a] – “contra”. Base articulatória norma nacional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, soante. Som realizado na posição marginal inicial intermediária da sílaba, posterior aos sons [t], [d], [f], [b] e [p]. A mesma ocorrência acontece nos itens 10, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 30, 33, 40, 43, 45, 47, 52, 56, 60, 61, 62 e 64.

d) **Ocorrência 28:** /RIžyðS/ - [řžyðys] – “regiões”. Base articulatória norma regional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial de palavra e anterior à vogal “e”. A mesma ocorrência acontece nos itens 31 e 39.

e) **Ocorrência 37:** /káfUS/ - [kářus] – “carros”. Base articulatória norma nacional. Fonema /ř/ vibrante múltipla linguovelar realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial de sílaba e entre vogais. A mesma ocorrência acontece nos itens 54, 55 e 63.

Na **gravação 2**, verificou-se a ocorrência de 23 vibrantes simples, 10 vibrantes múltiplas alveolares e 06 vibrantes múltiplas velares. A consoante vibrante ocorreu 13 vezes como /r/ - [r] na posição intervocálica; 09 vezes como /R/ - [r] na posição marginal inicial intermediária da sílaba; 01 vez como /r/ - [r] em marginal final relativa, em final de palavra, como juntura externa; 10 vezes como /R/ - [ř] na posição marginal final relativa da sílaba; 06 vezes como /R/ - [ř] na posição marginal inicial absoluta.

As descrições das vibrantes da segunda amostra são as seguintes:

a) **Ocorrência 1:** /tRíta/ - [trít^a] - “trinta”. Base articulatória norma nacional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, soante. Som realizado na posição marginal inicial intermediária da sílaba, posterior aos sons [t], [b], [k] e [p]. A mesma ocorrência acontece nos itens 12, 14, 15, 17, 20, 24, 27 e 31.

b) **Ocorrência 2:** /óraS/ - [óras] – “horas”. Base articulatória norma nacional. Fonema /r/ vibrante simples realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, soante. Som realizado na posição intervocálica. A mesma ocorrência acontece nos itens 3, 5, 7, 9, 18, 20, 25, 26, 28, 32, 37 e 38. Houve uma ocorrência na posição marginal final relativa, em final de palavra, como juntura externa no item 4.

c) **Ocorrência 08:** /máR/ - [már] – “mar”. Base articulatória norma grupal. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida

⁸ Optou-se por apresentar, no corpo do texto, apenas um exemplo de cada ocorrência, ao tratar das amostras.

vibrante múltipla, soante. Som realizado na posição marginal final relativa da sílaba. A mesma ocorrência acontece nos itens 10, 11, 13, 29, 30, 33, 35, 36 e 39.

d) **Ocorrência 19:** /RIsIbídUS/ - [řesebídus] – “recebidos”. Base articulatória norma regional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [ř] consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial de palavra e anterior às vogais “a”, “e”, “i” e “u”. A mesma ocorrência acontece nos itens 06, 16, 21, 23 e 34.

Na **gravação 3**, verificou-se a ocorrência de 40 vibrantes simples, 24 vibrantes múltiplas alveolares e 05 vibrantes múltiplas velares. A consoante vibrante ocorreu 16 vezes como /r/ - [r] na posição intervocálica; 18 vezes como /R/ - [r] na posição marginal inicial intermediária da sílaba; 06 vezes como /r/ - [r] como juntura externa; 23 vezes como /R/ - [ř] na posição marginal final relativa da sílaba; 04 vezes como /R/ - [ř] na posição marginal inicial absoluta e anterior às vogais “e” e “i”; 01 vez como /R/ - [ř] no início de sílaba, no meio da palavra; 01 vez como /R/ - [ř] no início de sílaba, no meio da palavra, como juntura externa.

As descrições das vibrantes da terceira amostra são as seguintes:

a) **Ocorrência 3:** /mayóR/ - [mayóř] - “maior”. Base articulatória grupal. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida, vibrante múltipla, soante. Som realizado na posição marginal relativa da sílaba. A mesma ocorrência acontece nos itens: 9, 10, 12, 15, 18, 19, 20, 24, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 55, 59, 61, 63 e 65.

b) **Ocorrência 4:** /RIžyãw/ - [řežyãw] - “região”. Base articulatória norma regional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida, vibrante múltipla, soante. Som realizado na posição inicial da palavra e anterior à vogal “e” e a vogal “i”. A mesma ocorrência acontece nos itens: 1, 30 e 37.

c) **Ocorrência 17:** /dIRItImětU/ - [deřetšimět^u] - “derretimento”. Base articulatória norma nacional. Fonema [ř], vibrante múltipla linguovelar realizado pelo som de [ř], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida, vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial de sílaba e entre vogais. Houve uma ocorrência no início de sílaba, no meio da palavra, com juntura externa, no item 21.

d) **Ocorrência 5:** /metRUpUIItána/ - [metropolitána] - “metropolitana”. Base articulatória norma nacional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalvelar, líquida, vibrante simples, soante. Som realizado na posição Marginal Intermediária da sílaba, posterior aos sons [g], [t], [b], [p] e [d]. A mesma ocorrência em: 2, 6, 13, 14, 16, 23, 27, 31, 44, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 57, 67 e 68.

e) **Ocorrência 7:** /kãtaréyra/ - [kãtarér^a] – “Cantareira”. Base articulatória norma nacional. Fonema /r/ vibrante simples realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalvelar, líquida vibrante simples e soante. Som realizado na posição intervocálica. A mesma ocorrência acontece nos itens: 8, 11, 22, 25, 26, 28, 29, 41, 45, 48, 50, 58, 60 e 62. Houve 03 ocorrências de [r] após o [ř], ocasionadas por juntura externa, no início de sílaba, no meio da palavra, nos itens: 33, 56 e 64. Houve 03 ocorrências de [r] no início de sílaba, no final da palavra, nos itens: 39, 66 e 69.

Nas **gravações 4 e 5**⁹, verificou-se a ocorrência de 45 vibrantes simples, 12 vibrantes múltiplas alveolares e 09 vibrantes múltiplas velares. A consoante vibrante ocorreu 23 vezes como /r/ - [r] na posição intervocálica; 22 vezes como /R/ - [r] na posição marginal inicial intermediária da sílaba; 11 vezes como /R/ - [r̄] na posição marginal final relativa da sílaba; 07 vezes como /R/ - [r̄] na posição marginal inicial absoluta e 04 vezes como /R/ - [r̄] em posição intervocálica.

As descrições das vibrantes da quarta amostra são as seguintes:

a) **Ocorrência 1:** /tRabaɫadɔɾIS/ - [trabaɫadɔɾis] - “trabalhadores”. Base articulatória norma nacional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida, vibrante simples, soante. Som realizado na posição marginal inicial intermediária da sílaba, em encontros consonantais. A mesma ocorrência aparece nos itens 8, 13, 16, 24, 26, 30, 32, 37, 40, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 60 e 61.

b) **Ocorrência 2:** /tRabaɫadɔɾIS/ - [trabaɫadɔɾis] - “trabalhadores”. Base articulatória norma nacional. Fonema /r/ vibrante simples realizado pelo som de [r], consoante sonora, oral, linguoalveolar, líquida vibrante simples, soante. Som realizado na posição intervocálica. A mesma ocorrência aparece nos itens 3, 4, 9, 14, 15, 17, 21, 27, 29, 33, 34, 35, 43, 44, 46, 48, 54, 55, 62, 64, 65 e 66.

c) **Ocorrência 4:** /paRtIkuláR/ - [paɾtsikulaɾ] - “particular”. Base articulatória norma grupal. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r̄], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante múltipla, soante. Som realizado na posição marginal final relativa da sílaba. A mesma ocorrência aparece nos itens 6, 7, 10, 12, 19, 20, 23, 28, 31 e 39.

d) **Ocorrência 5:** /tIɾénU/ - [teɾén^u] - “terreno”. Base articulatória norma nacional. Fonema /r̄/ vibrante múltipla linguovelar realizado pelo som de [r̄], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial de sílaba e entre vogais. A mesma ocorrência acontece nos itens 22, 38 e 56.

e) **Ocorrência 11:** /RIʒyãw/ - [r̄ɛʒyãw] - “região”. Base articulatória norma regional. Arquifonema /R/ realizado pelo som de [r̄], consoante sonora, oral, linguovelar, líquida vibrante, múltipla, soante. Som realizado na posição inicial absoluta de palavra e anterior às vogais “a”, “e”, “i” e “u”. A mesma ocorrência aparece nos itens 11, 18, 25, 58 e 63.

Em síntese, observou-se, nas gravações dos telejornais da TV Globo, que as vibrantes simples aparecem em alta frequência na posição intervocálica, como em /órasS/ - [óras] - “horas” e /para/ - [pár^a] - “para”, diferenciando-se, fonologicamente, das vibrantes múltiplas alveolares, nessa posição, como em /tIɾénU/ - [teɾén^u] - “terreno” e /bUɾãsa/ - [boɾãš^a] - “borracha”.

Também constam em alta frequência as vibrantes simples em encontros consonantais iniciais silábicos e intermediários, como em [trabaɫadɔɾis], [madrugad^a], [grúp^u], [frot^a], [pɾovidẽysyár], [kréd^u] e [palávras]. Nota-se, nesses casos, que as vibrantes simples apoiam-se pelos sons anteriores [t], [d], [b], [g], [f], [p], [k] e [v], constituindo os encontros consonantais, e por vogais posteriores, sendo a base articulatória de norma nacional.

⁹ Cada gravação contém 30 segundos.

No que tange ao aspecto fonológico, as vibrantes simples em encontros consonantais são representadas pelo arquifonema /R/: /tRabaładorIS/ - “trabalhadores”, madRUgáda/ - “madrugada”, /gRúpU/ - “grupo”, /fRóta/ - “frota”, /pRUvIdĩsyáR/ - “providenciar”.

Esses encontros consonantais também podem ser encontrados em realizações de norma regional, como em [vrid^u] - “vidro”, [pregút^a] - “pergunta”, [strúp^u] - “estupro”. Tal fenômeno é conhecido com *metátese*, o deslocamento de um fonema de uma sílaba a outra. Os encontros consonantais ainda aparecem com o fenômeno conhecido como *rotacismo*, a troca dos fonemas /l/ por /r/ ou vice-versa, como em [prástšik^u] - “plástico”, [šikrétšⁱ] - “chiclete”. Essas pronúncias, geralmente, aparecem entre falantes com pouca ou nenhuma escolaridade e são desprestigiados ideologicamente.

Segundo Silveira (2008), os jornalistas que apresentam os telejornais da Rede Globo são caracterizados como membros sociais de alto nível de escolaridade. Além disso, sua língua oral, durante as apresentações, é controlada pelo escrito. Logo, o “globês” não realiza a metátese e o rotacismo.

No caso das vibrantes múltiplas alveolares, observou-se a ocorrência em final de sílaba [puřké] - “porque” e final de palavras [pagár] - “pagar”. Em final de sílaba, no meio de palavras, elas sempre aparecem depois de vogais e antes de consoantes (exceto antes dos sons [r] e [ʎ]). Em final de palavra, sempre aparecem após vogais. Fonologicamente, são representadas pelo arquifonema /R/: /pURké/, /pagaR/.

Callou e Leite (1994) explicam que a *realização zero* também pode ser encontrada amplamente na fala culta. No globês, porém, mesmo sendo considerado como grau *ótimo*, não há essa realização nas vibrantes múltiplas alveolares no final de palavras.

Quanto às vibrantes múltiplas velares, verificou-se a ocorrência em inicial absoluta de sílaba, como em [řepřezěytātšⁱ] - “representante” e [řevídów] - “revidou”, que são representadas pelo arquifonema /R/, /RIpRIZtātI/ e /RIvIdów/. Contudo, tais vibrantes também aparecem em posição intervocálica. Nesse caso, opõem-se às vibrantes simples e são representadas, no aspecto fonêmico, pelo som [ř] como em [teřen^u] - “terreno” e [bořaš^a] - “borracha”.

Portanto, temos no “globês”: 1) o arquifonema /R/ realizando o som [r] em encontros consonantais - /pRátu/, “prato”; 2) o som [ř] em final de sílaba, no meio de palavra e final de palavra - /foRtaleza/ - “fortaleza” e pagaR - “pagar”; 3) o som [ř] em marginal inicial absoluta de sílaba - /RIvIdów/ - “revidou”; 4) o fonema /r/ realizando o som [r] em posição intervocálica - /řvadírřã/ - “invadiram”; e 5) o fonema /ř/ realizando o som [ř] em posição intervocálica - /třénU/ - “terreno”.

Considerações finais

A relação entre Fonética e Fonologia compreende-se por uma similitude de interdependência, visto que ambas trabalham com o fonema, mas sob enfoques diferentes. Ao estabelecermos as possíveis associações entre elas, neste trabalho, visamos a buscar os

elementos de aproximação para o estudo das consoantes vibrantes do português falado no Brasil. E, em outro momento, tivemos o intuito de evidenciar os elementos que caracterizam as especificidades de cada abordagem a respeito do mesmo fonema.

A pesquisa contribuiu de maneira significativa ao apresentar, por meio de coletas de gravações, transcrições e análises, um estudo mais concreto acerca das consoantes vibrantes, bem como ferramentas seguidas de fundamentação teórica para o ensino da sua pronúncia refletido por uma identidade nacional, possibilitando condições para que pudéssemos, de maneira mais competente, aplicar tais conhecimentos em sala de aula.

O estudo proposto também foi de grande relevância para uma melhor compreensão e funcionalidade acerca dos estudos da Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa no Brasil, à medida que buscou apresentar as ocorrências das vibrantes por meio de gravações e transcrições, tomando como referência a fala de jornalistas treinados e utilizados como modelo de uma norma padrão. Essa pronúncia estandardizada do brasileiro, como observado, está pautada numa pronúncia jornalística de São Paulo, neutralizada pela TV Globo.

De acordo com Silveira (2008), a arquinorma televisiva da emissora constrói representações mentais sonoras-tipo que ficam armazenadas nas memórias sociais de longo prazo, facilitando o reconhecimento e a identificação por parte dos telespectadores – nativos ou estrangeiros, já que a TV Globo também transmite seus programas internacionalmente. Portanto, ao tratar do ensino do português falado no Brasil, para brasileiros ou estrangeiros, podemos afirmar que essa pronúncia pode ser introduzida aos estudantes, pois é uma forma de reconhecimento de um grupo sociolinguístico.

No que se refere ao trato das vibrantes, nesse ensino, considera-se relevante estabelecer uma pronúncia a ser aprendida, que não necessariamente seja a do padrão idiomático, à medida que tais fonemas apresentam muitas variações. A seleção de três vibrantes avaliadas com grau *ótimo* em pesquisa recente para estudo pode simplificar a tarefa de professores e alunos.

Cabe colocar, no entanto, que não desconsideramos ser importante o estudo das variantes linguísticas, principalmente com o aluno nativo. Ao apresentar outras pronúncias, além da pronúncia estandardizada, o estudante poderá reconhecer as demais variações existentes, de modo a propiciar, igualmente, o reconhecimento do grupo social em que ele mesmo está inserido ou deseja se inserir. Por outro lado, reafirmamos a necessidade de um padrão de ensino que facilite a aprendizagem e a identificação, e é nesse sentido que este trabalho pretende contribuir.

Referências

- BRASIL. IBGE. *Censo demográfico, 2000*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2014.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 3. ed. Jorge Zahar Editor – Rio de Janeiro, 1994. pp. 72-6.

GLOBO TV. Jornal Nacional. *Manifestantes e policiais entram em confronto*. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/jornal-nacional/v/manifestantes-e-policiais-entram-em-confronto-em-fortaleza/3349011/>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

GLOBO TV. Jornal Nacional. *Mais de mil famílias invadem terreno em Zona Leste*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/05/mais-de-mil-familias-ligadas-ao-mts-invadem-terreno-particular-em-sp.html>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

GLOBO TV. Jornal Hoje. *A morte do governador do Sergipe Marcelo Deda*. Disponível em: <<http://globo.com/busca/?q=dezembro+2013>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. *Estudos de fonologia portuguesa*. Série Gramática portuguesa na pesquisa e no ensino, n. 11. São Paulo: Cortez, 1986.

-----, *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

YOUTUBE. *Jornal Nacional Especial com Sandra Annenberg e Patrícia Poeta (08/03/2014)*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-tOiClZ6gfo>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

ABSTRACT: This study is situated in Phonetics and Phonology area and it has like theme the examines the realizations of the vibrant liquid consonants standardized pattern of Brazilian Portuguese. The purpose is to identify a standardized pronunciation of consonants vibrant proposed by "Globês", and check the frequency of vibrant made in recordings and finally analyze their phonetic and phonological features. To this end, the methodology consisted in the selection of different recordings of TV news from TV Globo. This study is justified to contribute in a specific way with a vibrant consonants study in a standardized pronunciation in teaching Portuguese. It is believed that this pronunciation has been neutralized and selected for presentation at Rede Globo, due to the social prestige of the 'paulistanos' speakers in Brazil.

KEYWORDS: Vibrant consonants. Standardized pronunciation. Globês.