

Capitão América: o ufanismo procede nos dias atuais?¹

Captain America: does the patriotism proceed nowadays?

Alexandre Parreira

Graduado / Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: alexandre.parreira@gmail.com

Allyson Mendes Rosa

Graduado / Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: allyson_ejc@hotmail.com

Jéssica Nayra Sayão de Paula

Graduada / Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: jessicanayra@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a adaptação cinematográfica atual das histórias em quadrinho do herói Capitão América, apontando algumas das tensões que se estabelecem no processo de construção do personagem ao longo dos dias atuais, levando em consideração o seu discurso, a sua imagem criada entre a produção da adaptação e como ele é recebido por outros países. É necessário ter em conta que a análise se foca nos cartazes cinematográficos criados para a divulgação do filme em vários países, a fim de abordarmos a perspectiva da análise do discurso para se investigar a ideologia propagada pelo personagem.

Palavras-chave: Discurso. Adaptação. Ideologia.

Abstract: This article proposes on reflection about an actual cinematographic adaptation of the Captain America's comic books, aiming for some of the tensions which provide in the process of construction of character nowadays, having his speech, his image between an adaptation and how is his reception in other countries. It's necessary pay close attention to the analysis and the focus in the cinematographic posters created for publicity in some many countries, in order to approach the perspective of discourse analysis to investigate the ideology transmitted by the character.

Keywords: Speech. Adaptation. Ideology.

1 Introdução

Dentre os possíveis caminhos da análise do discurso, tem-se o discurso da imagem que busca analisar a disseminação de ideologias em diversas mídias veiculadas a filmes, a revistas, a publicidades entre outros exemplos.

¹ Trabalho apresentado na disciplina "O Discurso da Imagem", sob orientação da Prof^a Dr^a Emília Mendes Lopes, professora adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: emilia.mendes@ymail.com

Nesse sentido, o presente trabalho faz uma análise a respeito das imagens veiculadas nos cartazes do filme “Capitão América: O primeiro vingador” (2011). Sabemos que há uma evolução dos gêneros populares e sua “transposição” para os meios de comunicação de massa. Então, conforme Steinberg, ao afirmar que os gêneros se desenvolvem numa dimensão essencialmente sincrônica dentro da esfera da discursividade social da qual se originam, temos a figura do Capitão América que reflete o ícone do ufanismo norte americano e que vem sendo trabalhado desde os anos 1940, época da segunda guerra mundial. E, em tal figura, houve uma grande evolução no mercado comercial e cinematográfico americano.

Portanto, o nosso objeto de estudo neste artigo são os diferentes cartazes do filme, lançados em sua estreia e para sua divulgação. Esses cartazes são analisados, a fim de sabermos o quão a ideologia propagada pelo personagem ainda permanece com as mesmas concepções.

2 Capitão América: a construção do herói ao longo das décadas: a propagandização de um ideal norte americano

O Capitão América (Captain America) foi criado por Joe Simon e Jack Kirby, em 1940, e a primeira aparição do personagem ocorreu na revista *Captain America Comics* #1, da Timely Comics. A revista conta a história de um rapaz franzino e com problemas de saúde, Steve Rogers, que deseja de qualquer forma participar dos esforços estadunidenses para vencer a Segunda Guerra Mundial. Ao ter seu alistamento recusado por sua saúde debilitada, ele deixa claro estar disposto a fazer qualquer coisa para ajudar na guerra. Esse “qualquer coisa” é algo literal, fazendo com que ele se torne parte de um experimento para a criação de soldados superiores em tudo: o “projeto supersoldado”, que consistia em um soro especial, e a radiação de raios, gerando um crescimento físico geral, tornando um ser debilitado como Steve Rogers em um superatleta musculoso, forte, veloz e ágil. Contudo, como na equipe do projeto havia um agente duplo a serviço de Hitler, o cientista que criou o “soro do supersoldado” é morto por esse agente. Como não havia registro escrito da fórmula, essa se perdeu junto com a vida do cientista e Steve Rogers acaba se tornando o único daquilo que deveria ser um exército de supersoldados.

A grande questão do personagem não está centrada nos seus atributos físicos gerados pelo soro experimental ou na ausência de seus poderes e sua forma de combate, mas na construção de seu caráter e de sua moral, que o fazem ter notoriedade no meio social, tendo, ao mesmo tempo, uma grande popularidade entre os americanos, assim como havia e ainda há uma rejeição dele por parte externa aos EUA. Tal rejeição deve-se, muitas vezes, à forte carga ideológica existente por meio dos quadrinhos, na construção da figura do personagem e sua veiculação em diversas mídias, sendo elas desenhos animados, propagandas e filmes. Com isso, há uma forte ideologia presente na composição do personagem e, principalmente, no seu alter ego, pois ele não apenas salva o mundo, como qualquer outro herói dos quadrinhos, ele é veículo de ideias de uma nação que quer se estabelecer no cenário mundial. Utilizando as concepções de Fiorin (2002, p. 29), “não há conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade.”. Logo, pode-se dizer

que a ideologia que o personagem carrega consigo consiste na visão de mundo que todos estão inseridos, a ponto de sua influência ser forte a fim de governar os pensamentos políticos de uma nação, por meio de sua “figura bandeirizada”, buscando uma propagandização do lema “América para americanos”.

Figura 1: Capa da revista #1 do Capitão América



Fonte: http://marvel.wikia.com/Captain_America

A capa da revista #1 do Capitão América – também sua primeira aparição – é emblemática: nada menos do que o super-herói socando Hitler. Além disso, existem na capa, diversos detalhes que compõem um visual declaradamente hostil aos nazistas. É importante pensar, também, no impacto visual que essa capa trouxe a quem a leu em 1941 e a quem lê agora. Confeccionada com o intuito de fortificar o sentimento patriota e nacionalista nos soldados e cidadãos estadunidenses, ela tenta demonstrar algo como a Alemanha nazista, e conta com uma grande bandeira do partido ao fundo, e diversas outras suásticas espalhadas pela cena.

O herói, que passou a ter a alcunha de “sentinela da liberdade”, tem reunido em si as qualidades de uma pessoa cujo modelo é algo a ser seguido pelos cidadãos, tais como ser corajoso, honesto, inteligente e ter poder de liderança. Todas essas qualidades demonstram um espelhamento das virtudes defendidas e idealizadas pelos cidadãos norte-americanos. Por isso, é importante ressaltar que o Capitão América foi criado em uma época muito distinta a dos dias atuais, num contexto geopolítico de guerra mundial, num clima ufanista, romantizado, cuja pretensão era de se criar um sentimento de nação, de pertencimento à pátria, a ponto de defendê-la e de impor seus costumes a outras nações. O herói representava os ideais de liberdade e igualdade para serem associados aos Estados Unidos da América.

Dentro dessa perspectiva ufanista, temos uma forte influência das cores no uniforme do personagem Steve Rogers. Desde a sua primeira aparição nos HQ's, como ater-ego Capitão América, o personagem apresenta em seu uniforme de combate as cores vermelho, azul e branco. Tais cores representam a figura da bandeira norte-americana que sintetiza essa nação por meio de um herói com poder de liderança e ideologias marcadas. Para Luciano Guimarães (2004, p. 86), a cor, mesmo como parte da sintaxe visual, assumirá, no seu papel de informação cultural, a função de texto,

neste sentido, carregado de simbolismo. Com isso, ao analisarmos a questão das cores presentes no uniforme do Capitão América, percebemos que não podemos analisá-las separadamente, uma vez que, para compor o herói, o conhecimento deste simbolismo, dentro da cultura norte-americana, das cores componentes da bandeira, são de suma importância para decifrarmos as ideologias por trás de cada cor usada.

Novamente, em Guimarães (2004, p. 86), o autor ressalta que ao buscarmos a compreensão dessa esfera cultural da cor, “deparamo-nos com a necessidade de separar a atuação da cor como informação cultural das outras manifestações como a psicológica, a fisiológica, a física, entre outras”. A cor, então, possui um valor relevante dentro da cultura, indo além do aspecto meramente figurativo e representativo, dando uma carga de poder a esse personagem, o qual literalmente se veste de acordo com as cores simbolizadas na cultura norte-americana.

[...] é possível obter-se uma significação precisa para determinada cor. Entretanto, é possível obter-se uma significação precisa para determinada cor em determinado texto cultural. Para conseguir tal invariante, a aplicação da informação cromática deverá estar combinada com outros elementos sógnicos além da própria cor, que possam, no texto cultural apresentado, indicar a leitura correta. (GUIMARÃES, 2004, p. 97)

Logo, pode-se dizer que as cores que aparecem no traje do herói americano não foram meramente dispostas de maneira fortuita, mas para um propósito ideológico e cultural, remetendo a questões de suma importância dentro do contexto no qual o personagem foi criado.

Dentro dessa perspectiva, a “mediatividade”, a qual é reproduzida por Soulages em “A Formatação do Olhar” (2002), resulta nessa capacidade de apropriar-se ativamente das antigas formas de expressão transpondo-as, mas também em uma aptidão para inventar novas formas. Essa base expressiva repousa sobre um certo número de traços estruturais ligados, por um lado, à dimensão sociológica da mídia e, por outro lado, ao seu componente plástico formal. Dessa forma, a maior parte das imagens que está ligada à fisionomia do personagem não pode, de forma alguma, ser observada como se fosse ícone isolado. Elas são duplamente dependentes, pois não podemos dissociar a composição do Steve Rogers como o herói de uma nação aos trajes e objetos utilizados que remetem diretamente às concepções morais dos norte-americanos.

Assim sendo, é de suma importância analisar as cores em seus significados, adequando-as em seu significado dentro da cultura e da identidade que o personagem assumiu. Tais cores como o azul, o vermelho e o branco adotam não apenas características plásticas, mas também são uma forma de expressar o posicionamento social que atravessa o campo cultural para o campo político e ideológico. Então, faz-se necessário situarmos separadamente as cores principais que estão em voga no uniforme do personagem. Com isso, podemos dizer que cada uma possui um significado específico, que juntas compõem uma ação discursiva identitária, sem se restringir apenas a questões imagéticas.

A primeira cor que está em evidência no vestuário do personagem é a azul, que possui o significado de justiça, perseverança e vigilância, da mesma forma que, segundo Guimarães (2004), reitera o fato de cor expressar a noção de profundidade. A segunda cor evidente é a vermelha, que expressa ideia de valor, resistência, podendo também apresentar certo tom de agressividade e violência tendo a possibilidade de representar o espírito de guerra e de luta. Por último, temos a cor branca, a qual, mesmo aparecendo em menor proporção do que as outras, estabelece a noção de pureza e inocência, contrabalanceando as cores que têm um significado mais intenso, dando a leveza ao todo. A partir dos preceitos discutidos neste presente artigo, iniciaremos a análise dos pôsteres do filme atual do Capitão América e suas distintas representações, as quais transmitem ideias singulares.

3 Capitão América: as diferentes visões disseminadas do herói norte-americano

Figura 2: Cartaz do filme Capitão América nos EUA



Fonte: <http://newsmanone.wordpress.com/2011/06/20/todays-sign-captain-america-first-avenger-may-be-awesome>

O filme “Capitão América: O primeiro vingador” (2011) se trata de uma adaptação das histórias em quadrinhos, do ano de 1940, com a finalidade de reconstruir a figura desse herói nos dias atuais. Com isso, pode-se dizer que os pôsteres que serão analisados se tratam de uma síntese do conteúdo apresentado no filme. Logo, o que contemplamos nessas imagens é, de certo modo, o caráter ideológico e cultural presente desde a disposição dos personagens, as frases (o título e informações adicionais referentes ao filme), às cores que compõem as imagens. Os cartazes, na verdade, esteticamente, trabalham a visão a respeito dos personagens dentro do contexto ambientado.

Para iniciarmos esta análise, utilizaremos os pôsteres que foram veiculados apenas nos Estados Unidos, os quais servirão de mote para as distinções feitas posteriormente a respeito dos cartazes de outros países.

Seguindo essa perspectiva, construímos as primeiras impressões dos pôsteres orientados pela visão do diretor Joe Joshnton e dos produtores da Marvel, no qual afirmam que o “Capitão América possui um tom futurista meio retro”. Logo, eles tentaram situar o filme no período da segunda guerra mundial, e era algo em que a Marvel estava de acordo com o diretor. Dessa forma, os produtores desejaram contar a história original do personagem, - quem é, de onde ele veio nos anos 1940. Primeiramente, o diretor buscou focar na origem do herói, para, depois disso, ele poder entrar para *Os Vingadores* (outro filme que foi veiculado) ou dar espaço às sequências para *Capitão América*. Entretanto, o diretor Joe Joshnton buscou apenas construir, de maneira adaptada aos dias atuais, a origem de Steve Rogers antes de se tornar o herói bandeirizado.

Para ser considerada uma imagem de caráter “vintage”, conforme desejado pelo diretor, percebe-se que há a presença de cores em tons pastéis com a finalidade de se adequar à época em que o personagem foi criado. Com isso, proporcionou uma boa ambientação do herói na década de 1940, estabelecendo um limite entre o passado e o presente para reconstruir a figura de sentinela nos dias atuais, cujo contexto político é adverso ao da época de sua criação.



Comparando as imagens lado a lado, o pôster é uma reprodução da capa da revista em quadrinhos, em que o Capitão América aparece golpeando o personagem histórico Adolf Hitler da mesma forma como foi produzida na imagem cinematográfica, remetendo a um recurso de intericonicidade (relação entre imagens) ao recorrer à obra original. Segundo Courtine (2010, p. 40),

a questão da intericonicidade pressupõe o estabelecimento entre imagens: imagens exteriores ao sujeito (no sentido arqueológico, imagens existentes na sociedade) e imagens internas ao sujeito (que leva em conta todo um catálogo memorial de imagens do indivíduo, incluindo sonhos, imagens vistas, ressurgidas ou que povoam nosso imaginário).

No caso dos pôsteres do filme atual do Capitão América, podemos dizer que a intericonicidade se relaciona às imagens exteriores, pelo fato de que no pôster analisado há uma clara referência, e à capa da HQ, mesmo que ele seja vinculado nos dias atuais. A reprodução fiel do pôster demonstra o objetivo de se recorrer à obra original para trazer à adaptação à época atual. Embora a imagem reproduzida no banner seja semelhante a da HQ, percebe-se que há determinadas divergências, as quais merecem ser ressaltadas.

Na imagem original, os componentes da imagem são militares nazistas, desconhecidos, entretanto, no pôster do filme, temos os personagens importantes da história, inclusive o antagonista. É importante ressaltar que há a presença de Steve Rogers entre os personagens, juntamente com seu alter ego, o que demonstra que o verdadeiro foco do filme está associado à composição do Capitão América enquanto um personagem, um herói, amenizando o caráter ufanista, bélico e imperialista da imagem original da HQ.

Percebe-se que a imagem reproduzida no cartaz consiste em representações ideológicas, cujos significados são oriundos de uma clara defesa da hegemonia econômica dos Estados Unidos. O herói golpeando a figura do Hitler não é apenas sinônimo de repulsa aos seus crimes nazistas, como o genocídio dos judeus, mas uma forma de proteger a ameaça nazista ao domínio econômico e territorial da potência americana. O personagem, Capitão América, situa-se centralizado e em primeiro plano na figura, mostrando seu protagonismo no contexto de segunda guerra mundial, em que seu poder bélico está associado à proteção de seu país.

Além desses aspectos comentados, um fator importante a ser ressaltado é o fato de a cor vermelha estar presente no cartaz, desempenhando um papel de destaque não só como algo estético, para colorir a imagem, mas também para representar o “poder de fogo”, de resistência e de relevância dos ideais patrióticos semeados por meio da alusão entre a figura do herói contida em seus trajes, e a bandeira dos EUA. Vale apontar, também, as diferentes tonalidades da cor vermelha presentes no cartaz americano, pois se tem a cor vermelha associada ao Capitão América e à nação estadunidense, assim como se tem a cor vermelha com tonalidade mais escura, a fim de representar o antagonista da história. A tonalidade mais escura da cor presente no vilão Hydra nos remete à ideia de perigo, de violência e de agressividade. Portanto, pode-se dizer que, embora haja duas tonalidades de cores vermelhas, elas são contrastantes em seus significados para representar o maniqueísmo presente na figura entre vilão e mocinho.

Nota-se, também, que houve uma modificação significativa no uniforme e nas cores presentes nele, tais como a tonalidade do azul e do vermelho, a qual se torna menos reluzente, mais enfraquecida em relação ao uniforme da HQ. Além disso, as luvas e as botas do herói, nas HQs, eram de cor vermelha, as quais, no filme, modificaram-se para a cor marrom com a finalidade de amenizar o ufanismo presente no personagem e em suas roupas. O escudo, símbolo desse personagem, aparece no pôster de lançamento do filme como um objeto relevante, embora não esteja centralizado, mostrando que não desempenha um destaque maior do que o Capitão América. Entretanto, o fato de o herói estar portando o seu objeto característico, tem todo um fator ideológico, mesmo que ele não seja o foco central da imagem, o qual demonstra uma forma de defesa, algo que coloca em prática o lema de seu país que “ataca para se defender”. Podemos dar um enfoque final no que compõe o traje do herói, o capuz de sua roupa, o qual tem como detalhe as asas, fazendo uma alusão ao Mercúrio – Deus da Guerra – o qual guiava as almas dos heróis. Tais símbolos podem ser conjugados aos ideais defendidos pelo Capitão como a justiça e a liberdade.

Passemos, agora, à análise do cartaz de divulgação do filme Capitão América na França, mostrado na figura 3.

Figura 3: Cartaz do filme O Capitão América na França



Fonte: <http://www.filmofilia.com/french-captain-america-poster-50171/>

Um ponto forte nessa imagem está relacionado à escrita e à forma como foi apresentado o personagem. Na parte superior da imagem, contém a seguinte informação: “Après Iron Man et Thor, Le Nouveau film des Studios Marvel” (Depois de Homem de Ferro e Thor, O novo filme dos estúdio Marvel – tradução nossa), a qual demonstra que o filme “Capitão América: O primeiro vingador”, além de seu caráter ideológico, possui significativamente um aspecto de um produto mercadológico associado a outros de uma mesma empresa, o qual tem ligação com outros filmes de super heróis da mesma produtora. Isso demonstra que esse filme é uma forma de preparar o público para o filme dos Vingadores que foi lançado posteriormente. Assim, percebemos que houve mais do que uma preocupação ideológica, uma preocupação de Marketing, e não da propagandização do herói enquanto um cidadão norte-americano. Conforme foi afirmado pelo diretor do filme, Joe Joshnton, o filme assim como os pôsteres relacionados a ele possui um caráter que, ao mesmo tempo, pode ser qualificado como retrô, pode ser qualificado como futurista. Logo, o caráter futurista encontra-se mais evidente no cartaz francês, diferente do americano, evidenciado pelo título e o subtítulo do filme em cor prateada, o que também pode ser uma estratégia para amenizar o ufanismo das plateias estrangeiras.

Em uma entrevista feita pelo site Omelete, o intérprete do Steve Rogers / Capitão América, Chris Evans, expressa sua opinião a respeito da recepção externa do filme, uma vez que acredita que a adaptação tornou o herói mais universal, com uma história que pode ser adequada a outros contextos, perdendo um pouco de seu caráter patriótico e restrito à realidade norte-americana.

**Entrevista com Chris Evans – intérprete de Steve Rogers / Capitão América:
Érico Borgo, 27 de Julho de 2011.**

Eu gostei do filme ter uma aparência meio retrô. E deve ter sido bem difícil apresentar o Capitão América às plateias estrangeiras.

Chris Evans: *Sim. Espero que o filme não se classifique como um filme “americanizado”. É onde o filme acontece. O filme é moldado pela cultura americana, o personagem é criado nos Estados Unidos, mas eu não acho que o tema exalte o modo de*

*vida americano, é sobre um cara que é um bom homem, e que faz as coisas certas, pois é a coisa certa a se fazer. Acho que isso é uma noção universal.*²

Dessa forma, percebe-se que o foco do filme em si não está centrado no herói enquanto semeador de ideais norte-americanos e nem busca ser o propagandizador de um discurso patriótico. Na verdade, trata-se de um herói como outros que possuem suas ideologias, suas concepções para fazer a diferença no mundo em que vive por meio de ações solidárias, engajadas, sem precisar se respaldar em ideais românticos sobre a sua pátria. De fato, percebemos que há o discurso de um herói de guerra que está fortemente influenciado pelo intuito de proteger sua nação por meio da justiça, mas ele pode ser qualquer pessoa, de qualquer parte do mundo. Embora a história do Capitão América esteja atrelada a retratar fenômenos do cotidiano do seu tempo, tais como a segunda guerra mundial, a busca pela hegemonia estadunidense no mundo, o imperialismo, percebe-se que determinados preceitos não se enquadram nos dias atuais.

Continuando a questão referente aos enunciados presentes no cartaz do filme, podemos analisar a seguinte frase: “Certains Naissent Héros. D’autres Le deviennent. (alguns nascem heróis, outros se tornam)”. A frase sintetiza, de certo modo, o enredo do filme, pois Steve Rogers, antes de ser o ícone, não tem o porte físico desejado para ser alguém que luta por sua pátria e a protege em épocas de guerra. Ao se submeter à fórmula do supersoldado, ele desenvolve suas capacidades para alcançar os objetivos de ser uma figura heroica, útil à nação.

O apelo desse cartaz em relação ao americano tem como foco desmistificar a figura do Capitão América, apagando o enfoque dele como um herói dos EUA, dando-lhe uma condição de herói universal, principalmente pelo fato de ele estar sem o capuz, que é um de seus símbolos. A cor predominante que aparece no uniforme do Capitão é a cor azul, em detrimento das cores vermelha e branca, algo que confere o apagamento dele como um herói bandeirizado, sem, em sua totalidade, apenas ter pretensões ideológicas. Como a cor azul simboliza a justiça, a sua predominância no uniforme do protagonista remete-nos a associá-lo como um ícone justiceiro. No pano de fundo que constitui o pôster, tem-se a predominância da cor laranjada – junção das cores amarela e vermelha – simbolizando as chamas de um campo de batalha.

O fogo, ao mesmo tempo em que pode representar a vida, porque consome, aquece e ilumina, também pode causar dor e morte, sendo assim, em algumas culturas, simbolicamente ambivalente. Nesse contexto, o fogo se associa à destruição, uma vez que a história se ambienta em um período de guerra, de lutas e de combates entre nações. E, por isso, nesse cartaz ele serve como recurso metonímico, pois o fogo está iluminando, exaltando e mostra o poder devastador que o herói pode ter ao defender uma causa. Evidencia o contexto de guerra, não só pelo fogo, mas pela ação e posicionamento dos personagens, os quais estão portando armas e em posição de ataque, demonstrando uma defesa a um inimigo de uma nação divergente.

² Fonte: <http://omelete.uol.com.br/capitao-america-o-primeiro-vingador/cinema/capitao-america-o-primeiro-vingador-omelete-entrevista-chris-evans/>

Figura 4: Cartaz do filme Capitão América na Ásia



Fonte: <http://www.cinematoday.jp/movie/T0010237>

É importante ressaltarmos que esse cartaz foi veiculado na Ásia, especificamente no Japão, um país que mantém, atualmente, boas relações diplomáticas e econômicas com os Estados Unidos. Com isso, percebe-se, ao contemplar o pôster, que o país asiático não subverte o discurso e a imagem presentes nele. O ponto principal a ser analisado nesse cartaz é o enquadramento do personagem de acordo com o plano americano em que é focalizada a imagem da cabeça ao tronco do intérprete do personagem. Diferentemente dos cartazes americanos e franceses, neste o protagonista encontra-se olhando para um ponto fixo, com um olhar forte e desafiador - um olhar heroico, de bravura. Vale ressaltar que o escudo ocupa um destaque, de modo que esse tampa uma parte do corpo de Steve Rogers, como se estivesse protegendo-o de um possível ataque. Além disso, tem-se como pano de fundo a bandeira dos EUA, embora ela não esteja em evidência e por possuir cores mais claras do que realmente apresenta, percebe-se que ela está em movimento, como se estivesse hasteada e sob influência do vento, estando num momento de auge. Nessa imagem, notamos que a construção da figura do herói se dá de forma épica, devido ao seu posicionamento de defesa, como uma figura imponente e indestrutível.

Sobre a questão da escrita, é notável que o Japão a manteve em moldes futuristas, o que pode ser evidenciado pela cor prata. Mesmo a escrita estando de acordo com a grafia de seu país, no caso o alfabeto Katakana, usado para nomes estrangeiros, e os Kanjis como escrita tradicional para se adequar a sua cultura, pois ele mantém as informações referentes ao filme como elenco, entre outras, na escrita romanizada.

Nesta parte, temos o uso do alfabeto Katakana, que é usado para escrever palavras de origem estrangeira, cuja grafia e som são adequados aos moldes da escrita e da fala japonesa, mantendo a integridade do sentido do estrangeirismo que fora traduzido para a língua. Por meio de nossas traduções e de alguns conhecimentos na língua, podemos ressaltar o fato de o título do filme, mesmo com grafia diferente, fora mantido, sem quaisquer alterações, em virtude de questões ideológicas e políticas. Podemos comprovar o que dissemos ao traduzirmos o katakana: キャプテンアメリカ como Kyaputen'amerika (Captain America – Capitão América) o qual teve como base

as palavras de origem inglesa, assim como o seu subtítulo ザ。ファースト。アベソジ
 ヤ como Da fusuto abenjya (The first Avenger).

Na escrita de modo vertical, podemos dizer, antes de analisarmos o que foi escrito, que no cartaz original da América do Norte com a mesma imagem, tais dizeres não aparecem, o que nos leva a concluir que isso foi um acréscimo dos produtores japoneses ao divulgar o filme do herói no Japão. A frase está escrita misturando-se os três alfabetos da língua japonesa, o hiragana (alfabeto utilizado para sinalizar palavras de origem japonesa), o katakana (alfabeto utilizado para simbolizar os estrangeirismos) e os Kanjis (pictogramas ou ideogramas que representam uma palavra inteira ou são o radical de uma palavra). A frase escrita pode ser lida como Naze kare wa sekai juyo no hiro to ko dare taka?(なぜ彼は世界重要機ヒーローと呼ばれたのか。) cuja tradução poderia ser “Porque ele é chamado de primeiro herói do mundo?” (tradução nossa), tendo destaque em vermelho as palavras “primeiro do mundo” (世界重要機) representado pelos Kanjis e a palavra “herói” (ヒーロー) representada pelo katakana. A frase no cartaz japonês é significativa não apenas por ser um traço distintivo do pôster norte-americano, mas por ela dar margem a duas interpretações possíveis para a sua compreensão dentro do contexto, pensando-se também na imagem do herói disseminada não só ao longo dos anos, mas em países de culturas distintas, como os asiáticos.

Com base nessa discussão, podemos ver que o texto inserido na imagem do Capitão América pode se associar a uma forma dos asiáticos expressarem sua visão sobre um herói americano. A partir disso, a construção feita por eles pode ser vista por duas visões: a primeira é o fato da frase, no caso, ser um questionamento à imagem que se tem do Herói. Ou seja, uma vez que o Japão saiu derrotado da segunda guerra mundial ao ser atacado pelos Estados Unidos por duas bombas nucleares, fica então a pergunta: Para o Japão, o Capitão América é realmente herói ou o vilão da história? Qual imagem é mais representativa: os Estados Unidos como o Grande Vitorioso ou o Japão humilhado e derrotado? É uma forma de indagação a respeito da reputação do herói bandeirizado nos dias atuais, se o seu reconhecimento e sua importância em seu país e no mundo se mantêm ao longo dos anos.

Outra interpretação possível é o fato de que, além da frase como um todo, tem-se uma demarcação de palavras e expressões significativas para se criar uma reflexão do que exatamente essa frase quer transmitir ao público asiático, seria uma frase com caráter irônico? Ou o texto criado seria uma forma de apontar desconstrução de um herói que foi o signo do nacionalismo de uma potência mundial, em que tem deixado de ser o centro do mundo? A inserção desse texto causa uma curiosidade, fazendo-nos pensar principalmente no destaque dado às palavras, as quais não têm quaisquer significados no contexto atual, pois podemos refletir que a demarcação feita é uma forma de fazer o público refletir sobre as concepções do Capitão América / Steve Rogers, um personagem altamente polêmico no cenário mundial carregado de ideologias e simbolismos.



Tais demarcações são formas de incitar uma discussão a respeito de que sua relação com o mundo se modificou, uma vez que, na atualidade, o seu ufanismo não se encaixa como no contexto em que o personagem fora criado, fazendo com que a adaptação busque modificar um pouco sua história a fim de que novas gerações possam vê-lo com outros olhos, não como um herói dos EUA, mas um herói mais universal, que possui ideais e luta por um mundo mais justo em prol das pessoas e não especificamente de um país.

Figura 5: O Capitão América na Coreia do Sul



Fonte: <http://junkyard.egloos.com/3837113>

Nessa figura, percebe-se algumas diferenças em relação às outras analisadas, dentre elas encontra-se o título. Embora o título esteja de acordo com os moldes futuristas, contemplados pelo diretor e os produtores do filme ao usar a cor prata, houve, de certo modo, uma subversão ao título original proposto pela Marvel que seria “Capitão América: O primeiro vingador”, sendo o filme veiculado apenas com o nome de “O primeiro vingador”. Sabe-se que os estúdios Marvel e Paramount, responsáveis por sua produção, deram a opção aos mercados estrangeiros de usarem os nomes “Capitão América - O Primeiro Vingador” ou somente “O Primeiro Vingador”. O título usado na Coreia do Sul pressupõe que, por motivos culturais e políticos, o país preferiu ocultar o nome do herói.

Tal afirmativa pode ser confirmada segundo informações publicadas no jornal britânico online “The Guardian” veiculadas em 6 de julho do ano de 2011, antes da estreia do filme no dia 22 de julho do mesmo ano:

Capitão América muda seu nome na oferta diplomática para a dominação global - Rússia, Coreia do Sul e Ucrânia aceitaram Capitão América: O Primeiro Vingador de forma a excluir a primeira parte controversa do título do filme. Nos EUA, “Capitão América: O primeiro vingador” será conhecido exatamente com este nome. Mas a Paramount e a Marvel, consciente da reação complexa tal título poderia provocar no exterior, ofereceu aos territórios estrangeiros a escolha de dois títulos para o filme: Capitão América: O Primeiro Vingador, ou apenas The First Avenger (O primeiro Vingador).

Apenas três países optaram para o primeiro, com apenas Rússia, Ucrânia e Coreia do Sul fazendo o cálculo de que a identificação da marca associada com Capitão América era mais provável de ser pouco atrativo do que um ponto de venda.³

Esse ocultamento no título demonstra que, desde a sua criação, o herói vem causando uma polêmica devido ao seu excessivo patriotismo e por ser uma figura assumidamente inserida nos ideais imperialistas dos Estados Unidos, além de que há uma restrição da entrada da cultura americana no país asiático. Como existe uma acirrada disputa entre a Coreia do Norte comunista e a Coreia do Sul capitalista, sendo que esta última recebe apoio inclusive financeiro dos Estados Unidos, pode haver uma ideia entre a sociedade coreana de que os Estados Unidos são os grandes imperialistas financeiros de seu país.

Embora a Coreia do Sul possua boas relações com os EUA, é perceptível que, assim como em outros países, ela não tem uma boa aceitação do herói norte-americano, o qual criou uma grande resistência a sua figura no mundo, independente se as relações externas são ou não amistosas entre os países citados. Assim, o Capitão América não é visto somente como um super-herói criado para entretenimento, mas como um herói que é um dos veículos usados para propagandizar o discurso norte-americano pelo mundo.

Outra característica interessante que destoa nesse cartaz do americano, do francês e do japonês é o fato de a escrita estar em primeiro plano ao invés da imagem do herói, enquanto nos outros cartazes mantém-se a figura do Capitão América em destaque. Com isso, é notável que possa haver um certo apagamento a respeito da figura do Capitão das forças armadas americanas, a qual ainda possui uma carga negativa e impositiva no que se refere à visão desse país.

Os tons das cores em relação à roupa do personagem principal tal como o seu escudo e a disposição da cor de fundo que compõe a imagem do cartaz há a predominância do cinza, cuja cor é comumente usada para expressar morbidez e falta de vigor. Na figura, há a presença de um tempo nublado juntamente com estilhaços, destroços, como se fosse o resultado de uma guerra. O tom cinza, em algumas culturas, é a expressão de neutralidade, símbolo da indecisão e da ausência de energia. Quanto mais sombrio, mais expressa desânimo e monotonia.

Então, percebemos que a forma como o herói foi retratado se expressa por um aspecto pós-guerra, em que mesmo a potência norte-americana saindo como vencedora, há a obscuridade resultante das perdas, das vidas sacrificadas nas lutas. A fisionomia do herói que nas outras figuras transmite a ideia de vencedor, imponente, nesta é rompida pelo caráter obscuro no qual o herói se encontra como se apresentasse uma fisionomia de frieza e distância devido ao término da batalha.

³ Fonte: <http://www.guardian.co.uk/film/2011/jul/06/captain-america-first-avenger-changes-name>

4 Conclusão

Conclui-se que, apesar da contemporização dos diversos cartazes ter levado a um abrandamento das cores, deixando essas de estarem tão vivas como na capa dos quadrinhos da década de 1940, o caráter ideológico ainda prevalece. Por meio da análise do discurso das imagens é possível identificar construções ideológicas presentes em todos eles em maior ou menor grau que engendram essas ideologias um caráter ufanista norte-americano nas diversas mídias em que foram veiculadas.

Partindo do princípio de que todo discurso é uma prática social, ou seja, é uma construção social e não individual, e de que só pode ser analisado considerando seu contexto social, suas condições de produção, afirma-se, então, que o discurso presente nesses cartazes reflete a visão de mundo determinada pelos norte-americanos, pois o discurso é necessariamente vinculado aos seus autores e à sociedade em que vivem.

Analisando as cores azul, branca e vermelha presentes nos cartazes, percebemos valores ideológicos ufanistas que refletem a condição de superioridade norte-americana e a disseminação de sua cultura ao redor do mundo como sendo vitoriosa e libertadora, uma vez que foram apresentados cartazes veiculados em diversos países, inclusive em países que já apresentaram no passado um certo conflito, tal como a Ásia e a Europa.

Podemos dizer que o ufanismo do personagem e de sua história tem sido abrandado em virtude do novo contexto geopolítico do século XXI, o qual não mantém mais esse tipo de foco, como no século passado. Além disso, percebe-se que, atualmente, a construção dos heróis nas adaptações cinematográficas e em outras mídias está mais associada a um caráter universal enquanto a construção de um ser humano, do que necessariamente a forte disseminação ideológica.

Contudo, afirma-se que, mesmo tendo o nacionalismo de sua composição e de sua história abrandados, devemos ressaltar que, diferentemente dos outros heróis, a adaptação do Capitão América é mais delicada, uma vez que se tirá-lo totalmente de seu contexto, para adequarmos aos moldes das concepções da sociedade atual, estariam retirando um pouco de sua essência.

Referências

COURTINE, J.-J. Discurso, história e arqueologia. (Entrevista). In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Ed.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios)

GUIMARAES, L. Tesouros do arco-da-velha. In: *Cor, Significado e cultura*. A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural das cores. São Paulo: Annablume, 2004, p.85-133.

MARVEL. *Enciclopédia Marvel*. Vol. 1. São Paulo: Panini, 2005.

SOULAGES, Jean-Claude. A Formatação do olhar. In: Machado, Ida Lúcia *et. al.* (org.). *Ensaaios em Análise do Discurso.*. Belo Horizonte: NAD POSLIN/FALE, 2002, p.267-281.

A influência da cultura medieval na obra *O Casamento Suspeitoso* de Ariano Suassuna

The influence of the medieval culture in the work The Leary Wedding Ariano Suassuna

Uélida Dantas de Oliveira

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: uelida1114@hotmail.com

Resumo: No presente artigo serão analisadas características da cultura medieval no livro do autor Ariano Suassuna, *O Casamento Suspeitoso*, com o objetivo de identificar a influência medieval europeia na obra do autor brasileiro. Para tal análise, será usado como fundamentação teórica o livro de Vassallo, *O sertão medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna*, e *A cultura Popular na Idade Média*, de Mikhail Bakhtin, que enfoca a questão do riso no período medieval. Serão analisadas as expressões satíricas, visto que na Idade Média o ato de sorrir possuía um caráter revolucionário e crítico social. Seguindo essa perspectiva, este trabalho foi desenvolvido com objetivo de constatar a presença da cultura medieval na cultura nordestina retratada na obra escolhida.

Palavras-chave: Ariano Suassuna. Cultura medieval. O casamento suspeito.

Abstract: In the article are analyzed characteristics of the medieval culture in the author Ariano Suassuna's book, *The Marriage Leary*, aiming to identify by examining it the medieval European influence in the Brazilian author's work. For this analysis, we will use as theoretical basis Vassallo's book, *Medieval hinterland: European origins of theater Ariano Suassuna*, and *The Popular culture in the Middle Ages* of Mikhail Bakhtin, which is focused on the question of laughter in the medieval period. I shall analyze the satirical expressions, as in the Middle Ages the act of smiling had a revolutionary and social critic character. Following this perspective, we have developed this work in order to verify the presence of the medieval culture in the northeastern culture portrayed in the chosen work.

Keywords: Ariano Suassuna. Medieval culture. Suspicious marriage.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as características da cultura medieval europeia, que podemos identificar no livro *O Casamento Suspeitoso*, do escritor e dramaturgo Ariano Suassuna, atendo-se ao fato de a obra ser uma peça teatral e de o autor possuir em sua ampla obra bibliográfica a influência do teatro medieval europeu.

Outra característica abordada neste trabalho é a questão do riso como agente crítico-social, levando em consideração que a versão original da história foi confeccionada com estrutura de comédia teatral, e, por meio dos personagens cômicos, faz críticas à sociedade, sem distanciar-se do cômico.

Convém ressaltar que, na idade média, o riso era reprovado pela igreja, que o via como uma ação errada, acreditando que o mesmo seria uma manifestação maligna.

Para Bakhtin (1987, p. 105), “o riso impede que o sério se fixe e isole da integridade inacabada da existência cotidiana”.

Logo, o intuito do cômico, da transgressão, na literatura, por exemplo, é de instruir e capacitar o leitor para perceber a falsidade e os defeitos do homem, funcionando como um instrumento de combate contra o autoritarismo, a tolerância e a falsa moral da sociedade.

2 Ariano Suassuna e O Casamento Suspeitoso

Ariano Suassuna, autor brasileiro, nasceu no nordeste, em 16 de junho de 1927, especificamente na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, época em que a cidade ainda se chamava Nossa Senhora das Neves.

Ariano é filho de João Urbano Pessoa de Vasconcelos Suassuna, que governou o estado da Paraíba no período de 1924 a 1928. Por motivos de desentendimento político, Ariano perdeu seu pai ainda na infância, quando tinha três anos de idade. João Suassuna foi assassinado no Rio de Janeiro. Nessa época, a mãe de Ariano Suassuna, Dona Rita Vilar Suassuna, mudou-se com seus filhos para a cidade de Taperoá, no cariri paraibano.

Foi em Taperoá que Ariano Suassuna criou seus personagens. Ainda quando criança, observava as pessoas com quem convivia na cidade e atribuía a seus personagens características de cada um, escrevendo em suas obras personagens típicos do nordeste brasileiro.

Em 1946, já residindo no estado de Pernambuco, Ariano Suassuna iniciou o curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife, na qual conheceu um grupo de jovens estudantes, que apreciavam o teatro, a música, a arte e a escrita. Um desses jovens era Hermilo Borba Filho, que se tornaria grande amigo de Ariano, com quem fundaria o Teatro de Estudantes do Pernambuco.

Concernente à obra *O casamento Suspeitoso*, trata-se de uma peça teatral que Suassuna levou ao palco do Teatro Boa Vista, no Estado de São Paulo, em 1958, sendo dirigido por seu amigo Hermilo Borba Filho, que tinha enorme apreço pelo teatro. Adiante, em 1961, a peça tornou-se livro, sendo registrados, em suas páginas, diálogos de personagens irreverentes da peça, os quais apresentam características da população nordestina. É a chamada “comédia de costumes”, ou seja, uma obra literária que brinca com os costumes e cultura do povo, trazendo, para eles, certa irreverência.

Ariano Suassuna tornou-se dramaturgo, criando e apresentando aos leitores obras riquíssimas em aspectos da cultura nordestina brasileira, mas com influência marcante do teatro medieval. Por meio dessa presença medieval em suas peças, Ariano transmite em sua obra críticas à sociedade por meio do riso e por meio de características que remetem o leitor a grandes obras da dramaturgia europeia. Conforme Vassalo (1993, p.17), “constatamos a presença medieval não só em práticas culturais do nordeste como nas fontes temáticas, nos modelos formais do gênero literário, nas matrizes textuais e no próprio tipo de dramaturgia que o autor emprega”.

Suassuna foi membro da Academia Brasileira de Letras, secretário da cultura do Estado de Pernambuco e fundador do Movimento Armorial de 1970, que tinha como objetivo valorizar a cultura e a arte da população nordestina brasileira. Tal movimento

procura orientar para esse fim todas as formas de expressões artísticas: música, dança, literatura, artes plásticas, teatro, cinema, arquitetura, entre outras expressões. Autor de muitas obras que expressam a riqueza cultural do nordeste veio a falecer no ano de 2014.

3 O Casamento Suspeitoso

Ariano Suassuna relatou, no início da obra, que foi muito criticado por críticos teatrais pelo fato de repetir personagens, porém, o autor recriava personagens, com características da comédia nordestina e do romanceiro popular. Como cita a seguir:

Depois de encerrada e revisada por duas vezes, entrego ao público, em forma definitiva, minha peça O casamento suspeito. Creio que, de todas as que montei, foi esta a mais atacada. Os pontos mais visados eram referentes às minhas repetições e vulgaridades. Disseram, por um lado, que eu estava repetindo tipos e situações já usados no Auto Da Compadecida e, por outro, que empregara, nesta média, mais do que a na primeira, meios vulgares e grosseiros de comicidade, além de criar personagens sem sentido (A.S. 2012, p. 21).

Quando os críticos alegaram repetição de personagens, referiam-se aos personagens João Grilo do Auto da Compadecida e Cancão da obra em análise, mas Suassuna rebateu a crítica:

Dizer, assim, que o mundo das Carobas, dos Joões Grilos ou dos Cancões, em que me baseio é um mundo pobre e que vai me levar para a repetição estéril é, ao mesmo tempo, falta de respeito a algo que é profundamente nosso e, ao contrário do que dizem, muito rico - muito mais do que o teatro contemporâneo, burguês e “erudito”- e desconhecimento total daquilo que Ortega y Gasset chamou “a realidade mais eficiente do teatro”- a tradição do teatro grego e romano, do elisabetano, do espanhol e francês clássicos, do goldoniano, do alemão oitocentista, enfim, do teatro que considero o grande teatro e que ele opõe ao contemporâneo, “o teatro em ruína”, expressão que subscrevo integralmente. Se a tradição popular nordestina é pobre, não o será mais do que, por exemplo, a da Commedia dell’Arte que aqueles gênios renovaram e cujos tipos eram poucos e esquemáticos (A.S. 2012, p. 23).

Nessa obra, Ariano Suassuna escreveu uma comédia acerca de um casamento falso, que, a início, foi forjado pela noiva Lúcia, sua mãe Suzana e seu amante Roberto Flávio, que se passa por seu primo, para enganar Geraldo, o noivo, e sua mãe Dona Guida. Na realidade, esse casamento não passa de um golpe do baú, que os três interesseiros, Lúcia, Suzana e Roberto, querem aplicar em Geraldo, visando ficar com toda herança que Dona Guida deixará para seu único filho, pois sabem que a família do noivo possui muitos bens.

Dona Guida não gostou da noiva que o filho arrumou e fica com dúvida em relação à sua índole. Geraldo nem desconfia que a noiva Lúcia seja uma vigarista, que está interessada em seu dinheiro, mas Dona Guida fará de tudo para que esse

casamento não se realize. Para acabar com os planos de Lúcia e de sua mãe trapaceira, Dona Guida contará com a ajuda de Gaspar e Cancão que são amigos de Geraldo.

Lúcia e Suzana descobrem os planos de Cancão e Gaspar e forjam situações para que Geraldo desconfie da amizade deles. Criam uma mentira sobre Cancão, dizendo a Geraldo que o amigo está tentando seduzir Lúcia. As impostoras montam uma situação e até registram com foto uma falsa aproximação de Cancão em relação à noiva mentirosa.

Enquanto isso, Cancão e Gaspar fazem por onde desmascarar Lúcia, sua mãe Suzana e seu amante. Os amigos de Geraldo fingem ser juiz e suplente para realizar o falso casamento. Para que o plano desse certo e os impostores não desconfiassem de nada, prenderia o Frei da cidade, Frei Roque. Sendo a cerimônia falsa, Cancão e Gaspar conseguem livrar Geraldo do golpe do baú, desmascaram a noiva trambiqueira e seus comparsas e os expulsam da cidade.

4 Análise: influência da cultura medieval

O teatro medieval surgiu a partir de autos representados em praças públicas. Eram peças teatrais apresentadas em festejos carnavalescos da época, que serviam como meio da sociedade expor seus pensamentos e fazer críticas à seriedade da Igreja e aos senhores feudais. Nos festejos carnavalescos, eram realizadas paródias que, de maneira cômica, representavam das mais famosas obras literárias, aos sermões da Igreja.

Na Idade Média, a Igreja costumava orientar a população ditando o comportamento adequado diante de diversas situações. A Igreja tinha o poder de influenciar na política e no modo de pensar, e, por causa do seu poder econômico, possuía muitos servos, que trabalhavam em suas terras. Pelo fato da Igreja exercer controle da sociedade, influenciando até na sua educação, ela se opôs ao “Riso”, porque enxergava o riso como algo pecaminoso. Para Mikhail Bakhtin,

por meio do riso e da visão carnavalesca do mundo, a seriedade é destruída e a consciência, o pensamento e a imaginação humana ficam disponíveis para ao desenvolvimento de novas possibilidades: por isso, que uma certa carnavalização da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico (1987, p. 43).

Com relação à obra analisada e ao autor, podemos frisar que Ariano, ao fundar o Movimento Armorial, tinha por objetivo criar uma arte erudita com influência da cultura nordestina, transparecendo em suas obras a junção do erudito com a arte da cultura popular, especificamente, a arte vinda do nordeste do Brasil.

Ao destacar a cultura nordestina, Suassuna ressalta a literatura de cordel, o teatro de mamulengo, os desenhos de Xilogravuras, as festas e danças populares. No que tange ao erudito, o autor destaca a cultura europeia e a sua importância na literatura e nas artes.

O teatro foi o meio pelo qual Ariano pôde transpor sua obra com características populares nordestinas e rurais para um público mais urbanizado, com mais

conhecimento de mundo, que compreenderia com mais facilidade por meio do teatro toda a grandeza da cultura nordestina nas obras de Ariano Suassuna, com destaque para *O Casamento Suspeitoso*, objeto de análise deste aporte científico.

Nas construções teatrais de Ariano Suassuna, é perceptível a estética armorial, proveniente da influência cultural medieval, da riqueza do teatro na Idade Média, que foi revolucionário para aquela época. “Isto ocorre porque a Idade Média é o espaço em que floresceu uma dramaturgia que associa o religioso e o popular através das oposições litúrgico/profano e sério/jocoso” (VASSALLO, 1993, p. 29).

Com base no que fora citado, a medievalidade encontra-se presente no teatro de Suassuna, nos seus personagens, nas técnicas utilizadas em suas peças, os aspectos religiosos fundidos com a cultura do povo nordestino, que o autor carrega como marca em suas obras. Como cita Vassallo (1993, p. 29),

a medievalidade imprime a marca mais específica ao seu teatro, recortando transversalmente os temas, os textos e os modelos formais. Ela decorre de imediato de suas fontes populares, que retiveram o modelo medieval e o transmitem por via indireta, e mediatamente, das fontes cultas católicas de seu teatro. Suas estruturas semântico-formais abstratas (ou arquitextos) são escolhidas entre as práticas mais antigas da cena ibérica, de que o romanceiro tradicional nordestino guarda muitas consonâncias nas técnicas e nos temas.

O Casamento Suspeitoso faz destaque ao cômico. Ademais, é uma obra que traz o riso em forma de ironia, satirizando de maneira crítica a Igreja e os membros da justiça, que na obra são representados pelo Frei Roque e pelo juiz Nunes. Para Bakhtin, “o riso impede que o sério se fixe e isole da integridade inacabada da existência cotidiana” (1987, p. 105).

No trecho a seguir, em um diálogo, logo no primeiro ato da peça, Cancão conversa com Nunes (A.S. 2012, p. 29):

NUNES - Mas afinal de contas, por que é que eu fui chamado?

CANCÃO - Porque a moça quer casar com Geraldo assim que chegar. A mãe disse que não transige nessas questões de moral e que se a filha ficar aqui com o noivo sem casar podem falar dela.

NUNES - Esse casamento é impossível, não se publicaram os proclamas.

CANCÃO - E se Geraldo abrir o inventário do pai dele? O senhor se lembre que esse inventário é o mais rico, o mais cheio de custas que já apareceu aqui. Se ele abrir o inventário o senhor dá um jeito para o casamento não ser hoje?

NUNES - Se esse inventário se abrir, Cancão, eu faço o que Geraldo quiser. Mas você não disse que a moça quer casar hoje?

Nesse trecho, o personagem Cancão ironiza o juiz Nunes, ao referir-se à riqueza do inventário do amigo Geraldo, que está noivo de uma moça, que eles não conhecem. Ao falar do inventário, dá a entender que, por saber que Geraldo é rico, o juiz realizaria o casamento sem fazer questão da documentação necessária para a cerimônia, documentação essa, chamada, em cidades do interior nordestino, de proclamas. Como

já citado, a obra faz críticas, satirizando autoridades respeitadas pela sociedade. Conforme Vassallo (1993, p. 30),

a peça não tem quiproquó, mas apela para o riso farsesco provocado pelos inúmeros travestimentos, pelas cenas de pancadaria e pela sátira social aos membros da Igreja e da Justiça. Aproxima-se mais da dramaturgia burguesa do que do romanceiro, do qual toma apenas o personagem Cancão, protagonista de inúmeros folhetos, aqui recriado como tipo e não como transposição direta do mito [...]. O par Cancão – Gaspar retoma uma tradição do teatro popular, a dupla circense que o povo, com seu instinto certo, batizou admiravelmente de o Palhaço e o Besta, conforme já dizia Suassuna. Ela também é encontrada na propaganda popular nordestina e no bumba meu boi, ao mesmo tempo que evoca os empregados astutos e independentes de Molière e da *comedia dell'arte*.

Logo, o papel do riso em *O Casamento Suspeitoso* difundiu-se entre o despertar do riso do leitor e a apresentação de maneira cômica das falhas do caráter humano, ademais das autoridades que regem a sociedade. Bakhtin relata que o riso é a forma pela qual a verdade é expressa ao mundo. Um exemplo do que diz Bakhtin acontece na citação a seguir (A.S. 2012, p. 99):

FREI ROQUE entra como um furacão e agarra CANCÃO pela gola.
 FREI ROQUE - Ah, você está qui! Cancão safado, Cancão mentiroso!
 GASPAR - A bênção, Frei Roque!
 FREI ROQUE - Deus o abençoe! Cancão, eu pensava que você prestava, mas descobri que você é um cancão muito safado. E você vai me pagar!
 GASPAR - A bênção, Frei Roque!
 FREI ROQUE - Deus o abençoe, Gaspar! Vai me pagar para aprender quem são os filhos de São Francisco. Prepare a tábua do queixo!
 GASPAR - A bênção, Frei Roque!
 FREI ROQUE - Deus o abençoe, Gaspar! Ora pinoia, já abençoei mais de cem vezes!
 GASPAR - E bênção só se pode dar uma vez, é?
 FREI ROQUE - Não, mas não quero que você interrompa minha raiva!
 GASPAR - Ah, o senhor está com raiva?

O texto citado traz um diálogo irreverente, apesar do Frei Roque expressar raiva por ter sido enganado pelo esperto Cancão. No trecho, o personagem Gaspar pede a bênção ao Frei, tentando interrompê-lo e evitar que ele se enfureça mais com seu amigo Cancão. Ao desenrolar da cena percebe-se uma crítica feita ao membro da Igreja que, demonstrando sua raiva, torna-se divergente diante do papel que ele tem na sociedade. Expressando ira, ele faz o leitor deduzir que o mesmo não consegue perdoar as artimanhas de Cancão.

Vale ressaltar que, quando o teatro religioso medieval surgiu, foi exatamente na Igreja durante as missas a partir das paródias feitas de passagens bíblicas. Com o ensejo do teatro religioso, surge o teatro profano, no qual são satirizadas as expressões religiosas apresentadas no teatro religioso.

O teatro profano era associado às festas populares, carnavalescas, e as apresentações eram realizadas em palcos em praças públicas. Os atores se assemelhavam a componentes de circos, pois realizavam imitações cômicas, vestidos com roupas e máscaras para satirizar a Igreja. Nos festejos carnavalescos, os participantes podiam falar de maneira grotesca, blasfemar contra as pessoas, as divindades e os membros da Igreja.

Prosseguindo com a análise, cito o trecho em que, novamente, destaca-se a maneira como a figura do membro da Igreja é satirizada (A.S. 2012, p. 68):

FREI ROQUE - São Francisco o Santo mais valente da Igreja Católica.
 CANCÃO - Mas era homem para quebrar a cara dum?
 FREI ROQUE - Cancão, São Francisco era homem para o que desse e viesse!
 CANCÃO - Como é que o senhor sabe?
 FREI ROQUE - E como é que você não sabe?
 CANCÃO - Eu não acredito nessas coragens escondidas não, sabe, Frei Roque? Se ele tivesse sido macho mesmo, a gente terminava sabendo. Pelo menos uma cara ele teria quebrado.
 FREI ROQUE - Ó Cancão, sabe do que mais? É capaz dele ter quebrado!
 CANCÃO - Frei Roque!
 FREI ROQUE - Eu não tenho certeza não, mas antes de ser santo é capaz dele ter quebrado aí a cara de algum safado.
 CANCÃO - Ai, e ele não foi santo logo não?
 FREI ROQUE - São Francisco? São Francisco foi o maior desordeiro da Europa. E é bem possível que nesse meio algum desordeiro tenha se metido a besta para São Francisco e São Francisco pegava o cabra assim pela gola e dizia: "Desordeiro, você agora vai ver quem é São Francisco!" (Agarra Gaspar e vai demonstrando com ele.) E metia-lhe a tapa na cara! Abria a mão assim e lapo!

Diante do que conhecemos atualmente sobre o catolicismo e sobre a forma como seus adeptos são devotos e respeitam aos santos, é até inacreditável ver um membro da própria Igreja referir-se dessa maneira a um bem-aventurado, que o mesmo é devoto. Destaco o seguinte trecho da fala do Frei Roque: "São Francisco foi o maior desordeiro da Europa". Observamos, então, que, de forma irreverente e típica do povo nordestino, mais uma vez ocorre uma sátira à Igreja. Destaco, também, a importância do personagem Cancão, o qual até o nome possui grande significado, como descreve o dicionário de expressões nordestinas de Navarro (1998, p. 61):

1. Pássaro preto comum no nordeste.
2. O Minidicionário de Pernambuco registra: "Magro de músculo rígido; magro que só **cancão**." Ver guenzo, pau-de-virar-tripa.
3. No sentido figurado é um cabra metido a besta, a valente, grenado, conforme Antônio Nóbrega: "Sou o Mateus presepeiro, sou **cancão**, sou o João Grilo, eu sou o Benedito, Tira-Teima e o Tiradá." Mateus Embaixador, Antonio Nóbrega.

Cancão é um personagem que Suassuna traz na obra *O Casamento Suspeitoso*, mas que nos remete a outros personagens do próprio escritor, como é o caso de João

Grilo do Auto da Compadecida. Ambos são personagens que ressaltam problemas do cotidiano popular mediante o riso, que de forma cômica apontam as falhas e as verdades do seu povo. Em *O Casamento Suspeitoso*, Cancão tem como amigo e cúmplice de suas artimanhas Gaspar. Já no Auto da Compadecida, Chicó faz parceria com João Grilo em suas peripécias, considerando que ambos são personagens espertos.

Outra característica da cultura medieval em *O Casamento Suspeitoso* é a abordagem do baixo corporal, que se encontra da sensualidade, das roupas e da maneira de falar que alguns personagens expressam, nesse caso, o trio de impostores, Lúcia, Roberto e Suzana, que se utilizam dessa característica para ludibriar os outros personagens. O trio transparece uma inteligência mais maliciosa, baseada nos conhecimentos obtidos por meio da urbanização, por se tratarem de personagens vindos de uma cidade urbana. Como cita (A.S. 2012, p. 33):

Entram LÚCIA, SUSANA E ROBERTO FLÁVIO. Ele vem com camisa colorida, estampada, óculos e máquina a tiracolo. As duas devem vir vestidas de modo refinado, exagerado, esquisito, ultramoda, de maneira a contrastar o mais possível com a pobreza de CANCÃO E GASPAR, com a sóbria descrição de GERALDO E DONA GUIDA e com a pretensão do juiz.

Como o próprio Suassuna descreve, os personagens Lúcia, Suzana e Roberto Flávio possuem costumes diferentes dos outros personagens. Nessa citação, ele destaca a diferença no modo de vestir-se do trio, mas no trecho a seguir, podemos constatar as diferenças expostas na maneira de agir, de falar, e também a sensualidade descrita pela personagem Lúcia (A.S. 2012, p. 52):

LÚCIA - Não sei se você reparou, mas desde que cheguei os dois ficaram me olhando de um jeito... Toda vez que cruzava as pernas ou ficava de costas...
 GERALDO - Canalhas!
 LÚCIA - Pode ter sido engano meu, mas por segurança comecei a tratá-los a distância. Nessas coisas é bom não facilitar. Eles sentiram a história e, por vingança, resolveram me prejudicar junto a você. Resolveram... Não, não digo, é uma coisa tão baixa que eu...
 GERALDO - Diga, meu bem, você está acima destas coisas!
 LÚCIA - Mamãe ouviu os dois dizendo que vão me caluniar.
 GERALDO - Caluniar? Como?
 LÚCIA - E eu sei? Mamãe não quis me dizer do que se tratava direito, para não ferir minha inocência! Era uma coisa horrível, uma história dum cachorro, duns latidos... Parece que era para dizer a você que eu era mesmo uma cachorra!

Lúcia relata o fato dos amigos de Geraldo estarem interessados nela, mas por ela não ter demonstrado interesse, eles resolvem caluniá-la, a personagem começa descrevendo que eles observavam cada vez que ela cruzava as pernas ou ficava de costas, observando seu corpo. Nesse trecho, percebemos a sensualidade da personagem Lúcia, que demonstra ser uma mulher bonita e atraente. Adiante, Lúcia conta que sua mãe ouviu a seguinte conversa dos amigos de Geraldo: “era uma coisa horrível, uma história dum cachorro, duns latidos... Parece que era para dizer a você,

que eu era mesmo uma cachorra!“. Compreendemos que nesse trecho o autor referia-se a um momento íntimo, de sensualidade, entre Lúcia e seu falso primo Roberto Flávio. Portanto, podemos tomar como exemplo do baixo corporal a sensualidade da personagem Lúcia e a expressão supracitada. Conforme Vassallo (1993, p. 24),

percebemos, pois, que a utilização do baixo corporal e material por Suassuna incide sobre peças cujos modelos formais se prendem ao teatro popular, como a farsa e o mamulengo. As situações eróticas predominam em personagens de procedência citadina (Clarabela e Aderaldo em *Farsa da boa preguiça*. O tio de impostores em *O Casamento Suspeitoso*), ao passo que a linguagem desabrida é utilizada indiferentemente por personagens rurais e urbanos. Predominando nos primeiros, percorre entretanto em todas as camadas sociais, dos mamulengueiros à riqueza, passando pelo padre. No contexto moralista do sertão, a utilização dessa linguagem remete ao discurso carnavalizado.

Confirmamos, assim, que *O Casamento Suspeitoso* é uma obra que possui aspectos da cultura medieval. Podemos encontrar no teatro popular de Ariano Suassuna uma forte influência do teatro medieval. Percebe-se, além disso, que o riso em sua obra também tem a intenção de fazer críticas a questões que assolam a sociedade, os membros da Igreja e as autoridades presentes em sua dramaturgia.

5 Considerações finais

Com a leitura do livro *O Casamento Suspeitoso* de Ariano Suassuna e das fontes teóricas que subsidiaram o desenvolver do artigo, tornou-se possível alcançar o objetivo de identificar as características da cultura medieval presentes na obra.

Ressalta-se a questão do riso e do baixo corporal, que, mesmo dentro da moralidade, se faz presente nas características de seus personagens. Importante também constatar que, mesmo com a riqueza da cultura do nordeste brasileiro, as obras de Suassuna contam ainda com a grandeza da cultura medieval.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

NAVARRO, Fred. *Assim falava Lampião: 2500 palavras e expressões nordestinas*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. 272p.

SUASSUNA, Ariano. *O casamento Suspeitoso*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. 125p.

VASSALLO, Lígia. *O sertão medieval: origens européias do teatro de Ariano Suassuna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. 180p.

Gêneros textuais: teoria e aplicação às aulas de Língua Portuguesa

Text Genre: theory and application to the portuguese language classes

Wallace Dantas

Estudante de Especialização em Ensino de Português e Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Natal.

E-mail: wallace.dantas@bol.com.br

Resumo: A língua é um fenômeno social, portanto, é um elemento concreto e dialógico. O processo de ensino e aprendizagem de língua materna, contudo, muitas vezes, se detém ao abstracionismo de manuais como dicionários e gramáticas, ao passo que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, elementos concretamente linguísticos, isto é, que fogem das formas abstratas de aprendizado da língua, é deixado de lado. É por meio dos gêneros que a língua se manifesta e, de maneira dialógica, exprime objetivos e relaciona diferentes interlocutores. Portanto, neste trabalho, busca-se destacar a importância dos gêneros para o ensino de língua materna, no ensino médio, na medida em que se realizará uma reflexão sobre as atuais exigências dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), levando em consideração a atual situação da docência em Língua Portuguesa. Para isso, à luz das mais diferentes perspectivas teóricas, será feito um levantamento consistente a respeito do que se entende por gênero, texto e discurso, sem perder de vista as reais funções dos textos que são produzidos em grande quantidade no nosso dia a dia. Objetiva-se, também, traçar um esquema das melhores possibilidades de trabalho, provenientes do contato com o gênero, das quais o professor pode se valer em sala de aula, no nível médio.

Palavras-chave: Língua materna. Gêneros textuais/discursivos. Ensino.

Abstract: Language is a social phenomenon, so it is a concrete and dialogical element. The teaching and learning process of mother tongue, however, often stops at the abstraction of manuals as dictionaries and grammar books. On the other hand, the work with textual / discursive genres, concrete linguistic elements which hide from abstract shapes of language learning, is left out. It is through the genres that the language manifests itself and, dialogically, expresses objectives and relates different interlocutors. So, in this paper, we seek to highlight the importance of genres for mother tongue teaching in high school, to the extent that there will be a reflection on the current requirements of NCPs (National Curriculum Parameters), taking into account the current state of teaching Portuguese. For this, with regards to the most diverse theoretical perspectives, it will be made a consistent survey of what is meant by genre, text and speech. So, without losing sight of the actual functions of the texts which are produced in large quantities in our daily lives. The purpose is also draw a diagram of the best possibilities of work, from the contact with the genre, of which the teacher can make use in the classroom, at the middle level.

Keywords: Mother tongue. Textual/discursive genres. Teaching.

1 *Considerações iniciais*

Na atualidade, a aplicabilidade dos gêneros ao ensino de língua materna atende às propostas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de maneira amplamente satisfatória. Entretanto, para se trabalhar com gêneros, é necessário ir além da decodificação e da reprodução de esquemas redacionais que ainda atravessam a produção textual dentro do ambiente escolar. O trabalho com textos deve ter como base a noção de gêneros e, também, levar em consideração a compreensão e o conhecimento de seu funcionamento e de seus propósitos.

Gêneros textuais/discursivos são artefatos linguísticos, elementos historicamente definidos, que se encontram atrelados às esferas da comunicação e da atividade humana (MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005). Portanto, trabalhar com gêneros é trabalhar com a língua em ação, em atividade e usos funcionais; em síntese, é trabalhar com a língua viva, desprendida dos limites da forma e da estrutura.

Os gêneros fazem parte do nosso cotidiano, pois representam sistemas sócio-discursivos determinados por uma situação constituída por interlocutores que dividem conhecimentos específicos da cultura na qual estão inseridos. Logo, possuem enorme plasticidade e desenvoltura diferenciada com relação aos contextos vivenciados. Todavia, são concebidos como eventos que independem de desejos individuais, uma vez que se estruturam e se modelam socialmente.

A tradição nos lega um ensino voltado para o estudo da língua destinado à apreensão passiva de regras e termos presentes nas gramáticas. Fato que promove, em muitas ocasiões, o distanciamento entre os valores da oralidade e da escrita, autênticas formas de manifestação cultural da língua. As realizações linguísticas, sem exceção, dependem de um texto para existirem, além de um gênero que defina suas objetivações. Portanto, extirpar da teoria e da produção textual a noção de gêneros textuais enquanto função é deixar de fora da prática escolar as relações sociais nas quais a escola obrigatoriamente deve estar inserida.

Assim sendo, o presente trabalho objetiva relacionar a teoria dos gêneros textuais com práticas escolares mais significativas, aquelas que tomam o ensino da língua como uma produção coletiva de enunciados distantes dos preceitos abstratos nos quais estão apoiadas diversas concepções sistemáticas, isto é, desvinculadas de um contexto real. Entretanto, para que o caminho trilhado pelo estudo dos gêneros seja realmente o mais viável, é preciso ter em mente a noção de que os gêneros são elementos maleáveis e transmutáveis, que são incontáveis, e que surgem a partir de um processo criativo, que envolve valores intrínsecos, necessidades comunicativas e culturais, expressividade e muitos outros aspectos. Os gêneros acompanham o desenvolvimento das sociedades humanas, caminham ao lado do desenvolvimento tecnológico e, ao longo do tempo, vão modelando composições híbridas. Diante de semelhantes processos, alguns gêneros ascendem, enquanto outros caem em parcial ou completo desuso.

É importante ter em mente que a função de um gênero é o que o define, porém sua forma não deve ser desprezada. Precisa-se apreendê-lo inteiramente; entender seus propósitos, ao passo que se compreende o porquê de sua estrutura que, segundo

Bakhtin (2003), é formada por um tema, uma forma composicional e um estilo. O gênero não é um instrumento opaco, por ser, literalmente, a discursividade manifestada em algum texto no interior de determinada instância. Os gêneros, com suas formas e funções, estão intimamente ligados aos conceitos de enunciado, tipos textuais e sequências tipológicas, domínios discursivos, língua, texto e discurso. Esses conceitos, imprescindíveis à teoria e prática dos gêneros, serão gradualmente apresentados no conteúdo desse trabalho, com o intuito de elucidar a importância e a produtividade desempenhadas pelos gêneros no ensino, a partir de uma análise crítica da conjuntura atual da escola e dos manuais de língua portuguesa.

Levar aos alunos a língua em sua forma viva e atuante é compor um quadro de expectativas ainda maiores no que diz respeito ao verdadeiro aprendizado. Assim, esse texto pretende focar as teorias desenvolvidas inicialmente pelo famigerado Círculo de Bakhtin, mesmo que este não tenha voltado suas concepções para a educação especificamente, passando pelas concepções remodeladas por Adam (2001; 2008), até chegar às ideias defendidas por Marcuschi (2002) e outros importantes contribuintes da área. Além da teoria, pretendemos formular apontamentos que possam promover uma reflexão ressignificante sobre determinadas práticas docentes ainda alheias à relevância dos gêneros, nas aulas de Língua Portuguesa, no nível médio – aulas comumente denominadas de Redação e/ou Produção Textual.

2 A formação enunciativa dos gêneros do discurso

Quando o tema é a aplicabilidade dos gêneros ao ensino de Língua Portuguesa, vale destacar a figura de Mikhail Bakhtin como a mais importante, entre tantas outras, para o estudo dos gêneros textuais. Bakhtin, Volochinov e Medvedev formavam o que os pesquisadores chamam até hoje de o “Círculo de Bakhtin” (ver Faraco, 2009), que se reunia para tratar sobre os problemas relacionados à linguagem.

Nem sempre os russos teorizaram visando às práticas educativas de língua materna ou estrangeira, mas suas pesquisas fomentaram ótimas discussões acerca do ensino/aprendizagem, principalmente a partir de meados da década de 1980, como se pode ver na seguinte citação, onde se discute o ensino de línguas como sistema.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282 – 283).

Para tanto, Bakhtin (2003) diz que a língua, sua verdadeira substância, não é aquilo que pregavam os primeiros pensadores da filosofia da linguagem, isto é, um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem uma enunciação monológica isolada (subjetivismo individualista) e tão menos um ato psicofisiológico

de sua produção (atividade mental). Para ele, a realidade fundamental da língua é o seu fenômeno social de interação verbal.

Assim, língua e discurso podem, de acordo com o círculo, ser vistos como: língua-sistema e língua-discurso, ou seja, ora são tidos como conceitos diferentes, talvez pelo fato de o termo *língua* ainda estar impregnado do sentido que lhe dava a linguística da época, ora são tratados como intercambiáveis, e, assim, vamos ter o que se denominou de “metalinguística ou translinguística, a língua em sua integridade concreta e viva” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

Já com relação ao texto visto como sistema (texto-sistema) e ao texto visto como enunciado (texto-enunciado), pode-se dizer que a conceituação dada a este último, pelos russos, não condiz com aquilo dado pela “linguística textual e pela semântica argumentativa”, que veem o enunciado como “unidade menor, elemento interno ao texto” (ibidem, p. 157). Bakhtin (2003) vê o enunciado como uma totalidade discursiva, pronto antes mesmo de ser dito (projeto discursivo). O texto-enunciado é fenômeno sócio-discursivo.

O enunciado pode ser distinguido pela sua alternância dos sujeitos do discurso, pela sua expressividade e pela conclusividade. Mesmo o enunciado sendo único, na comunicação discursiva real, será vários quando interligado a toda uma rede de sentidos com outros enunciados; é o denominado “dialogismo bakhtiniano”.

[...] se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro lado, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido (RODRIGUES, 2005, p. 160).

Dessa forma, nós temos enunciados pessoais, relativamente estáveis, como gêneros impessoais, característicos a determinadas esferas da vida social. Sabendo disso, temos os gêneros como eventos constituídos mediante a situação de interação social, impessoais e estabelecidos historicamente. Sendo assim, o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, produzidos por participantes que constituem uma ou outra esfera da atividade humana e que, a partir de seu estudo como unidade real discursiva, podemos entender a natureza de suas unidades linguísticas.

A interação é constituída pela realidade essencial da língua, e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta. Os gêneros, considerados inumeráveis, são dominados por grupos sociais, e é no interior desses grupos que eles ganham estabilidade e formas complexas diferenciadas, definidas pelo contexto no qual estão inseridos em um dado momento.

Bakhtin (2003) afirma que os gêneros podem ser vistos por dois aspectos. Em um primeiro momento, verifica-se a existência dos gêneros primários (simples), decorrentes de uma situação comunicativa discursiva imediata, em outro, os gêneros são tidos como secundários (complexos), surgindo nas condições de comunicação cultural mais complexas, como nas esferas artística, científica, religiosa, jornalística, escolar, entre outras.

Os gêneros são considerados eventos de caráter atual, o que enfatiza o contínuo movimento existente entre a unidade e a continuação. Para Bakhtin (1992, 106), “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Nessa mesma linha de pensamento, temos Marcuschi (2002) comungando com a perspectiva que compreende os gêneros textuais como eventos sócio-históricos, relativamente estáveis e responsáveis pela ordenação e estabilização da ação comunicativa diária, considerando-os, ainda, como maleáveis, dinâmicos e plásticos, já que são produtos da atividade da língua que, por conseguinte, estão em constante funcionamento social, possuindo, assim, um caráter processual, definidos primordialmente pela sua função comunicativa. Contudo,

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. [...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Faz-se necessário, nesse momento, iniciarmos uma breve discussão com relação aos tipos textuais e aos gêneros textuais para que possamos compreender melhor a importância de uma abordagem distintiva no tratamento do gênero em sala de aula.

3 Tipos textuais e gêneros textuais: uma distinção

Diariamente lidamos com uma enorme variedade de gêneros e tipos textuais, no entanto muitas confusões terminológicas apontam para a necessidade de uma abordagem mais clara e objetiva acerca de termos que, por serem tão próximos, acabam recebendo uma classificação equivocada. Assim, é conveniente esclarecer que o gênero textual é um elemento heterogêneo no qual os tipos textuais se fazem presentes.

Como tipo textual, concebemos as espécies de sequências que podem ser teoricamente definidas pela natureza de sua composição. Sequências que atravessam o corpo dos gêneros textuais e podem ser identificadas por meio de aspectos linguísticos e formais. Os tipos existem em número limitado e abarcam categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por outro lado, os gêneros textuais são definidos por seus conteúdos, funções, estilos e formas. São inúmeros e constituem o corpus dos textos materializados em nosso dia a dia, além de possuírem características sócio-comunicativas. Como exemplos de gêneros textuais, podemos citar: romances, cartas, telefonemas, bilhetes, teses, palestras, e-mails, resenhas, piadas, notícias, outdoor, aulas virtuais, reportagem, receita, manuais de instrução, editais, artigos, conversas espontâneas etc.

Outro conceito que não pode deixar de ser mencionado é o de domínio discursivo. Entende-se por domínio discursivo esferas que fazem parte da comunicação e da atividade humana (MARCUSCHI, 2002). Essas esferas ou domínios não constituem gêneros ou discursos, mas propiciam a criação destes. Os domínios identificam-se como áreas específicas da ação linguística humana, assim podemos falar em esferas sociais: esfera jornalística, esfera religiosa, esfera doméstica etc. Portanto, os

gêneros estão sempre inseridos em uma situação real e concreta, assim, possuem finalidade discursiva. Logo, podemos compreender os domínios como espaços formais onde os textos, de maneira discursiva, circulam e (re)produzem algum conhecimento instituído historicamente em um meio social.

Para uma compreensão mais ampla, enfatizar que texto e discurso não abarcam exatamente a mesma definição é de grande valia. A concepção do que vem a ser texto e do que se pode entender por discurso gera ainda muita polêmica, no entanto, em linhas gerais, nas palavras de Marcuschi (2002, p. 24), o texto é compreendido como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que o um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Logo, os textos são entidades estruturalmente formais que, ao inserirem-se em alguma situação real de interação, caracterizam seus interesses e objetivos por meio dos discursos.

Ao escrevermos uma carta, um artigo, um e-mail, ao conversarmos pelo telefone, estamos produzindo diferentes gêneros textuais. Toda forma de expressão linguística só pode ser efetivada por meio de um gênero e de um texto. Os tipos textuais, que participam da formação dos gêneros, são atravessados por sequências tipológicas. Um romance, por exemplo, contém sequências narrativas (a história é contada através da narração), sequências descritivas (descrevem pessoas, objetos ou lugares) etc. Retomando Marcuschi (2002, p. 27), conceituamos os gêneros como “[...] uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”. Daí, a noção de heterogeneidade de um gênero. O autor completa sua abordagem com a seguinte colocação: “Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (ibidem, 2002, p. 27).

É de fácil apreensão a heterogeneidade tipológica de um gênero. As sequências tipológicas constituem, formalmente, tipos textuais que, ao interagirem entre si, tecem uma infraestrutura mais complexa, no caso, os gêneros.

Ainda no tocante à concepção e arrumação das sequências, Adam (2001) esclarece que estas correspondem ao conceito de enunciados diferentes que compõem os gêneros. Diferentemente de Bakhtin, que concebia o romance, a carta, a conversação etc. como espécies de enunciados em suas totalidades. Adam (2001), ao se dedicar à problemática dos gêneros, passa a levar em consideração que enunciado é aquilo que atravessa um texto/gênero em forma de sequências estruturais. Com relação ao que fora apontado por Marcuschi (2002), duas ressalvas devem ser feitas. Primeiro, Adam (2001; 2008) não acredita na existência de uma sequência expositiva, para ele uma exposição pode ora configurar-se como descrição, ora como explicação. Logo, temos uma sequência explicativa ao invés de uma expositiva; segundo, é dada às sequências injuntivas a condição de sequências dialogais, aquelas que são essenciais à comunicação humana. As sequências dialogais dividem-se em duas categorias: sequências fáticas e sequências transacionais. As primeiras incumbem-se da função de abrir e encerrar discursos: Alô!; Que horas são?. Estas últimas compreendem o corpo do discurso, sua real intenção: São sete horas.

Como se sabe, os gêneros são instrumentos maleáveis, definidos por um contexto, portanto, não se isolam dentro de uma estruturação rígida. Os gêneros são heterogêneos porque abarcam vários tipos de texto em sua composição e estão sujeitos à intertextualidade inter-gêneros, pois existem muitas construções híbridas que admitem que um gênero atue com a função de outro. Uma notícia não deixará de ser notícia se aparecer sob a forma de um poema, contanto que não deixe de lado a sua função original, que é a de informar.

Os gêneros atendem às demandas culturais de cada meio onde se inserem. Os gêneros refletem estruturas recorrentes em cada cultura e acompanham as mudanças que ocorrem em cada local. Os gêneros são formas de realizar linguisticamente determinado objetivo, portanto, não devem se recolher ao abstracionismo da forma, e sim explorar a enorme gama de possibilidades que podem oferecer, seja de forma natural ou de forma híbrida, isto é, devem ter liberdade para atuar e devem estar sempre acompanhados pela consciência coletiva de que não funcionam estaticamente, mas em contato com eventos reais de uso da língua.

4 Aplicação dos gêneros textuais ao ensino de Língua Portuguesa

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula consiste em uma tarefa que exige do professor uma pluralidade de estratégias e metodologias para que o mesmo venha caminhar com êxito. Com isso, o professor deve ter um conhecimento dos gêneros para que a produção em sala e a compreensão de tais possam acontecer de forma satisfatória. Tendo em vista tal realidade, o professor dispõe das ideias e propostas dos PCN's, pois eles sugerem que o trabalho com textos esteja baseado na produção e análise dos gêneros textuais.

Tratando, em específico, dos Parâmetros, os gêneros devem ser trabalhados considerando uma diversidade de elementos, dentre os quais merecem destaque: a modalidade (que pode ser oral e/ou escrita); o suporte (que pode ser do mais para o menos familiar) e o contexto social (que abordará análises de adequação dos diversos textos abordados em sala visando um melhor entendimento dos diversos públicos-leitores). Devem-se considerar, ainda, as questões de linguagem (aspectos verbais e não verbais, assim como as variações de dialetos e registro), gramática e textualidade (pois o trabalho da gramática deve estar atrelado ao do texto, onde um não deve se sobrepor ao outro, mas sim andarem em harmonia).

Além das propostas das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, o educador pode contar com inúmeras outras teorias que tomam por base aspectos sociais de comunicação e interação nas atividades desenvolvidas em sala, como nos deixa claro Bezerra (2002, p.38):

inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sócio-interacionista vygotskiana, as de letramento e as de texto-discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-

políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido, o docente deve se basear no texto para embasar as aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de fazer com que os alunos possam entender, de forma indissociável, o texto – com seus gêneros – partindo dos estudos gramaticais de uso corrente na língua materna, considerando as variações na linguagem dentro do contexto sóciointeracionista.

Bezerra (2002), de forma indireta, nos concede algumas sugestões de como o trabalho deve ser feito em sala: 1) o professor deve dar uma ênfase à leitura, pois é através dela que o educando entrará em contato com uma diversidade infinda de textos; 2) o docente deve desenvolver métodos de análise, mas e, sobretudo, estratégias de produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais; 3) o educador deve considerar os aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos. Esse conjunto de estratégias de uso e produção desses gêneros, para a referida autora, “caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada”(p.43).

É importante ressaltarmos a fala da autora quando afirma que tais estratégias sugeridas chegam a ser insuficientemente praticadas, pois considera que tais ações devem ser realizadas visando uma adaptação metodológica para atender a realidade discente. Dessa forma, o professor terá um resultado positivo, pois serão considerados usos e funções de determinadas situações de interação.

5 Considerações finais

Diante de tudo isso, o trabalho do professor deve ser um trabalho de mediação, por ser mais experiente, e seu trabalho deve ser voltado para uma prática de construção de conhecimento em sala de aula, onde o aluno será também um agente de conhecimentos e, só assim, existirá, de fato, uma situação de interlocução na sala de aula, proporcionando uma situação de interação concreta para a análise e produção desses gêneros. Por isso que, atualmente, não dizemos que o professor ministra o conhecimento, mas que ele constrói o conhecimento com o aluno, pois ambos são, e devem ser, sujeitos ativos na pesquisa e na busca do saber.

Neste momento, nos remeteremos a Marcuschi (2002), quando ele afirma que os gêneros textuais são “artefatos linguísticos concretos”. Tal pensamento deve ser considerado pelo docente devido ao fato que o trabalho com os alunos deve partir de situações concretas de uso desses gêneros visando uma melhor interação entre os interlocutores em uma dada situação. Dessa forma, como nos deixa claro o autor, o docente deve, da melhor maneira possível, levar o aluno à análise e produção desses gêneros.

O trabalho com gêneros em sala de aula propicia aos discentes – e porque não dizer também ao professor – “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Pois, “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI,

2002, p. 35). Por isso que o informal também deve ser ao menos mencionado em sala de aula, com o objetivo de propiciar ao aluno uma visão crítica dos mais diversos usos que podem existir quanto aos gêneros.

Com base nessas considerações, podemos perceber que os autores citados convergem, quando estamos a tratar do trabalho com os gêneros em sala de aula, pois, primeiramente, devemos considerar a necessidade primária dos discentes para que o trabalho com gêneros textuais não venha acontecer de forma aleatória e fora do contexto social de cada um. Por isso, que ao mesmo tempo em que o trabalho com gêneros parece ser essencial e de extrema importância na sala de aula, também torna-se de difícil prática e execução por ser considerado, no decorrer do trabalho, a realidade de cada educando, tarefa que exigirá do educador que almeja desenvolver um trabalho competente uma dedicação “exclusiva” na realização de tal tarefa.

Referências

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4ª ed. Paris: Nathan, 2001.

_____. *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1979].

_____. 2003. *Os gêneros do discurso* [2003ª [1952-1953]]. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261 – 306.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37 - 46.

FARACO, Alberto Carlos. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 46.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152 – 183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184 – 207.

Síncope e rotacismo: uma investigação de fenômenos linguísticos no falar de indivíduos de Patos de Minas e região¹

Síncope y rotacismo: una investigación de los fenómenos lingüísticos en el discurso de los individuos de Patos de Minas y de la región

Fernanda Flávia Lopes Pereira

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: nandafer_2009@hotmail.com

Telma Suely Carvalho de Albuquerque

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: telma.calbuquerque@yahoo.com.br

Resumo: Nesta presente pesquisa foram investigados os fenômenos do rotacismo e da síncope recorrentes no falar de indivíduos de Patos de Minas e região, tendo o modo gravação de entrevista falada como forma de coleta de dados. Com esta pesquisa, pretende-se fazer uma contribuição para a Sociolinguística, além de chamar a atenção para esses dois fenômenos tão comuns no falar do nosso cotidiano. Os resultados nos mostram que a presença de certos sons consonantais logo após o som consonantal L pode favorecer o rotacismo, e, no caso da síncope, houve uma maior ocorrência do fenômeno do que o esperado.

Palavras-chave: Sociolinguística. Rotacismo. Síncope.

Resumen: En el presente estudio los fenómenos de rhotacism y síncope recurrente se investigaron al hablar de los individuos y de la región de Patos de Minas, habiendo hablado modo de grabación de la entrevista como medio de recolección de datos. Con esta investigación, tenemos la intención de hacer una contribución a la Sociolingüística, y llamar la atención sobre estos dos fenómenos tan comunes para hablar de nuestra vida cotidiana. Los resultados muestran que en presencia de determinadas consonante suena justo después de que el sonido consonante L, puede ayudar rhotacism, y en caso de síncope, hubo una mayor incidencia del fenómeno de lo esperado.

Palabras-claves: Sociolingüística. Rhotacism. El síncope.

1 Introdução

A língua é o instrumento que possibilita a interação entre os indivíduos de uma determinada comunidade. A sociolinguística é a ciência que estuda a língua em seu uso social. Portanto, fica entendido que a língua é uma ciência a ser estudada, que possui mecanismos, além de um sistema operando. Diante disso, este trabalho vem propor uma pesquisa sobre dois dos fenômenos que operam na língua, o Rotacismo,

¹ Trabalho orientado pela prof^a. Gisele Carvalho Araújo Caixeta. E-mail: gisele@unipam.edu.br

que trata da troca do som consonantal L pelo som consonantal R, e a Síncopa, que é a transformação de palavras proparoxítonas em palavras paroxítonas.

Esta pesquisa tem o objetivo de fazer uma análise do falar de indivíduos da cidade de Patos de Minas e região. E, com isso, pretende-se detectar a ocorrência desses dois fenômenos e fazer uma sistematização do falar dessa comunidade de fala.

A partir dessa análise, nos foi proporcionado um maior conhecimento acerca desses dois fenômenos. Além da pesquisa feita, também tomamos como base os princípios metodológicos das teorias e propostas de grandes sociolinguistas.

O estudo proposto tem como justificativa agregar conhecimento sobre a importância de saber o real valor desses dois fenômenos na língua, além de trazer esclarecimentos para quem ainda não os conhece, bem como desfazer o preconceito linguístico que cerca esses dois fenômenos.

2 Referencial teórico

2.1 O que é a sociolinguística

Entende-se por Sociolinguística o estudo da língua diretamente ligada à sociedade. Foi Willian Labov, no ano de 1963, quem deu o pontapé inicial para o surgimento da Sociolinguística. Ele afirmava que o meio social em que vive um indivíduo influencia diretamente a fala deste. Labov iniciou um modo de pesquisa, em que se coletam relatos falados de indivíduos em determinadas comunidades de fala por meio de uma gravação de voz e se faz a transcrição fiel da fala do indivíduo. Segundo Tarallo (1985, p.7),

o modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto, Willian Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada.

Muitos estudos voltados para a sociolinguística já foram realizados por pesquisadores do mundo todo, mas ainda há alguma dificuldade quanto a isso, considerando que, muitas vezes, essas pesquisas não são divulgadas, não dispõem de um *corpus* muito amplo ou, ainda, não possuem dados muito confiáveis, sem o rigor científico que uma pesquisa desse tipo exige (ARAGÃO, [s.d.])²

3 A pesquisa sociolinguística e os fatores sociais

A língua falada é algo extremamente volátil e variável, isso fica claro quando se faz uma análise diacrônica (estudo da língua através dos tempos) e, ainda mais, quando se faz uma análise sincrônica (estudo da língua como uma parte, em determinado momento da história). O falante, quando coloca a língua em uso, não se

²<http://www.profala.ufc.br/trabalho5.pdf>

preocupa em *como* fala, e sim com *o quê* fala. Para Tarallo (1985, p.19), “a língua falada [...] é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face”. Portanto, ao se realizar uma pesquisa sociolinguística, a fala do entrevistado deve ser aproveitada ao máximo, levando em conta alguns fatores sociais que possam influenciá-la. Esses fatores podem ser: grau de escolaridade, faixa etária, gênero, localização geográfica, nível social, comunidade de fala, entre outros. O pesquisador deve tentar deixar o entrevistado o mais a vontade possível, para que não venha comprometer o real estilo de fala. Tarallo (1985, p. 21) faz uma observação, afirmando que “o propósito do método de entrevista sociolinguística é o de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade de situação na coleta de dados”. Por isso, numa entrevista para pesquisa sociolinguística, o pesquisador pode (e deve) usar, como roteiro, perguntas sobre o dia-a-dia, pois, assim, o entrevistado estará mais a vontade na hora do relato. Como frisa Tarallo (1985, p. 23),

a narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador sociolinguista procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma.

Assim, a pesquisa terá um *corpus* mais rico e fiel à fala do indivíduo, tendo, pois, mais credibilidade.

3.1 A questão dos fatores sociais e o preconceito linguístico

No âmbito social, existe um preconceito muito frequente, porém pouco reconhecido: o preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito está relacionado àqueles que são considerados falantes da norma não padrão da língua portuguesa, que é aquela que não está presente nas gramáticas, livros didáticos e dicionários, é a linguagem que está na boca do povo, considerada não formal. Muitas vezes, os fatores sociais ligados a esse tipo de preconceito estão relacionados ao grau de escolaridade baixo, ao fator geográfico (preconceito existente quanto à fala do nordestino e/ou do caipira), e ao nível socioeconômico baixo (pessoas de baixa renda). Os falantes ligados a esses fatores sociais, muitas vezes, são estigmatizados e inferiorizados pela alta sociedade, aqueles que se consideram “verdadeiros falantes de Português”. De acordo com Bagno (2002, p. 40),

o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, [...] *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’.

Assim, o preconceito linguístico tem ligação direta com uma questão social. Bagno (2002, p. 42) afirma que “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem*

fala o *quê*. Neste caso, o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social". Ou seja, os indivíduos que sofrem preconceito social também estão ligados ao preconceito quanto ao modo de falar. Ainda de acordo com Bagno (2002, p. 45), "[...] o que está em jogo aqui não é a língua, mas a *pessoa* que fala essa língua e a *região geográfica* onde essa pessoa vive".

Ora, esse tipo de preconceito faz com que haja um tremendo engano quanto à língua falada pelos indivíduos que o sofrem. De acordo com a sociolinguística, não existe modo certo ou modo errado de falar, e sim maneiras *diferentes* de cada um executar a língua.

3.2 O preconceito linguístico advindo dos fenômenos em estudo

3.2.1 O rotacismo

Esse fenômeno se caracteriza pela troca do som consonantal L pelo som consonantal R, muito recorrente na fala de alguns indivíduos que, como já citado anteriormente, relacionam-se aos fatores sociais que os tornam mais vulneráveis a esse tipo de preconceito. Palavras como *Cláudia*, *planta*, *problema*, *asfalto*, *bolsa*, *alguém*, se tornam *Cráudia*, *pranta*, *probrema*, *asfarto*, *borsa*, *arguém*. Conforme nos salienta Bagno (2006, p. 45),

[...] existe na língua portuguesa uma tendência natural em transformar em R o L dos encontros consonantais, e este fenômeno tem até um nome complicado: *rotacismo*. Quem diz *broco* em lugar de *bloco* não é "burro", não fala "errado" nem é "engraçado", mas está apenas acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua. O que era L em latim, [...] permaneceu L em francês e em espanhol, mas em português se transformou em R.

O rotacismo nada mais é do que a propensão que os encontros consonantais em L têm de se transformarem em R, como se pode observar quando se faz um estudo etimológico (que é o estudo da origem das palavras) da transformação do latim para o português. Baseado em Bagno (2002), vale ressaltar que esse fenômeno acontece não só na língua portuguesa, mas também em outros idiomas. Portanto, o preconceito linguístico que afeta os falantes nos quais o rotacismo é presente na fala, é exercido por pessoas que não aceitam essa tendência e possuem uma visão muito conservadora da língua ou por pessoas que não possuem conhecimento o suficiente para saber que isso é muito natural, um processo de evolução linguística.

3.2.2 A Síncope

A síncope, no âmbito linguístico, se caracteriza pela transformação de algumas palavras proparoxítonas em paroxítonas. Um bom exemplo disso está nas palavras *chácara*, *abóbora*, *lâmpada*, *Bárbara*, que se transformam em *chacra*, *abóbra*, *lâmpa*, *Bárbra*, o que se pode observar muito frequentemente na língua falada no português não padrão. Quanto a isso, Bagno (2006, p. 107) salienta que "um traço característico do português

não-padrão é que nele as palavras proparoxítonas praticamente não existem”. A síncope, enfim, é um modo que o falante do português não padrão tem de facilitar a linguagem. Porém, é um fenômeno do qual advém bastante preconceito pela elite conservadora, que estigmatiza aqueles indivíduos que o usam. Mas, assim como o rotacismo, a síncope é também uma ocorrência natural da língua. Bagno (2006, p. 110) afirma que

[...] este fenômeno aconteceu não só em português, mas também em outras línguas da família, como o espanhol e o francês. Alguns estudiosos nos informam que já no latim havia esta tendência e era comum se dizer *perículum* (“perigo”) em vez de *periculum*.

[...] Com a aceleração do ritmo da fala, as vogais que se encontravam depois da sílaba tônica foram sendo pronunciadas cada vez mais fracas até desaparecerem por completo. Depois, outras transformações aconteceram e aquelas palavras ganharam o aspecto que têm hoje no português-padrão[...]

Portanto, a síncope nada mais é do que mais uma tendência linguística, e o preconceito linguístico (assim como toda forma de preconceito) contra esse e outros fenômenos ocorrentes na língua vem do conservadorismo ou da falta de informação daqueles que o exercem.

4 Metodologia

O presente estudo faz uma análise dos fenômenos linguísticos Síncope e Rotacismo no falar de moradores do município de Patos de Minas e região. Para a sua realização, empregaram-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica sustentou-se em autores como Bagno (2006) e Tarallo (1985). Já a pesquisa de campo apoiou-se em gravações de entrevistas, nas quais os informantes foram estimulados a fazer um relato em que contam a história da localidade em que vivem. Em seguida, as entrevistas foram transcritas.

Os informantes se encontram na faixa etária de 69 a 95 anos e possuem nível de escolaridade do Terceiro Ano Primário, até o Ensino Médio Completo. Com o intuito de preservar a identidade deles, eles foram designados com os seguintes códigos: G1, A1, A2, B2, B4, C3, D3, F1, F3, e C2. As ocorrências do fenômeno estudado foram identificadas, quantificadas e apresentadas em tabelas.

5 Resultados e discussão

Conforme já foi salientado, o objetivo deste trabalho foi analisar os fenômenos da síncope e do rotacismo no falar da população de Patos de Minas e região. No total, foram analisados 10 relatos para a pesquisa dos dois fenômenos já citados. A seguir, a especificação de cada fenômeno, a discussão dos resultados e as comparações entre as pesquisas já feitas na área e os resultados já obtidos, assim consecutivamente.

5.1 Síncope

A síncope é um fenômeno linguístico que se caracteriza pela tendência que as palavras proparoxítonas têm, na língua portuguesa, de se transformarem em paroxítonas na língua falada do português não padrão, conforme confirmado em alguns estudos já feitos sobre o fenômeno. A explicação para isso é de que, conforme ressalta Bagno (2006), o ritmo natural da língua portuguesa é paroxítono. Ou seja, a síncope é mais uma tendência natural da língua. A presença desse fenômeno foi observada nos relatos analisados, nos quais consideramos o nível de escolaridade como uma variável influente nos resultados, como se pode observar nas duas tabelas elaboradas:

TABELA 1 - Ocorrências do fenômeno da Síncope no falar de indivíduos com 3º e 4º ano primários.

Escolaridade	Fenômenos	Quantidade	%
3º e 4º séries primárias	Proparoxítonas sincopadas	9	52%
	Proparoxítonas não sincopadas	8	48%
TOTAL		17	100%

Fonte: Autoria própria.

Conforme é mostrado na tabela 1, percebe-se que, de um total de 17 palavras proparoxítonas presentes nos relatos dos entrevistados que possuem escolaridade 3º e 4º anos primário, as quais correspondem a 100% do *corpus*, 8 delas não sofreram síncope, ou seja, 48% do total. Consequentemente, 9 palavras sofreram esse fenômeno, número que corresponde a 52%. A seguir, alguns trechos dos relatos, que nos servem como exemplo:

1. (informante F3) “*nasci em Carmo Paranaíba... os pais Francisco Rodrigues e Bárbra Viera da Sirva*”
2. (informante A2) “... du Belém era dois mil *quilômtro* de chÃO...”

TABELA 2: Ocorrências do fenômeno da Síncope no falar de indivíduos com Ensino Fundamental e Médio completos

Escolaridade	Fenômenos	Quantidade	%
Ensino Fundamental e Médio completos	Proparoxítonas sincopadas	3	25%
	Proparoxítonas não sincopadas	9	75%
TOTAL		12	100%

Fonte: Autoria própria.

De acordo com a tabela 2, que mostra os resultados da análise de relatos dos indivíduos com Ensino Fundamental e Médio completo, das 12 palavras proparoxítonas, que correspondem a 100% do *corpus*, 9 delas não sofreram Síncope, ou

seja 75% do total, ao passo que 3 palavras proparoxítonas, o que corresponde a 25% do total, sofreram o fenômeno.

Esse resultado obtido apenas confirma a hipótese de que o nível de escolaridade é uma condição social que influi ativamente no modo de falar do ser social. Como pode se observar ao se comparar os resultados da tabela 1 e da tabela 2, percebe-se que a diferença nas porcentagens é altamente relevante, es se forem considerados os indivíduos que possuem apenas o 3º e 4º anos do Fundamental, vê-se que, nesta comunidade, a ocorrência da Síncope é quase que a mesma quando forem comparadas as palavras em que o fenômeno não ocorreu. Já nos indivíduos de Ensinos Fundamental e Médio completo, a diferença entre as palavras que sofreram o fenômeno e as que não sofreram é muito maior, e a porcentagem equivale a mais da metade.

Comparando este estudo com a pesquisa feita por Bueno e Carvalho (2010), que teve também o grau de escolaridade com um dos fatores condicionantes para a variação linguística, constata-se que, nas duas pesquisas, apesar de os entrevistados possuírem um grau de escolaridade consideravelmente relevante, a ocorrência de síncope não deixou de ter um percentual alto, se essa variável for colocada em evidência, apesar de ter sido feita essa separação entre os níveis de escolaridade.

5.2 Rotacismo

É chamado de rotacismo o fenômeno caracterizado pela troca do som consonantal L pelo som consonantal R. Assim como a síncope, esse fenômeno foi estudado na fala dos indivíduos da cidade de Patos de Minas e região. Os falantes que fazem uso do rotacismo também sofrem com o preconceito linguístico, visto que, em sua maioria, estão relacionados aos fatores sociais que propiciam a ocorrência de tal preconceito. Assim, nos confirma Bagno (2002, p. 40):

[...] na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do “atraso mental” das pessoas que falam assim. [...]

Como já foi salientado, foi considerado o nível de escolaridade como uma variável, por isso, o estudo teve como resultado duas tabelas, que serão discutidas a seguir:

TABELA 3- Ocorrências do fenômeno do Rotacismo no falar de indivíduos com 3º e 4º anos primários

Escolaridade	Fenômenos	Quantidade	%
3º e 4º séries primárias	Sofreu rotacismo	9	37,5%
	Não sofreu rotacismo	15	62,5%
TOTAL		24	100%

Fonte: Autoria própria.

Ao se analisar a tabela 3, pode-se constatar que, de um total de 24 palavras que tinham a probabilidade de sofrer rotacismo, número este que corresponde a 100% do *corpus*, apenas 9 sofreram o fenômeno, ou seja, 37,5% dessa totalidade. Sendo assim, 62,5% das palavras ficaram intactas, porcentagem que corresponde a 15 palavras do total. Segue-se a próxima tabela:

TABELA 4- Ocorrências do fenômeno do Rotacismo no falar de indivíduos com Ensino Fundamental e Médio completos

Escolaridade	Fenômenos	Quantidade	%
Ensino Fundamental e Médio completos	Sofreu rotacismo	3	13,6%
	Não sofreu rotacismo	19	86,3%
TOTAL		22	100%

Fonte: Autoria própria.

De acordo com a tabela apresentada, das 22 palavras, o que corresponde a 100% do *corpus* pesquisado, 19 não sofreram o fenômeno, número este que corresponde a 86,3% delas. Conseqüentemente, pode-se ver que 13,6% sofreram o Rotacismo, porcentagem que representa 3 palavras do total. Como já feito com a apresentação dos resultados do estudo da síncope, seguem-se alguns exemplos onde o rotacismo ocorreu nas entrevistas feitas. Nestes exemplos que serão apresentados, nota-se uma condição que possa servir de hipótese para propensão à ocorrência do rotacismo. Em alguns relatos, observou-se que quando o som consonantal L é seguido de um som consoante, o fenômeno do rotacismo era mais propenso a aparecer, conforme no exemplo citado a seguir:

- (relato F3) "... pra lá e cada um **sortava** um pum de toda **artura**..."
 "... o João Rodrigues meu irmão **sorto** um foi..."

No relato 3, como se pode observar, o rotacismo não ocorreu, porque o som consonantal L era seguido de um som vocálico:

- (relato F3) "... pra/ botá**disciplina** porque a família já..."
 "... nós saía tinha o/ **clube**... é/**clube clubere**/recreativo"

Ou seja, o som que vem depois do som consonantal L nas palavras que foram analisadas nos relatos pode ter relação com a ocorrência do fenômeno do rotacismo, visto que o fato também aconteceu em outros relatos analisados.

O resultado analisado na pesquisa do rotacismo no falar desses indivíduos nos confirma a hipótese de que, assim como na síncope, a ocorrência do rotacismo também está relacionada ao nível de escolaridade, visto que nos indivíduos que possuem o 3º e 4º anos primários houve uma maior ocorrência do fenômeno do que nos indivíduos que possuem o Ensino Fundamental e Ensino Médio completos, se formos julgar o número total de palavras que propiciariam a ocorrência do rotacismo. Agora, segue-se a comparação entre esse presente estudo e outra pesquisa já realizada na área.

A pesquisa feita por Silva e Sousa (2012), que considerou como fatores sociais o gênero e a faixa etária, servirá como fonte de comparação, levando em conta a idade dos entrevistados, visto que a presente pesquisa não diferenciou os indivíduos por gênero. Na pesquisa em que foi feita a comparação, a ocorrência de rotacismos foi mais frequente perante as consoantes P e B, conforme relatam Silva e Sousa (2012, p. 12): “quanto aos rotacismos, verifica-se na Comunidade de Cipoal dos Pretos uma tendência à substituição do /l/ pelo /r/ com o uso das consoantes plosivas bilabiais /p/ e /b/”. Isso comprova a nossa hipótese de que a presença de um som consoante após o som de L propicia uma maior ocorrência do rotacismo.

6 Conclusão

Ao se fazer esta pesquisa, pôde-se certificar da importância dos estudos sociolinguísticos para a desconstrução de preconceitos sociais. Uma das maiores dificuldades encontradas foi a limitação do *corpus*, ou seja, um corpus pequeno. Porém, os resultados alcançados confirmaram a nossa hipótese inicial, a de que o nível de escolaridade, o que julgamos como uma variável para direcionar este estudo, pode interferir na fala do indivíduo, e que quanto maior a escolaridade, visto que foi feita uma separação dos indivíduos de acordo com o nível de estudo, menores são as chances dos fenômenos da síncope e do rotacismo acontecerem.

Por fim, esperamos, com este trabalho, fazer uma contribuição para estudos sociolinguísticos, visto que ainda há muito o que ser estudado nessa área.

Referências

- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Palavras proparoxítonas no falar de Fortaleza*. Disponível em <http://www.profala.ufc.br/trabalho5.pdf>. Acesso em 17 de Novembro de 2014.
- BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BUENO, Elza Sabino da Silva. CARVALHO, Márcio Palácios de. *Aspectos sociolinguísticos da síncope nas proparoxítonas no português falado em Dourados – MS*. UEMS, 2010.
- SILVA, Monique Souza; SOUSA, José Haroldo Bandeira. Monotongação e rotacismo: processos fonológicos na fala da comunidade quilombola de cipoal dos pretos. Goiânia: *Revista de Letras*, 2012.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

Pesquisa sociolinguística: relativização em narrativas orais¹

Sociolinguistic research: relativization in oral narratives

Cristiano Campos Soares

Graduando do 6º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: cc.soares1986@bol.com.br

Isabel Maria Lopes

Graduanda do 6º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: bellopes440@gmail.com

Luciano José Martins

Graduando do 6º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: lucianomartins15@hotmail.com

Thaís Natânia Silva

Graduanda do 6º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: natania02@hotmail.com

Resumo: Este trabalho teve como principal objetivo analisar como falantes de Patos de Minas e região constroem suas orações por meio do fenômeno da relativização, o qual pode ocorrer por meio de três formas: a padrão, a copiadora e a cortadora. A pesquisa foi realizada com base em pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em leituras de autores como Bagno (2001), Monteiro (2002) e Tarallo (1986). Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de gravações de relatos. A amostra foi constituída de onze informantes. A partir da análise dos dados, foi possível verificar que é predominante a forma padrão em relação às formas cortadora e copiadora na fala dos informantes.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Relativização.

Abstract: This study aimed to analyze how the speakers from Patos de Minas and the other cities nearby build their sentences through the relativization phenomenon, which can occur through three forms: the standard, the copier and the cutter. The survey was conducted based on literature and field research. The literature review was based on readings of authors such as Bagno (2001), Miller (2002) and Tarallo (1986). The field research was carried out through reports recordings. The sample consisted of eleven informants. From the data analysis, we found that the standard form is predominant in relation to the cutter forms and the copier forms in the speech of informants.

Keywords: Sociolinguistics. Linguistic Variation. Relativization.

¹ Trabalho orientado pela prof^a. Gisele Carvalho Araújo Caixeta. E-mail: gisele@unipam.edu.br

1 Considerações iniciais

A língua falada é heterogênea e variável e, diante dessa variação, ela pode atender ao que é padrão e ao que não é padrão. Assim, o presente trabalho investiga um desses aspectos de diferenciação, que é a forma de relativização, a qual pode ocorrer por meio de três estratégias e pode ser dividida em dois grupos: padrão (relativa padrão), e não-padrão (relativa copiadora e relativa cortadora). Destas, apenas a primeira é aceita pela gramática tradicional, mas é pouco utilizada pelos falantes; já a segunda e a terceira, apesar de não serem aceitas pela gramática tradicional, são utilizadas pelos falantes, porém a cortadora é mais empregada que a copiadora.

Frente a isso, o questionamento-problema que serviu de ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho foi o seguinte: como falantes de Patos de Minas e região constroem as suas orações diante das três estratégias de relativização? Para isso, foi necessário gravar entrevistas com os informantes, transcrever as entrevistas, encontrar e analisar o fenômeno no *corpus*.

Partindo dessa problematização, hipotetizou-se, neste estudo, que os falantes, assim como os autores Bagno (2001), Monteiro (2002) e Tarallo (1986) nos afirmam, utilizariam mais as estratégias de relativização do tipo *não-padrão* e que isso poderia estar ligado a questões extralinguísticas, como a escolaridade, por exemplo.

A importância deste trabalho reside no fato de que, por meio dos resultados obtidos, será possível minimizar os preconceitos que existem entre *relativas padrão* e *relativas não-padrão*. Além disso, a elaboração deste artigo, para nós, como futuros pesquisadores, contribuiu para ampliar nossos conhecimentos acerca da Sociolinguística.

2 Sociolinguística

2.1 O que é...

Desde os tempos primitivos, o homem utiliza várias formas de se comunicar com os outros: por meio de gestos, de desenhos e, principalmente, por meio da língua. Para estabelecer o funcionamento dela, o homem procurou estudá-la, e esses estudos se ampliaram. Surgiu, então, a Linguística, ciência que estuda e busca entender a estreita relação entre língua e sociedade. Essa ciência é ampla e se desmembrou em várias subáreas como o Estruturalismo, o Gerativismo, a Psicolinguística, a Sociolinguística entre outras.

Para Mollica (2004, p. 9), “sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”.

Bright (*apud* CALVET, 2002, p. 29) salienta que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas”.

Ao dar continuidade aos estudos de Bright, William Labov (1983) propôs um estudo da língua pautado no contexto social dos falantes. Ele, então, percebeu que a

língua sofre variação, porque é um organismo vivo que tem a capacidade de se adaptar às necessidades da comunidade de fala.

Diante dessa concepção de que a língua sofre variações, Tarallo (1986, p. 8) afirma que “variantes linguísticas são [...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”.

Ainda segundo Tarallo (1986, p. 11),

as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs não-padrão; conservadoras vs inovadora; de prestígio vs estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado são aquelas quase sempre não-padrão e estigmatizada pelos membros da comunidade.

Tarallo (1986) afirma que a língua, por ser um marcador que identifica a que grupo determinados usuários pertencem, pode também ser o delimitador das diferenças sociais no seio de uma comunidade.

Nesse sentido, Monteiro (2002, p. 65) salienta que “um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem”. Entende-se, portanto, que, ao passar por muitas modificações em seu percurso, a língua não chega íntegra até o seu receptor ou vice-versa. Esse efeito provoca a variação linguística, e desta surge o preconceito linguístico, que, ainda segundo o autor supracitado,

é tanto mais forte quanto maior for a identificação da forma com a classe discriminada. À proporção que passa a ser usada por outros grupos, o estigma vai diminuindo até deixar de existir completamente, se a variante é aceita pela classe dominante (MONTEIRO, 2002, p. 68).

Monteiro (2002, p. 68) complementa essas ideias afirmando que

é importante ressaltar que, numa situação comunicativa, o estilo pode fornecer mensagens indicativas de escolaridade, origem e classe social dos falantes, bem como servir a certos propósitos pragmáticos, como provocar intimidade ou distanciamento entre os interlocutores.

Apoiando-se nas abordagens dos autores supracitados, o presente estudo se propôs a analisar o fenômeno da relativização, portanto, faz-se necessário compreender como esse fenômeno ocorre.

2.2 Estratégias de relativização

Para compreender o que vem a ser relativização, é necessário compreender que “[...] os pronomes relativos são peças fundamentais à boa articulação de frases e textos: sua dupla capacidade de atuar com pronomes e conectivos simultaneamente favorece a

síntese e evita a repetição de termos.” (FEREIRA, 2003, p. 223). Os pronomes relativos geram três tipos de estratégia e podem ser divididos em dois grupos: padrão e não-padrão.

2.2.1 Estratégia padrão

Exemplos:

I – Paulo tem um livro *de que* eu gosto muito.

II – Paulo tem um colega *que* eu vi ontem.

Em I, o termo relativizado é um sintagma preposicional, pois o verbo pede uma preposição; além disso, essa oração é aceita pela tradição gramatical, mas é menos utilizada pelos usuários da língua; já em II, o termo relativizado é um sintagma não-preposicional, pois quando o verbo é transitivo direto, e não pede preposição, também é padrão.

2.2.2 Estratégia não-padrão: copiadora

Não é aceita pela tradição gramatical, recebe esse nome “porque, nela, há uma repetição por meio de um ‘pronome cópia’ (ELE), do elemento que deveria ser substituído pelo pronome relativo, aquilo que nas gramáticas recebe o nome o nome de antecedente” (BAGNO, 2001, p. 84). Exemplo:

I – Paulo tem um livro *que* eu gosto muito *dele*.

Nesse exemplo, o termo relativizado é um sintagma preposicional. Assim, é *não-padrão* porque o verbo pede preposição, mas ela não aparece na oração, além disso, há a repetição de um pronome cópia (dele).

2.2.3 Estratégia não-padrão: cortadora

É rejeitada pela gramática tradicional e recebe esse nome “porque a preposição que o verbo rege é ‘cortada’, ou seja, é apagada na segunda oração. Por isso, é comum indicar com o símbolo de vazio (0) o lugar deixado vago pela preposição” (BAGNO, 2001, p. 84). Exemplo:

I – Esse é um filme 0 *que* eu gosto muito.

Nesse caso, o sintagma preposicional está completamente ausente. Assim, quando o verbo é intransitivo e quando a preposição não aparece, a oração é *não-padrão*.

A seguir estão apresentados, de forma detalhada, os procedimentos utilizados para a elaboração deste artigo.

3 Procedimentos metodológicos

Para alcance dos objetivos propostos, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sustentada em autores como Bagno (2001), Monteiro (2002), Tarallo (1986) entre outros. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo, feita por meio de gravações de entrevistas com os informantes de Patos de Minas e região, e definiu-se que os informantes deveriam ter, no mínimo, 70 anos de idade e que o nível de escolaridade poderia ser variado para ampliar a análise dos resultados.

A realização da pesquisa pautou-se em princípios éticos fundamentais. Por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obteve-se dos informantes a sua anuência à participação. Os envolvidos na investigação tiveram sua identificação preservada e as informações fornecidas por eles não foram usadas em prejuízo à pessoa.

Depois de serem coletadas, as gravações foram transcritas e, logo em seguida, foi atribuído um código para cada informante, para a preservação de suas identidades.

Para a análise do fenômeno da relativização, apoiou-se em onze relatos, os quais receberam os seguintes códigos: A1, B2, B4, C1, C2, D1, D2, D3, F1, F2 e F3.

Depois de coletadas essas informações, elas foram quantificadas, transformadas em tabelas e discutidas com base na abordagem teórica acerca do fenômeno da relativização.

4 Resultados e discussão

A seguir, estão mostrados os dados coletados na pesquisa de campo em que foram verificadas as ocorrências do fenômeno analisado, sendo também realizadas algumas discussões que permeiam o que é demonstrado por esses dados.

A tabela 1 mostra a quantidade de pronomes relativos encontrados nas transcrições dos relatos dos informantes.

Tabela 1: Pronomes relativos encontrados no CLF²

Pronome	QTD.	%
Que	43	100,0
Quem	0	0
O/a qual – Os /as quais	0	0
Cujo/a – Cujos/cujas	0	0
Onde	0	0
Quanto	0	0
Total	43	100,0

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014).

² CLF: Linguagem falada.

Conforme pode ser observado na tabela 1, analisando a aparição do pronome *que* e suas variações, o pronome mais utilizado pelos informantes foi o *que*, com 100% das aparições. Infante (2001, p. 365) diz que o que “[...] é o relativo de mais largo emprego sendo por isso chamado de relativo universal”.

Tabela 2: Orações relativas no CLF

Tipo	QTD.	%
Relativas-padrão	29	67,5
Relativas copiadoras	1	2,0
Relativas cortadoras	13	30,5
Total	43	100,0

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014).

Na análise dos dados da tabela 2, é possível observar que a estratégia de relativização mais utilizada é a forma *padrão* com 67,5% das aparições, em detrimento das formas *cortadora* e *copiadora* (*não-padrão*) com 30,5% e 2,0% das aparições, respectivamente.

Está apresentada, a seguir, a tabela que mostra a relação entre o fenômeno estudado com o nível de escolaridade dos informantes.

Tabela 3: Nível de escolaridade dos informantes no CLF

Pronome	Escolaridade	
	Básica	Superior
Relativas-padrão	14	11
Relativas copiadoras	1	0
Relativas cortadoras	13	4
Total	28	15

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Como é possível observar na tabela 3, tanto os informantes com nível de escolaridade superior quanto os de nível de escolaridade básica utilizam mais a forma *padrão* do que as formas *não-padrão*. Assim, fazem uso da norma *padrão* da linguagem falada.

Portanto, quando o verbo é transitivo direto a oração é *padrão*, mas quando o verbo é intransitivo, a oração é *não-padrão*. No quadro a seguir, por meio de exemplos retirados das transcrições dos relatos dos informantes, isso pode ser comprovado:

Quadro 1: Exemplos de orações relativas encontradas no CLF

Informantes	Relativas-padrão	Relativas não-padrão
A1	<i>“[...] veio a água da Copasa... que foi uma coisa muito boa [...]”</i>	
B2	<i>“[...] dum pau muito grande que travessava li na estrada [...]”</i>	<i>“[...]nessa linha ônibus tudo que ia pra Belorizonte [...]”</i>
B4		<i>“[...] uma época na semana que ele tava afastado [...]”</i>
C1	<i>“[...] eu cheguei lá... que era uma cidade assim tranquila né[...]”</i>	<i>“[...]Conselho Municipal de Saúde...e que as pessoas não participam [...]”</i>
C2		<i>“[...] essa vida que a gente leva... fico muito satisfeito [...]”</i>
D1	<i>“[...] ter fechado as licenciaturas que eu coordenava né [...]”</i>	
D2	<i>“[...] da usina que fornecia luz para Presidente Olegário [...]”</i>	<i>“[...] um lugarejo que até:: mil oitocentos e noventa mais ou menos foi...instalado [...]”</i>
D3	<i>“[...] o Ferrera PRAdo que é o avô do Tim Oscar deu mais cinco [...]”</i>	
F1	<i>“[...] as conduções que tem hoje de/de maquinária:rio [...]”</i>	<i>“[...] é um lugar...que:: a gente no meu bairro aqui [...]”</i>
F2	<i>“[...] dos únicos hospitais que tem aqui em Patos de Minas [...]”</i>	<i>“[...] veio então a CEMIG que veio é:: nor/normalizar [...]”</i>
F3	<i>“[...] cantávamos naquela época uma cartira que era muito importante [...]”</i>	<i>“[...] nós tinha aqui uma turma de moço que/ era muito amizade [...]”</i>

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, percebe-se que, independentemente do grau de escolaridade, a estratégia de relativização que prevaleceu foi a do tipo *relativa-padrão*.

5 Considerações finais

Ao iniciar as pesquisas, tínhamos como hipótese que os falantes utilizariam mais a estratégia de relativização do tipo *não-padrão*, assim como os autores Bagno (2001), Monteiro (2002) e Tarallo (1986) nos afirmam, e que isso poderia estar ligado a questões extralinguísticas, como a escolaridade.

Com base na análise dos resultados da pesquisa de campo e respondendo à questão postulada no início, pôde-se concluir que a *relativa padrão*, apesar de ser considerada como a menos utilizada pelos falantes, neste trabalho, foi a que prevaleceu sobre as demais. Notou-se ainda que as ocorrências se dão tanto com os falantes mais escolarizados quanto com os falantes menos escolarizados.

Para trabalhos futuros, seria interessante uma pesquisa mais apurada em relação ao *onde*, que é relativo, mas tem ocupado outras funções na oração.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FEREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2003.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

O processo formador de palavras *blend* lexical como difusor ideológico no Facebook

The word formation process "lexica blending" as ideological diffuser in Facebook

Joane Marieli Pereira Caetano

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), especialista em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), graduada em Letras (UNIFSJ).

E-mail: joaneiff@gmail.com

Resumo: Entende-se por *blend* lexical o procedimento de formação de palavras que se utiliza de duas bases para formar uma nova palavra com outra significação. Diferentemente dos compostos, nesse processo formador de palavras, não há encadeamento linear das bases devido aos rompimentos por sobreposições. Este artigo tem como objetivo analisar as ocorrências do *blend* lexical na rede social Facebook e sua eficácia em nível discursivo-textual, investigando suas relações ideológicas e seu valor expressivo enquanto mecanismo de comunicação. O *corpus* desta pesquisa foi coletado a partir das ocorrências encontradas em duas Páginas do Facebook: "Dilma Bolada" e "Eleições da Zueira". Tem-se, assim, a oportunidade de considerar uma classificação de fato integral do *blend*, uma vez que a classificação do processo cognitivo de mesclagem será analisada a partir de investigações de sua estruturação (aspectos morfológicos), sua produção de sentidos (aspectos semânticos) e os impactos do seu uso na situação de comunicação verbal (aspectos pragmáticos).

Palavras-chave: Formação de palavras. Processos não-concatenativos. Língua Portuguesa. Facebook.

Abstract: The lexical blend is a word formation process which uses two databases to form a new word with other significance. Unlike compounds, in this word formation process, there is no linear sequence of bases due to disruptions by overlays. This article aims to analyze the occurrence of "lexical blending" on the social network Facebook and its effectiveness in discursive -textual level, investigating their ideological relations and their expressive value as a communication mechanism. The *corpus* of this research was collected from the occurrences found in two Facebook pages: "Dilma Bolada" and "Eleições da Zueira". So, there is, thus, the opportunity to consider an integral classification of "lexical blending", once the classification of this cognitive process will be analyzed from its structure investigations (morphological aspects), its production of meaning (semantic aspects) and the impacts of their use in verbal communication situation (pragmatic aspects).

Keywords: Word formation . Non-concatenative processes. Portuguese Language. Facebook.

1 Considerações iniciais

Na Pós-modernidade, verifica-se a capacidade nata do ser humano em ampliar suas redes interacionais, criando métodos e serviços com vistas a aperfeiçoar o seu

convívio em sociedade, sobretudo, a partir das mídias digitais. Surge um novo paradigma social alicerçado fundamentalmente na Informação, denominando-se Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento, a fim de, conforme Castells (1999), sobrepor a nomenclatura Sociedade Pós-Industrial ou Informacional.

Nesse contexto, surgem novos veículos de comunicação e interação social. No que tange à comunicação virtual, o site de redes sociais *on-line Facebook* edifica-se como um novo canal comunicativo para leitura, produção e troca de textos entre os usuários. Quanto à língua, essa rede social apresenta novas possibilidades de investigação lexicográfica.

Além das ocorrências de processos de formação lexical já reconhecidas pela Gramática Tradicional, nos textos vinculados nessa rede social constatou-se o uso recorrente de fenômenos ainda não sistematizados pelo arcabouço teórico tradicional: os processos não-concatenativos geradores de novas palavras, tais como o *blend* lexical.

Tendo como ponto de partida as construções morfológicas não-concatenativas rastreadas, busca-se uma análise não apenas morfológica, mas também morfoprosódica e semântico-cognitiva, apresentando a utilização constante do *blend* lexical em enunciados para projetar ideologias à massa seguidora dessas comunidades.

A fim de retratar a eficácia do *blend* lexical como artifício estratégico para expressão de valores em nível discursivo-textual, tem-se como *corpus* desta pesquisa os enunciados presentes nas seguintes Páginas do Facebook: “Dilma Bolada” e “Eleições da Zueira”.

Desse modo, apresenta-se como problemática da pesquisa a questão: com base no uso da língua, até que ponto as novas possibilidades lexicográficas – especificamente, o processo de formação de palavras *blend* lexical em português – conferem impacto expressivo em nível discursivo-textual no *Facebook*, servindo de difusor ideológico?

No intuito de responder a essa indagação, parte-se da hipótese do uso dos *blends* lexicais como promotores intencionais de um posicionamento ideológico no discurso, na medida em que estes compõem um quadro de alternativas de considerável valor expressivo. No que concerne às questões políticas, o fato gramatical acarreta semanticamente o humor, evidenciando uma crítica à sociedade, à política etc., possibilitando a formação de determinado pensamento, isto é, a difusão de uma ideologia.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral analisar as ocorrências do fenômeno *blend* lexical na rede social *Facebook* e sua eficácia em nível discursivo-textual, investigando suas relações ideológicas e seu valor expressivo enquanto mecanismo de comunicação. Especificamente, pretende-se elaborar um estudo investigativo sobre as ocorrências do processo de criação vocabular *blend* lexical na rede social *Facebook*, especificamente nas Páginas “Dilma Bolada” e “Eleições da Zueira”; bem como propor, dentro dos pressupostos da Língua Portuguesa, a mesclagem como um dos processos de ampliação do vocabulário da língua; e, ainda, interpretar a ideologia por trás dos usos dos *blends* nas páginas “Dilma Bolada” e “Eleições da Zueira” em período eleitoral e o valor expressivo que se tem como efeito a partir dos cruzamentos lexicais.

No contexto de enunciação supracitado, urge pensar além de estruturas morfológicas, valendo-se de análises semântico-cognitivas com o intuito de evidenciar

como o uso dos *blends* lexicais interferem na construção do pensamento, sobretudo, como podem revelar a expressão intencional de modos de interpretação e (re)criação de sentidos.

2 A ocorrência do *blend lexical* no Facebook

Em um mundo cada vez mais globalizado e ágil quanto ao processamento das informações, a Internet faz-se presente nas relações comunicativas. O sujeito loca-se em um ciberespaço pluritextual de interação constante das ações discursivas, na medida em que os usuários do “mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos” (LÉVY, 1999, p. 29).

Diante desse intercâmbio ideológico, as redes sociais constituem-se como “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, *apud* FETTERMANN, 2012, p. 57), isto é, o ambiente virtual funciona como suporte para a mobilização de discursos sociais e demarcação de grupos identitários.

A partir de análises das linguagens digitais, notam-se na rede social *Facebook* possibilidades de “redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso” (MARCUSCHI, 2014), especificamente, quanto à ampliação do léxico.

O *corpus* foi coletado nas páginas do *Facebook*, “Dilma Bolada” e “Eleições da Zueira”, no período de 31 de maio de 2014 até a data de diplomação de Dilma Rousseff como presidenta da República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2014.

Conforme descrições em seu perfil, a Página “Dilma Bolada” surgiu no Twitter, logo após o fim das eleições presidenciais de 2010, criada pelo usuário da rede mundial de computadores Jeferson Monteiro. Após um período sem publicações, começou a ser mais utilizada em 2011, contando os fatos e acontecimentos cotidianos da presidenta. Vencedor de prêmios como o youPIX por 2 anos consecutivos e do Shorty Awards, o Oscar do Twitter, em março de 2012, a página “Dilma Bolada” foi eleita o Melhor Fake do Mundo e em 2013 foi novamente premiada como a “Melhor Ação em Redes Sociais no Brasil”. A própria presidenta do Brasil reconheceu o impacto do trabalho de Jeferson Monteiro, recebendo-o no Palácio do Planalto por duas vezes e prestando elogios publicamente ao criador da página.

Já a Página “Eleições da Zueira” não possui descrições. Registra-se apenas a data de entrega na rede social *Facebook*, no dia 31 de maio de 2014. A respeito de seu conteúdo, compreende publicações direcionadas exclusivamente às eleições presidenciais.

3 O fenômeno *blend lexical* na rede social *Facebook* e sua eficácia em nível *discursivo-textual*

Para a compreensão desses tipos de construção, se torna essencial resgatar as pistas estruturais contidas nas palavras e cruzá-las com informações contextuais, por meio do reconhecimento de intertextualidades e de conhecimentos compartilhados instantaneamente no ambiente virtual.

Nesse sentido, importa relacionar o fenômeno *blend* lexical com a produção de efeito de sentidos no discurso. Segundo Charaudeau (2008a), a compreensão do discurso requer a identificação dos contextos, práticas sociais, ideologias, metáforas, alusões e múltiplas intertextualidades (co)existentes na estruturação das relações. Por isso, o estudo valerá de uma abordagem morfoprosódica e semântico-cognitiva.

A carga semântica contida na nova palavra gerada pela mesclagem vocabular possibilita que, de acordo com o sentido provavelmente pretendido pelo autor, o texto ultrapasse suas conveniências linguísticas, estimulando intercruzamentos com outras áreas do saber. Pechêux (1995) acrescenta apontamentos sobre as influências da realidade e da história de uma sociedade na produção de sentidos do discurso.

Pode-se ressaltar a contribuição do modelo dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994) para o entendimento desses aspectos semântico-cognitivos. De acordo com Miranda (1999, p. 82),

[...] o modelo alinha-se com uma perspectiva integradora da cognição que, confrontando-se com as teorias modularistas da mente, considera a organização cognitiva como um conjunto integrado de sistemas dentre os quais estão a linguagem e a estrutura sócio-cultural. Em outros termos, postula-se a **linguagem como instrumento cognitivo** (grifo meu).

Tem-se, assim, a oportunidade de considerar uma classificação de fato integral do *blend*, uma vez que a classificação do processo cognitivo de mesclagem será analisada a partir de investigações de sua estruturação (aspectos morfológicos), sua produção de sentidos (aspectos semânticos) e os impactos do seu uso na situação de comunicação verbal (aspectos pragmáticos).

Segundo Miranda (1999), o cruzamento lexical age sobre dois espaços mentais ou domínios-fonte, tomados como *inputs* para a formação de um terceiro espaço: o espaço-mescla. Ocorre o *blend*, portanto, quando duas palavras-base agirão como *input* na formação de uma terceira, como em “Dilmãe”, tanto o nome próprio *Dilma* quanto o vocábulo *mãe* são tomados como *input* na formação de *Dilmãe*.

Pode-se destacar, também, outra tendência que corrobora para a análise do processo de mesclagem na formação de novas construções: a Teoria da Correspondência (McCARTHY & PRINCE, 1995; BENUA, 1995). Semelhantemente à Teoria dos Espaços Mentais no que diz respeito à explicação do significado, essa teoria pressupõe a combinação vocabular como produto de uma mescla geradora de uma correspondência de uma forma para vários sentidos – na qual uma das bases é realizada ao mesmo tempo com uma parte da outra – entretanto, nesse ponto se limita a explicação relativa ao caráter conceptual dos cruzamentos vocabulares. Porém, o modelo da Correspondência traz grandes contribuições a respeito da estrutura formal das construções mescladas, pois possibilita o estudo mais minucioso da complexa rede morfológico-estrutural para identificação das partes construtivas do *blend*.

A esse respeito, a Morfologia Prosódica (MCCARTHY, 1981) fornece um esquema que permite a determinação de um ponto mais adequado, no qual uma das bases será quebrada para dar continuidade à segunda, porque, ao considerar o caráter

fonológico, permitem-se rastreamentos de configurações de retomada mais facilitada nas construções cruzadas.

A Morfologia Prosódica contribui para uma descrição mais completa do fenômeno não-concatenativo, assim como os estudos do discurso que consideram o aspecto de iconicidade, isto é, o valor expressivo obtido com a mesclagem, dependendo dos fatores textuais da situacionalidade e intencionalidade discursiva.

Nesse sentido, Charaudeau (2008b) ressalta a situação de comunicação do discurso como aspecto fundamental na encenação do discurso político. Conforme o autor, existe um sujeito enunciador que busca contato com o outro, que lida concomitantemente com as interpretações subjetivas e coletivas, pois, para validar o seu discurso, seduz o interlocutor, persuadindo-o, de modo que transmita uma verdade, embora o fato não seja verídico.

A política é um campo de persuasão, onde se embatem argumentações no intuito de convencer o público para, então, fazê-lo aderir ideologicamente a determinado posicionamento. No jogo político, é justamente através da linguagem, especificamente da língua, que discursos ideológicos se materializam, deixando transparecer as estratégias comunicativas para a disseminação de ideias. O discurso político constrói-se majoritariamente a partir de estratégias de gestão do poder para a captação de novos adeptos. As redes sociais também possuem um discurso político estruturado, uma vez que, por meio das ações “curtir”, “comentar” e “compartilhar”, objetiva-se a interação dialética. Assim, os cruzamentos vocabulares vão sendo difundidos e sua rápida (re)utilização entre os usuários permite que a informação se espalhe e “a moda pegue”, fazendo com que cada vez mais ocorrências sejam diagnosticadas.

3.1 *Análise dos impactos discursivo-textuais de algumas ocorrências de blend lexical*

De forma geral, os *blends* presenciados no *corpus* desta pesquisa abordam acontecimentos político-sociais ironicamente, optando pela valorização da perspectiva humorística. Todavia, esses fenômenos lexicais “não são sempre humorísticos, mas a principal motivação para a sua existência é o poder expressivo” (BASÍLIO, 2003, p. 2). Observa-se esta força expressiva no enfoque destinado às questões políticas.

Por se tratar de período eleitoral, os cruzamentos vocabulares possuem, em sua maioria, o nome dos candidatos à presidência como material para a construção da estrutura morfológica, a saber:

(a) Formas criadas em função do primeiro nome dos candidatos: Dilmãe; Dilmastar; Bom Dilma; DilminasGerais; Dilmainha; Dilmobilidade urbana; Aecínico; Aeronécio; Dilmônio; Marinárvore; Aético; Aecioporto; Aébrio Neves; Dilmilequinze.

(b) Formas que têm por base o segundo nome dos candidatos: Rousselfie; Marina Selva; Cheira Neves.

(c) Palavras construídas a partir do nome dos partidos políticos ou pessoas ligadas às campanhas eleitorais dos candidatos: Petrala; PTrouxa; Luladão; Presidanta.

Em análise das formas criadas em função do primeiro nome dos candidatos, utilizado como exemplo o vocábulo *Aeronécio*, podem-se notar intertextualidades impulsionadas a partir das palavras-base estruturantes morfológicamente, visto que,

ao divulgar o vocábulo *Aeronécio* (Aeroporto + Aécio), realiza-se uma interconexão entre conhecimentos e acontecimentos no mundo social-midiático, ao se inferir uma relação entre o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à presidência da república brasileira e a acusação de construção de um aeroporto, com dinheiro público, em terras de seus familiares para benefício dos próprios. Extrapolam-se, assim, questões meramente linguísticas a fim de se decodificar o *blend*, na medida em que se requer uma interpretação do contexto de seu uso em referência a noções político-sociais. Realizam-se, ainda, críticas com toques humorísticos.

Sobre as características do *blend*, de acordo com Gonçalves (2006), elas possuem acentuada força discursiva, na medida em que caracterizam e rotulam seres, eventos ou estados, haja vista a ocorrência lexical *Dilmãe* (Dilma + mãe) que realiza uma associação simbólica da presidenta do Brasil com a figura materna, metaforizando o amor, a proteção e o zelo como características da líder governamental. Já o vocábulo *Dilmônio* (Dilma + demônio) designa à candidata à reeleição Dilma Rousseff uma imagem pejorativa. Em se tratando do último exemplo, podem-se verificar as intenções discursivas do emissor e sua posição ideológica no discurso, pois nota-se, nesse caso, um sujeito textual que não demonstra qualquer afinidade pela figura presidencial. Tal pejoratividade, como destaca Basílio (2003), é, antes de tudo, a própria expressão subjetiva do falante, explicitando, dessa forma, a intencionalidade inerente ao caráter depreciativo da fala e, conseqüentemente, resultante da ideologia do emissor.

4 Do ponto de vista do estudo da língua: a marginalidade gramatical dos processos não-concatenativos

O arcabouço teórico da Gramática Tradicional compreende apenas os processos lineares de formações de palavras em suas prescrições e não considera os fenômenos não-concatenativos.

Ao discorrer sobre os processos de formação de palavras, a Tradição Gramatical detém-se somente aos seguintes processos formadores: a composição e a derivação, considerados os principais fenômenos de aquisição lexical. Importante destacar que a abordagem destinada ao analisá-los vale-se essencialmente de fatores relacionados à estrutura morfológica, sem preocupações com questões contextuais referentes a essas criações. Bechara (2009) acrescenta, resumidamente, a “formação regressiva, abreviação, reduplicação, conversão, intensificação e combinação” e Nicola (2005) apresenta também como outro processo a onomatopeia.

Percebe-se, frequentemente, a ocorrência dos fenômenos concatenativos/aglutinantes, em Língua Portuguesa, para a ampliação do vocabulário. Todavia, evidencia-se, também, o surgimento de fenômenos não-concatenativos geradores de novas palavras, tais como o *blend* lexical, em especial, nas produções escritas dos usuários da Internet.

Entende-se por *blend* lexical (também chamado de mesclagem ou cruzamento lexical) o procedimento de formação de palavras que se utiliza de duas bases para formar uma nova palavra, e cujo significado se difere das bases aproveitadas (BORGES; LELIS, 2009), tais como em *Dilmãe* (Dilma + mãe), *Aecínico* (Aécio + Cínico),

Presidanta (Presidenta + anta), *Aético* (Aécio + Ético), *Dilmônio* (Dilma + demônio), *Aeronécio* (Aeroporto + Aécio), dentre outros.

Na tradição gramatical em Língua Portuguesa, esses processos de formação de palavras são relegados à marginalidade, uma vez que “não [são] descritos de forma sistemática em nossa língua e interpretados como irregulares pela maior parte dos estudiosos” (GONÇALVES, 2006, p. 1).

Perante essa incongruência gramatical – o fenômeno existe, está em uso, mas não é sistematizado –, é fundamental argumentar em favor do reconhecimento dos fenômenos não-concatenativos formadores de palavras, devido à sua aplicabilidade no cotidiano dos usuários da língua em meio digital.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 41), o ensino de língua materna deve destinar uma atenção especial a propostas inovadoras para as noções de leitura, escrita, produção de textos e gramática, de modo que se considere, verdadeiramente, o indivíduo dentro de um contexto social específico e com suas peculiaridades linguísticas. Bakhtin (1997) ressalta a língua enquanto um processo vivo. Desse modo, há de se repensar, sobretudo, em atualizar pressupostos gramaticais a fim de contemplar os novos fenômenos formadores de palavras que vêm sendo amplamente utilizados no contexto virtual.

5 Considerações finais

Depreende-se, assim, que os estudos gramaticais tradicionais possuem deficiências acerca das classificações dos processos formativos de palavras. Em contraposição às ideias conservadoras de que os processos não-concatenativos não são passíveis de sistematização, as teorias revistas por esta pesquisa demonstram aspectos estruturais e conceituais do *blend* que permitem a sua previsibilidade e formalização sistemática. Torna-se fundamental, antes de tudo, traçar estudos teórico-críticos, de fato, funcionais da Morfologia Portuguesa, os quais levem em consideração toda a variedade e complexidade das ocorrências.

Mostra-se importante esta inclusão para o atingimento de uma educação mais democrática e valorizadora da língua em seu processo mutante de uso – impactado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) –, que revela também toda a diversidade linguística das produções escritas dos usuários na Internet.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASÍLIO, Margarida. *Cruzamentos vocabulares: o fator humorfológico*. Apresentação de trabalho. Congresso. XII Congresso da ASSEL-RIO. Rio de Janeiro, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Nova Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORGES, João Felipe Barbosa; LELIS, Marina Camila Santana. *Blends lexicais – entre as margens e a tradição: um olhar sobre a Morfologia Não-Concatenativa da Língua*

Portuguesa. 2009. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/VOLUME-9-Blends-Lexicais.pdf>>.

Acesso em 16 dez. 2014.

BENUA, L. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (Ed.). *Papers in Optimality Theory*, v.18, n.1, p. 77-136, 1995 *apud* GONÇALVES, C. A. *Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português*. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/72520-1.pdf>> Acesso em: 16 dez 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, G. M. P; MACHADO, I. D; EMEDIATO, W. (org). *Análises do discurso hoje*. vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008b.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 *apud* MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 81-95, 1999.

FETTERMANN, Joyce Vieira. *Os entornos virtuais da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem de língua inglesa*. 2012. 143 f. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p.149-167, 2006.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Disponível em:

<http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&biw=1024&bih=592&q=G%C3%AAneros+textuais1%3A+defini%C3%A7%C3%A3o+e+funcionalidade+&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=>>. Acessado em: 16 dez. 2014.

McCARTHY, J. A prosodic theory of nonconcatenative morphology. *Linguistic Inquiry*, v.12, n.1, p. 373-418, 1981 *apud* GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p.149-167, 2003.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. *Faithfulness and reduplicative identity*. Rutgers: Rutgers University, 1995 *apud* GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p.149-167, 2003.

MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 81-95, 1999.

NICOLA, José de. *Gramática da palavra, da frase, do texto*. São Paulo: Scipione, 2005.

PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1995.

Recategorização referencial e construção argumentativa: uma breve discussão sobre relações intertextuais*

Recategorización referencial y construcción argumentativa: una breve discusión sobre las relaciones intertextuales

Samuel de Souza Matos

Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: ssmatos20@gmail.com

Elayne Santana França

Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: santanela@hotmail.com

Thiago Gonçalves Cardoso

Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: thiago-tche@hotmail.com

Resumo: Discutimos, neste trabalho, uma relação de mútua constitutividade entre referencialização, argumentação e intertextualidade. Sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, evidenciamos processos de recategorização referencial como um indício da construção argumentativa efetivada a partir de relações intertextuais, em sentido estrito. O *corpus* faz parte da pesquisa “Argumentação e intertextualidade: processos de recategorização explícita e implícita de referentes textuais” (PIBIC/COPES – 2013/2014) que foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Aracaju/SE, por meio de práticas de leitura e produção de textos. Utilizamos como aporte teórico as contribuições de autores como Cavalcante (2012), Cavalcante e Brito (2011), Ferreira (2010), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), dentre outros. Nossas discussões podem constatar a validade dos pressupostos assumidos que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção dos sentidos do texto.

Palavras-chave: Recategorização referencial. Intertextualidade. Argumentação.

Resumen: Asumimos, en este trabajo, una interrelación entre referencialización, argumentación e intertextualidad. Bajo la perspectiva socio-cognitiva e interaccional del lenguaje, evidenciamos los procesos de recategorización referencial como una construcción argumentativa de pruebas efectivas de las relaciones intertextuales, en sentido estricto. El corpus hace parte de la investigación “Argumentación y la intertextualidad: procesos de recategorización explícita e implícita de los referentes textuales” (PIBIC/COPES - 2013/2014) que fue desarrollada con los estudiantes de noveno grado de primaria en una escuela pública en Aracaju (SE) a través de la práctica, lectura y producción de textos. Utilizado los aportes teóricos de autores como: Cavalcante (2012), Cavalcante y Brito (2011), Ferreira (2010), Koch, Bentes y Cavalcante (2008),

* Trabalho orientado pela prof^a. Geralda de Oliveira Santos Lima

entre otros. Nuestras discusiones verifican la validez de los supuestos que han contribuido al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de los sentidos del texto.

Palabras-clave: Recategorización referencial. Intertextualidad. Argumentación.

1 Considerações iniciais

Neste trabalho, nosso objetivo é discutir sobre as relações intertextuais de referência e alusão e processos de recategorização referencial, procurando evidenciar suas contribuições para habilidades de compreensão e produção de textos no ensino da língua portuguesa. Para esse propósito, dividimos o texto em duas partes principais: inicialmente, apresentamos e discutimos a literatura linguística atualmente disponível na Linguística de Texto sobre noções de referenciação, argumentação e intertextualidade, mais especificamente sobre as relações intertextuais da referência e da alusão; em seguida, numa visão mais prática do processo, relatamos e analisamos práticas de leitura e produção textual à luz dessas teorias.

2 Referenciação, construção argumentativa e intertextualidade



(Disponível em: <http://vhumor.wordpress.com/about/#jp-carousel-17> Acesso em: 10 maio 2013).

Neste trabalho, ao tomarmos por base o campo teórico-analítico da Linguística de Texto (doravante LT) sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, imediatamente, defrontamo-nos com termos como *texto/discurso*, *interação*, *dialogismo*, *bagagem cognitiva*, *cognição* etc. Tais elementos de análise textual têm subjacente uma noção de texto que supõe ser a atividade de linguagem genuinamente incompleta e, portanto, sujeita à variação contextual, posto que o fazer linguístico se consolida em diversas

situações enunciativas específicas. A incompletude inata da linguagem compreende que, no processo de construção do texto, os interlocutores, sujeitos sociais, trazem consigo um conjunto de conhecimentos prévios que interagem entre si e são orientados de finalidades e propósitos comunicativos.

A charge anterior, analisada por Matos, França e Cardoso (2013) num trabalho sobre os processos referenciais na abordagem multimodal do texto, ilustra muito bem o fenômeno textual então concebido nos moldes da LT. Para efeito de análise, citamos Neves (2013, p. 120): “a avaliação do falante em relação ao objeto designado tem papel muito significativo na condução argumentativa do enunciado, servindo a seus propósitos, suas opiniões e suas crenças, e direcionando as (re)nomeações, para a eficiência da atuação linguística”. Que relação, pois, pretende estabelecer o criador dessa charge, ao incluir o sacrifício de Cristo num outro contexto discursivo?

Primeiramente, o exemplo anterior estabelece uma relação intertextual com a morte de Cristo narrada na Bíblia Sagrada. Pela inserção do mito bíblico na charge, verificamos uma subversão, ou melhor, uma recategorização referencial. A expressão nominal “A nova paixão do Cristo” é recategorizadora, posto que traz, para uma nova situação, o sentimento de Cristo para com os pecadores. O chargista substitui o salvador do mundo pela figura do Cristo Redentor, monumento turístico do Rio de Janeiro. Por que ele constrói essas relações? Quais seriam seus propósitos comunicativos ao construir essa relação intertextual? Nossa compreensão se realiza quando ativamos o conhecimento de que a cidade do Rio tem, nos últimos anos, apresentado um aumento no número dos casos de violência, assalto e banditismo provocados, principalmente, por quadrilhas organizadas e por muitos moradores de favelas envolvidos com tráfico de drogas.

O balão traz uma nova informação na qual, também, reconhecemos outra expressão recategorizadora: “essas balas”. Por meio das relações intertextuais, constatamos que “mesmo (re)categorizações aparentemente neutras podem ancorar um direcionamento argumentativo particular, constituindo um marco de avaliação do falante” (NEVES, 2013, p. 121). O produtor da charge apresenta, pelo recurso intertextual, sua posição discursiva a respeito do contexto social do Rio de Janeiro, a qual, pelo que se percebe, é negativa. Se quisermos, podemos notar que o chargista dispõe de saberes prévios para argumentar contra o contexto social do Rio e, quiçá, para emitir um pedido de providência às autoridades responsáveis pela segurança da população carioca. Sendo assim, há uma orientação argumentativa predominante no texto, a qual é compreensível se for levado a cabo um conjunto de fatores implícitos.

Na interação textual/discursiva, muito do que é expresso, declarado, traz subjacentes saberes e informações ainda não explicitados. Essa não explicitude está revestida não só das lacunas na zona de linguagem como também de razões de ordem intencional. Pode-se, ainda, tratar de conhecimentos partilhados entre os interlocutores, que, considerando desnecessária a sua explicitação, apelam para sua recuperação por meio do processo de inferenciação, tornando-se possível a configuração de sentidos. Pressupõe-

se, então, que os sentidos atribuídos a um texto emergem do balanceamento de fatores implícitos ou explícitos.

Ao interagirem, em uma situação enunciativa específica, os saberes compartilhados e/ou disponíveis na bagagem cognitiva dos sujeitos sociais vêm à tona. O processamento textual realizado, com idas e vindas, por razão das negociações de sentidos, direciona-se pela constante introdução e retomada/reconstrução de entidades a que chamamos de *objetos de discurso* (referentes). Estes, ancorados em textos de conhecimento dos interlocutores, modificam-se, transformam-se, são recategorizados, submetidos a uma nova roupagem conceitual. Tal processo não ocorre à toa, ao contrário, reveste-se de justificações de ordem intencional, manipuladas pela orientação argumentativa a que o texto é submetido. Isso implica que a bagagem cognitiva pode ser vista como elemento norteador da construção argumentativa.

Nessa perspectiva, os sujeitos sociais participam ativamente da construção de textos, mobilizando seus saberes, suas crenças, atitudes, sua percepção da realidade, a fim de consolidar propósitos comunicativos. Assumem, com isso, suas posturas discursivas, e estas, a respeito de um dado referente, relacionam-se, de forma negociada, intersubjetiva, cooperada, visando a um consenso na construção de sentidos. Como bem mostra Ferreira (2010, p. 12): “por termos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações”. Os discursos então produzidos não são jamais exclusivamente novos, já que suas bases se fundamentam em outros previamente elaborados por distintos sujeitos, em outros lugares e tempos, e constituem, sempre, respostas a esses discursos.

Para Ferreira (2010, p. 22), o discurso “nunca é um acontecimento isolado: nasce em outros discursos e aponta para outros, complementa ou opõe-se a outros que o precederam e cria uma referência para surgimento daqueles que virão depois”. Estabelece-se o diálogo entre textos, pois, para Bakhtin (1986, p. 162), “o texto só ganha vida em contato com outro texto”. Dessa forma, a atividade de linguagem se faz nas/pelas relações intertextuais, em torno das quais diversas vozes ecoam. O texto é constituído pela absorção e transformação de outros textos “com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 16).

A presente investigação, ao assumir uma abordagem do texto situada nos quadros da LT, na atualidade, preza por uma noção de intertextualidade *stricto sensu* que pressupõe o intertexto como o resultado da inserção de um texto em outro “ou quando há a transformação ou a imitação de um texto, de um estilo ou de um gênero” (CAVALCANTE; BRITO, 2011, p. 274). Essa restrição metodológica permite encarar os diversos textos postos em circulação como derivados de intertextos efetivamente produzidos, havendo neles a interpenetração de características específicas, visto que as relações intertextuais sob tal perspectiva compreendem, sempre, uma prática revestida de finalidades e significação (KOCH; ELIAS, 2011). No tópico a seguir, refletiremos, brevemente, sobre duas relações intertextuais: *referência* e *alusão*.

3 A referência e a alusão

As relações intertextuais em sentido estrito estabelecem-se pela “presença de fragmentos de textos previamente produzidos, os quais são encontrados em outros textos” (CAVALCANTE, 2012, p. 147). É essa a perspectiva comumente assumida pela LT quando o foco de estudo é o diálogo entre textos. Conforme menciona Cavalcante (2012), tal perspectiva teórica encontra-se em Piègay-Gros (1996) que, redimensionando as categorias de análise propostas por Genette (1982), estabelece a divisão das relações intertextuais em dois grupos: copresença e derivação. Nas relações de copresença, por exemplo, podemos encontrar tipos de intertextualidade que detêm maior ou menor grau de implicitude ou explicitude. É o caso, por exemplo, da referência e da alusão, em que uma remissão indireta do texto-fonte pode dificultar a construção de sentido por parte do leitor, como, também, a explicitação do texto a que faz referência pode contribuir em muito para a atividade de leitura ou produção textual.

Nesse enquadre teórico, cabe-nos a questão: de que traços e/ou propósitos comunicativos estariam revestidas as intertextualidades por referência e por alusão? E como podem contribuir para habilidades de compreensão e produção de textos? Vejamos, *a priori*, o exemplo abaixo:

Em consonância com Orlandi (1996), o material didático, tão valorizado na escola e nas aulas de língua, passa a ser de instrumento a objeto de apagamento por razão do discurso autoritário. Podemos também verificar que, além disso, a existência do material didático possibilita o apagamento do diálogo e da interação professor/aluno em sala de aula, pois é tido como autossuficiente, o que, para nós, é o contrário, visto que preconiza somente o conhecimento linguístico, o metalinguístico.[†]

Podemos definir esse exemplo como um caso de referência, em que ocorre a menção direta, explícita, a personagens ou a entidades presentes num dado texto (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Segundo Cavalcante (2012, p. 150), a referência “diz respeito ao processo de remissão a outro texto sem, necessariamente, haver citação de um trecho. A remissão pode realizar-se, por exemplo, por meio da nomeação do autor do intertexto, do título da obra, de personagens de obras literárias etc.” O excerto anterior é uma espécie de citação direta realizada no mundo acadêmico, onde as referências costumam ser realizadas a partir do último sobrenome do autor, seguido do ano de publicação da obra cujas ideias estão parafraseadas (CAVALCANTE, 2012). Evidenciamos, portanto, que a referência constitui um tipo de intertextualidade explícita. Provavelmente,

[†] Fonte: LIMA, G. O. S.; MATOS, S. S.; CARDOSO, T. G.; SANTOS, C. C. C. O uso da linguagem em sala de aula: o discurso do professor de língua portuguesa. In: *Anais do III Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura*. Itabiana/SE, Universidade Federal de Sergipe, 2012. CD-ROM.

o autor do texto se utiliza das palavras de outro enunciador para validar sua argumentação, corroborar a tese que se está procurando defender.

A alusão, por sua vez, constitui uma espécie de referenciação indireta, na qual o leitor é sinalizado, pelas orientações deixadas no texto, a apelar à sua memória para encontrar o referente não dito (CAVALCANTE, 2012). Segundo essa linguista, a alusão exige do interlocutor maior utilização de conhecimento prévio, demanda maior capacidade de inferência. É uma intertextualidade implícita, como se verifica no exemplo a seguir:



(Disponível em: <http://pedagogaandreaeduca.blogspot.com.br/2012/04/avaliacao-de-lingua-portuguesa.html>. Acesso em: 27 jan. 2014).

Essa tirinha ilustra muito bem a concepção de intertextualidade por alusão com que operamos. Qual intertexto é ativado em nossa memória quando visualizamos, no segundo quadrinho, Magali comendo as pipocas que Cebolinha vai deixando no caminho? Imediatamente nos lembramos da história de *João e Maria* que, para não se perderem na floresta, marcam o caminho por onde passam com migalhas de pão. Na tirinha de Mauricio de Souza, porém, essa história é subvertida pela inclusão das personagens da Turma da Mônica. Aqui, o conhecimento que temos sobre a gulodice de Magali, associado ao intertexto utilizado, faz com que os objetos de discurso sejam adaptados a uma nova situação. Por esse prisma, é possível notar que as categorias cognitivas, utilizadas na atividade textual/discursiva, são passíveis de uma nova configuração contextual.

Para finalizar este tópico, convém reafirmar que o uso da linguagem implica uma avaliação dos interlocutores sobre os referentes presentes num dado texto. Na atividade de produção textual, por exemplo, essa avaliação constitui uma transformação, uma recategorização do intertexto para sustentar seus pontos de vista. Como se vê, pela recategorização de referentes e relações intertextuais, o produtor de um texto consegue levar a cabo suas intenções, conduzir eficazmente uma construção argumentativa no trabalho com a linguagem.

4 Breves discussões sobre a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida considerando-se quatro grandes etapas: (i) aprofundamento teórico; (ii) coleta de dados; (iii) análise dos dados e (iv) elaboração de relatórios. As atividades realizadas compreenderam leituras, fichamentos de textos teóricos e discussões em torno dos pressupostos teórico-analíticos assumidos, bem como as visitas realizadas a duas turmas do 9º ano do Colégio Estadual Governador Valadares. No tocante às atividades desenvolvidas em sala de aula, nossa preocupação voltou-se para a produção de linguagem enquanto atividade argumentativa, seguindo a concepção de Ferreira (2010). Nesse contexto, as intertextualidades (referência e alusão) com que procuramos trabalhar demandaram a utilização, em sala de aula, de estratégias para a habilidade com os conhecimentos prévios dos alunos, em suas relações explícitas e/ou implícitas.

As primeiras visitas às turmas do 9º ano se deram por meio de atividades por nós aplicadas, as quais abordaram, de maneira ampla, processos de referenciação, recursos argumentativos e o fenômeno da intertextualidade. Procuramos levar os alunos a atentarem para o uso e importância do ponto de vista nas demais atividades de produção/compreensão dos sentidos dos textos, nas quais a intersubjetividade e a constante remissão a referentes, disponíveis na bagagem cognitiva, significam a interação social como fator relevante no desenvolvimento da competência linguístico-cognitiva.

Nossas primeiras atividades foram expositivas e trataram sobre as sequências textuais (narração, descrição, argumentação, injunção, exposição e conversação) com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os usos variados que fazemos com a língua nas mais variadas situações comunicativas. Além disso, isso foi necessário para prepará-los para as atividades subsequentes, que exigiriam reflexões mais apuradas acerca de informações disponíveis em seu contexto sociocognitivo. Nos encontros que se seguiram, vale ressaltar, não nos resignamos à identificação de sequências textuais nos textos aplicados, uma vez que a proposta da pesquisa era trabalhar os processos de leitura e produção textual a partir da orientação argumentativa amparada na recategorização referencial. Desse modo, procuramos salientar o caráter argumentativo da língua vista como ação social.

Após a exposição das sequências textuais, trabalhamos com o gênero conto. Para isso, valemo-nos da apresentação das características e tipologia do gênero, por meio de leitura e discussão, de forma interativa. Ao expormos, por exemplo, sobre a categoria de conto popular, os alunos relataram fatos que faziam parte de suas experiências de vida. Ao final, lemos e discutimos um conto, cujo título “Existe salvação para ex-bandido?”, pretensiosamente escolhido, estimulou bastante a discussão a respeito, por exemplo, das noções de conversão e salvação no cristianismo. Na discussão, diversos pontos de vista suscitaram, permitindo a interação e, conseqüentemente, o confronto das subjetividades. Para fins de reforçar as posturas discursivas apresentadas, destacamos, no conto lido, algumas expressões referenciais acerca da personagem principal. Na história do conto, a

personagem principal, Wálace, inicialmente, era um bandido, era esturador e traficante de drogas. Após conhecer o evangelho de Jesus Cristo, foi convertido, tornando-se um novo homem. Valemo-nos dessas mudanças de vida da personagem para salientar, no texto, as expressões referenciais recategorizadoras que predicavam distintamente a mesma personagem. Por fim, solicitamos aos alunos a produção textual de um conto, deixando-os livres para partirem de fatos encontrados em suas vivências reais e/ou recorrerem ao universo da ficção.

Outra atividade desenvolvida foi o trabalho com histórias em quadrinhos. Seguindo as orientações de Ramos (2012), expomos aos discentes os diferentes e variados gêneros das HQs, as formas de balão, as categorias narrativas (personagem, tempo, espaço etc.), bem como outros aspectos constitutivos desse hipergênero textual. A abordagem desse tema nos levou a refletir também sobre as diversas modalidades de linguagem (verbal, não verbal, verbo-visual etc.) que tecem a estrutura dos quadrinhos. A partir disso, utilizamo-nos de tirinhas, charges, cartuns, dentre outros, para promover a leitura e discussão acerca do tipo de linguagem, características estruturais, funcionais e temáticas. Essas discussões provocaram importantes reflexões entre os alunos e nós, pesquisadores. Ao final, pedimos-lhes que escrevessem um pouco sobre a compreensão construída e elaborassem comentários críticos, envolvendo os pontos de vista e conhecimentos prévios (re)ativados no momento da leitura e discussão.

Nos nossos últimos encontros, retomamos alguns conteúdos estudados previamente. Realizamos leituras e discussões de textos do noticiário cuja temática principal era a violência pública, pretensiosamente escolhidos para dialogarem com os textos anteriormente explorados. Alguns alunos trouxeram à tona outras temáticas associadas à violência como, por exemplo, as questões de salvação e conversão, muito destacadas, inclusive, no conto “Existe salvação para ex-bandido?” e em alguns quadrinhos. Apresentamos-lhes depois alguns recursos e estratégias de produção textual que os autores dos textos se valiam para narrar os fatos, a saber: (i) recorrências a textos outros, evidenciando tipos de intertextualidade como a referência e a alusão; (ii) recursos linguísticos e estilísticos para estabelecer uma construção argumentativa e (iii) expressões referenciais recategorizadoras, evidenciando, às vezes, diversos pontos de vista. Subsequentemente, solicitamos aos discentes uma produção textual escrita, na qual eles exporiam seus pontos de vista sobre a violência pública. Traçamos, pois, a seguir, uma breve análise de dois textos opinativos produzidos.

- (1) A violência no mundo anda demais. Cada dia mais a gente vê por aí uma série de notícias falando de pessoas drogadas, de sequestros, assaltos e mortes provocados por **bandidos** da pior espécie. O pior é que tem pouca segurança e até parece que os policiais têm medo dos **bandidos**. Mas eu acredito que tudo isso pode mudar pra melhor como foi o caso de **Wálace**. **Esse sujeito infeliz e perigoso** fez muita gente sofrer e aprontou até o que o Cão duvida. **Coisa ruim** mesmo. Se as pessoas pelo menos não tivessem tanto medo nem a polícia, eu

acho que ia existir poucos **bandidos** no mundo porque cada um ajudava **esses miseráveis** e depois eles iam ser recuperados passando a ser **uns heróis, uns lindos exemplos** como foi a **história de Wálace** que a gente leu.

Como se vê em (1), a expressão introduzida, “Wálace”, é recategorizada por meio de anáforas como, por exemplo, “esse sujeito infeliz e perigoso” e “coisa ruim”. Do mesmo modo, a expressão “bandidos” ao ser introduzida é renomeada por meio de outras expressões como “esses miseráveis”, “uns heróis”, “uns lindos exemplos”, revelando, assim, vários pontos de vista. Destacadas, essas expressões podem perfeitamente ser divididas em dois blocos que expressem pontos de vista contraditórios, ou seja, que apresentem posições discursivas distintas acerca de um dado referente. Notamos como tais ocorrências no texto do aluno manifestam seu ponto de vista sobre a questão da violência. Apresentando dois olhares divergentes sobre essa temática, um positivo e outro negativo, o aluno deixa claro que a solução para sanar com a violência pública é “não ter medo” dos bandidos e, sendo assim, estes talvez não mais existissem porque receberiam a ajuda de policiais e pessoas comuns. Para reforçar essa posição, o aluno se utiliza da intertextualidade por referência por meio da expressão referencial “Wálace”, personagem protagonista do conto lido e discutido em sala de aula. Acreditamos que o apelo feito a esse tipo de intertextualidade se justifica pelo fato de que, no conto, Wálace, ao frequentar os cultos evangélicos da penitenciária onde jazia, recebeu ajuda e atenção das pessoas e, assim, sua vida foi inteiramente modificada para melhor, tornando-se, então, um homem íntegro, honesto e de bom coração. O aluno propõe, de certa forma, que a solução para a violência pública seria a mesma do conto, apresentando, para isso, uma orientação argumentativa peculiar, porque põe em confronto alguns pontos de vista. Vejamos, pois, abaixo, mais um texto para análise.

- (2) Eu acho um absurdo o tema da violência pública. Muita gente ainda hoje sofre ainda com esse problema. Eu conheço uma história muito triste de uma mulher que foi assaltada aqui em Aracaju numa noite que ela voltava pra casa, e foi assassinada pelos assaltantes porque ela não queria dar os pertences dela. **Bandidos** como esses são **uns monstros** que quando a polícia pegar ou quando alguém pegar vai aparecer mortos ou num terreno baldio ou em qualquer matagal, quer dizer, como lixo. Pena mesmo que pouco **dessas pobres criaturas** podem um dia dizer: Cristo vive em mim! Eu acho que o destino **dessas pessoas sem amor** é mesmo ficar longe de Deus do que ser renovados, convertidos e salvos como poucos são por Deus.

Nesse texto, observamos que a figura do assaltante/bandido/assassino é recategorizada por várias expressões como as destacadas: “bandidos”, “uns monstros”, “(d)essas pobres criaturas” e “(d)essas pessoas sem amor”. Tais expressões revelam um significativo posicionamento discursivo do autor do texto, posto que elas apresentam a

mudança de pontos de vista conforme o texto vai progredindo. Podemos notar que essas mudanças de ponto de vista podem estar atreladas a uma reflexão mais apurada do enunciador com relação às péssimas consequências que o criminoso pode obter quando, por exemplo, se menciona sobre a ausência de Deus na vida dessas pessoas. Confirmamos tal pensamento com o seguinte trecho: “Pena mesmo que pouco dessas pobres criaturas podem um dia dizer: Cristo vive em mim!”.

A essas recategorizações operadas ao longo do texto, observamos, ainda, algumas alusões a passagens do conto lido em sala de aula: “aparecer mortos ou num terreno baldio”; “Cristo vive em mim!”; “ser renovados, convertidos e salvos”. Esses trechos aludem a fatos ou possíveis acontecimentos na história de Wálace, mais especificamente, ao seu provável destino enquanto traficante, assassino, estuprador etc. (“ser jogado como presunto numa vala de um dos terrenos baldios...” – trecho retirado do conto) e, por fim, a sua conversão ao evangelho de Jesus Cristo, vindo a ser um novo homem (“Deus curou-me as feridas. Nasci de novo. Não sou eu que vivo, é Cristo que vive em mim” – trecho retirado do conto). Como se vê, em nenhum momento do texto o referente “Wálace”, personagem protagonista do conto, é mencionado, porém, algumas expressões referenciais presentes nessas passagens do texto ancoram a alusões em favor do reconhecimento do intertexto (CAVALCANTE, 2012).

Vale afirmar que nossas atividades em sala de aula não se restringiram à aplicação de recursos persuasivos com base nos textos discutidos e solicitados na fase de produção textual. Nosso interesse foi o de promover discussões sobre temáticas próximas à realidade sociocultural. Desta forma, os conhecimentos prévios e compartilhados serviram de apoio para o confronto/construção de pontos de vista. É muito importante, no processo de produção/compreensão textual, a discussão dos textos lidos em sala de aula. A interação de conhecimentos promove a reflexão sobre questões que até então se encontravam cristalizadas na memória dos sujeitos. A mobilização de saberes dinamiza a discussão e possibilita que os alunos conheçam cada vez mais uns aos outros, ou seja, compartilhem de seus pontos de vista. Assim, evidenciamos durante os encontros que a recategorização referencial possibilita esse embate/contato dialógico que é o uso real da língua.

Destacar as expressões anafóricas recategorizadoras presentes no texto, como foi o caso do conto, conseguiu orientar o olhar dos alunos para o fato de que, no ato de produção textual, por meio do uso de objetos de discurso (que a todo o momento são retomados/recategorizados no modelo textual), o enunciador constrói/explicita seus pontos de vista, seu posicionamento discursivo diante de questões/problemas que se lhes apresentam no momento da interação. Nesse contexto, preocupamo-nos, sobretudo, com a negociação, a intersubjetividade, que emerge na interação textual/discursiva e contribui para a produção e compreensão dos sentidos. Essa é uma das possibilidades de se buscar desenvolver, em sala de aula, a atividade de produção de textos argumentativos.

É possível averiguar, ao final dessas discussões, que há mesmo uma intersecção eficaz entre o processo da argumentação, o fenômeno da intertextualidade e os processos

referenciais. Por essa breve análise de textos de alunos, conseguimos perceber o quanto são importantes atividades que privilegiem, nas aulas de línguas, o caráter argumentativo da língua, esta vista enquanto ação social no mundo. Além disso, é importante assinalar que a maneira como aqui foram abordados esses três temas revela um grande avanço no campo dos estudos linguístico-textuais, porquanto não houve restrição, por exemplo, à questão argumentativa enquanto noção basilar para se trabalhar apenas com tipologias textuais, nem tampouco se buscou apenas investigar e analisar gêneros literários — para o que foram propostos inicialmente os estudos de Genette e Piègay-Gros —, mas também foram abordadas as relações intertextuais dentro de qualquer gênero textual, dentro de qualquer domínio discursivo.

5 Considerações finais

Longe de ser gratuita, a recategorização não designa apenas a retomada, no texto, de uma forma referencial previamente introduzida. Nos moldes reais de uma atividade textual como a que aqui nos propomos discutir, a recategorização referencial é, sim, finalisticamente orientada, por meio da qual os interlocutores impõem seus pontos de vista, suas diversas perspectivas da realidade, orientando argumentativamente o texto, com objetivo de persuasão. Os interlocutores recorrem a vários textos disponíveis no momento da enunciação tanto para reforçar a sua argumentação quanto para contraditá-los, configurá-los em novos sentidos, ou, quiçá, questioná-los.

Convém considerar, portanto, que as práticas de linguagem que os sujeitos realizam constituem um amplo campo da pesquisa no ambiente acadêmico, pois, quando tomadas numa perspectiva sociocognitivo-discursiva, permitem repensar questões e conceitos concebidos canonicamente e que, no entanto, podem ser vistos sob um escopo mais amplo e diversificado.

Ao final da pesquisa realizada, constatou-se a relevância da intersecção estabelecida entre referenciação, construção argumentativa e intertextualidade, pois, diante das reflexões aqui desenvolvidas, esses três grandes temas, altamente estudados dentro da LT, constituem recursos eficazes, e por que não dizer, indispensáveis, ao trabalho do professor de línguas, em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; BRITO, M. A. P. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. *Linha d'Água*, n. 24(2), 2011. p. 259-276.

FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

MATOS, S. S.; FRANÇA, E. S.; CARDOSO, T. G. A charge na escola: processos referenciais na construção dos sentidos. In: 2AS JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2, 2013, São Paulo. *Anais das 2as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos*. São Paulo, Observatório de Histórias em Quadrinhos da USP, 2013, p. 1-15.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

A concepção de graduandos sobre as potencialidades das TIC no ensino de línguas

The conception student's about the potential of ICT in language teaching

Elivan Aparecida Ribeiro

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: elivanribeiro48@hotmail.com

Agnes Priscila Martins de Morais

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: agnespriscila@hotmail.com

Helena Maria Ferreira

Professora de Linguística (UFLA).
E-mail: helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo: O presente artigo discute a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa feita com alunos do Curso de Letras de uma universidade pública acerca das potencialidades das TICs no ensino de línguas. A utilização das TICs foi proposta como uma problemática das atividades de Estágio Supervisionado e do Projeto PIBID, uma vez que os licenciandos passaram a integrar o cotidiano das escolas e deveriam fazer uma análise crítica do ambiente escolar. Este trabalho apresenta uma discussão sobre essa temática que se reveste de importância para a formação de professores, uma vez que a utilização das TICs em sala de aula é uma questão ainda recente no contexto educacional e demanda estudos para um uso mais funcional. A partir do estudo realizado, constatou-se um avanço nas discussões teóricas, além de concepções ainda limitadas por parte dos alunos. Desse modo, conclui-se que a discussão sobre a utilização das TICs deve integrar a pauta dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: TIC. Ensino. Ambiente escolar.

Abstract: This article demonstrates how the issue regarding the use of technological tools for teaching has been the subject of ongoing discussions. In this context, the aim is to present the results of a survey done with the students of the Languages course at a public University about the potential of ICT in language teaching. The use of ICT has been proposed as a problem of the supervised internship and PIBID Project Activities, given that undergraduates have come to take part in the schools' daily routines and should perform a critical analysis of the school environment. This paper presents a discussion on this topic that is of such importance to teacher training, as the use of ICT in the classroom is still a new issue in the educational context and demands studies for a more functional use. From the study, there was a breakthrough in theoretical discussions and still-limited views for some of the students. Thus, it is concluded that the discussion on the use of ICT should be included in the item on the agenda of teacher training courses.

Keywords: ICT. Teaching. School environment.

1 Considerações iniciais

O mundo contemporâneo em que vivemos é permeado por inúmeras transformações sociais que têm como ponto motivador os avanços da tecnologia e da informação. Tais avanços têm provocado impactos na maneira de se organizar o trabalho didático, discente e docente. Nesse sentido, Litwin explana que

[...] o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade, que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações e dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento. Compreendê-los em toda a sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola de hoje. (1997, p.131).

Em ambiente escolar as mudanças vêm ocorrendo de forma rápida, mas demanda cautela, pois ainda são emblemáticas as questões que envolvem o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Um uso adequado das TIC exige uma reflexão e uma formação pedagógica que contemplem não apenas o uso instrumental, mas as potencialidades educativas na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Orozco (2002, p. 65) enfatiza que o “tecnicismo por si só não garante uma melhor educação. [...] se a oferta educativa, ao se modernizar com a introdução das novas tecnologias, se alarga e até melhora, a aprendizagem, no entanto, continua uma dúvida”. Para o autor, cada forma e cada tecnologia atuam numa mediação específica nas pessoas e nos contextos em que se inserem, acarretando mudanças na organização trabalhista, nos seus participantes e, por conseqüente, na instituição educacional que faz o trabalho. Complementando o exposto, Perrenoud, (2000, p. 23) postula que

as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permite que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Segundo Levy (1999, p. 42), “uma tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere”. A questão é definir qual tecnologia é utilizável na educação. Logo, os saberes obtidos pelos discentes e docentes não estão apenas no âmbito escolar e familiar, mas também na vida em sociedade nos relacionamentos com os amigos e com os meios de comunicação e informação tecnológicos.

A partir dessa breve contextualização acerca do uso das TIC na educação, passemos à discussão proposta neste trabalho: a investigação sobre a concepção de graduandos sobre as potencialidades das TIC no ensino de línguas. O estudo dessa temática se justifica no sentido de que a concepção dos professores sobre a utilização

das tecnologias da informação e da comunicação na educação, e de modo mais específico, no ensino de línguas, é de extrema importância para o encaminhamento do processo pedagógico, uma vez que essa utilização impacta nas formas de interação, nos modos de produzir e de socializar os conhecimentos, nas habilidades de leitura e de produção escrita, na compreensão de vários gêneros emergentes, na constituição dos multiletramentos, na busca de informações etc.

Para a consecução dos objetivos propostos neste trabalho, optamos por fazer uma compilação acerca das contribuições das TIC para o ensino de línguas, segundo alguns teóricos que versam sobre a questão. Posteriormente, fizemos entrevista com alunos graduandos do curso de Letras de uma universidade pública. A seleção dos entrevistados levou em consideração a condição de o aluno já ter vivenciado atividades na escola, seja no Estágio Supervisionado, seja no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES). Após a compilação das respostas, foram analisadas as concepções dos licenciandos acerca do uso das TIC no ensino de línguas.

2 Da necessidade de um redimensionamento do ensino de línguas

A inovação tecnológica tem provocado mudanças em nosso modo de viver e de perceber o mundo. Essas mudanças têm trazido impactos substanciais nas formas de conceber e de trabalhar a leitura e a escrita na escola, uma vez que a interatividade propiciada com o advento das tecnologias foi exponencialmente ampliada e diversificada, tanto no ponto de vista dos interlocutores, quanto do ponto de vista dos formatos e das funções dos textos.

Nesse sentido, Dionísio (2006) postula que os novos modos de representação da linguagem exigem habilidades específicas para interpretar e compreender a fusão entre as múltiplas linguagens, considerando a leitura e a escrita em suas diferentes manifestações na sociedade contemporânea. “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Assim, a grande diversidade de textos que circundam em diversos ambientes deve ser considerada, dando-se relevância à percepção das influências advindas dos diversos aparatos utilizados pelas diferentes fontes de socialização de informações/conhecimentos.

Complementando essa discussão, Morin (2000, p. 64) afirma que

[...] quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.

Para o autor mencionado, o que agrava a dificuldade de conhecer o mundo é o modo de pensar que se apresenta de forma atrofiada, pois a sociedade, ao invés de desenvolver a aptidão para contextualizar e para globalizar, deu supremacia ao conhecimento fragmentado por meio das disciplinas, o que impediu a operação de vínculo entre as partes e a totalidade. Nessa direção, podemos considerar que as TIC

têm representado uma alternativa para que os modos de pensar sejam redimensionados a partir dessa perspectiva globalizada.

Para Morin (2000, p. 64), “a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade”. Com as tecnologias da informação e da comunicação, surge a necessidade de domínio de diferentes práticas de leitura e escrita, com vistas a atender às exigências da sociedade contemporânea e pensar de forma mais globalizada. Com as transformações da era digital, passa-se a ter novas formas de pensar, comunicar e criar. Para Levy (1997), não basta ao aprendiz apropriar-se das tecnologias e suas ferramentas como simples digitação e busca de informações, é preciso saber construir conhecimento e criar soluções inovadoras.

Desse modo, faz-se necessário que o professor proponha ao aluno, no ambiente escolar, um espaço no qual ele possa criar, indagar, problematizar e expor suas opiniões sobre o uso das TIC. Para tal, segundo Jonassen (2007, p. 40), é imprescindível que o aluno possua competências cognitivas necessárias para transcender do pensamento elementar e alcançar o pensamento crítico, que “envolve a reorganização dinâmica do conhecimento de formas significativas e utilizáveis” através de “três competências gerais: avaliar, analisar e relacionar”. Isso porque a própria sociedade da informação traz consigo uma característica referida por Castells (2002) como sendo uma lógica de redes, onde várias vozes se juntam para buscar, alterar e reconfigurar a informação. A partir dessa reflexão, o aluno poderá adotar uma postura crítica e reflexiva, pois, às vezes, imerso neste universo, ele pode se encontrar à margem sem ter uma compreensão do processo de transformação ao qual está inserido e conceber as tecnologias da informação e comunicação como mais uma invenção. O professor precisa refletir sobre a “sua própria relação com o saber, com as pessoas, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, Vieira (2012, p. 3) considera que

com o advento dessas várias tecnologias, diversas mudanças se fazem presente, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. Os gêneros emergentes dessas tecnologias colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009). Ademais, entendemos que as tecnologias digitais, mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos.

Assim, os atos enunciativos próprios dos textos em ambiente virtual são um diálogo em circunstâncias mais ativas, tanto do ponto de vista de quem escreve, quanto do ponto de vista de quem lê. Desse modo, o papel desempenhado pelas funções e pelos níveis da língua se constitui como fatores de estruturação dessa inter-relação. Em razão disso, podemos considerar que nossas formas de lidar com os textos/discursos se ampliaram e multidimensionaram no que diz respeito aos usos da língua,

principalmente quando nos referimos aos adolescentes, inseridos no mundo das instantaneidades no qual deixam o papel de pacientes e passam a ser agentes, interagindo e utilizando os *softwares* para manipular textos, imagens, áudios e vídeos entre outras tecnologias, passam a criar vínculos nas redes sociais, comunicando e recebendo informações, tendo leitores que podem ser de seu vínculo afetivo ou não. Nesse contexto, expressam seus pontos de vistas, fazem uso da língua de forma criativa, explorando diferentes habilidades de compreensão textual e manifestando-se posicionamentos críticos perante os conteúdos postados, por meio de uma escrita efetivamente interativa. Essas novas experiências de lidar com os usos da língua interferem, também, nas relações que se estabelecem no âmbito escolar.

Imersos na atualidade em variados estímulos e intensificada troca de informações, os indivíduos leem por fragmentos esparsos e estão sempre diante de várias opções de janelas que são oferecidas a cada click (livros, propagandas, filmes entre outros) e que permeiam a sua busca pela informação e pelo conhecimento. O texto virtual permite uniões, mixagens, fazendo com que o usuário tenha diversificadas opções de escolha, seja sujeito autônomo à procura de informações e faça uso de caminhos que, na maioria dos processos escolares, não é comumente usado. Nesse ponto de vista, Moita Lopes (2004, p. 30-31) considera que vivemos num mundo multissemiótico, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, “um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos”.

Complementando o exposto, Dias (2008) reitera que a concepção de língua como prática social se realiza nas interações do cotidiano no contexto da socialização. Nessa dimensão, a autora supracitada considera que

a incorporação das tecnologias de informação ao processo de concepção, desenvolvimento e produção de textos agrega valor, versatilidade e qualidade estética e funcional à página impressa, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno. A junção das TICs permite, pois, a construção de estruturas múltiplas de leitura (por meio da combinação de textos, tipografia variada e com diferentes funções, imagens com significados diversos, inúmeras cores etc.), na qual o leitor se sente convidado a participar como sujeito ativo. Cada vez mais a multiplicidade de representações faz-se presentes na mídia impressa, exigindo do leitor múltiplas competências e habilidades para lidar com a linguagem em uso na diversidade textual, incluindo recursos multimodais, com a qual se depara cotidianamente na sociedade contemporânea. (p.3)

Portanto, estar imerso no contato com as TIC é fornecer continuidade na construção da aprendizagem do aluno primordialmente no que se refere à produção textual e ao letramento, o aluno vai englobar múltiplas potencialidades e desenvolver habilidades ao fazer parte e estar em contato com o uso real da linguagem que é tão comumente difundida pelos jovens. Abarcando aspectos semióticos e multimodais, os recursos linguísticos são diversos e propiciam a aproximação entre grupos sociais, garantindo a interação e o aperfeiçoamento de habilidades que culminarão em aquisição de conhecimentos, em formas de pensar mais reflexivas e em maior

proficiência linguística e discursiva. Complementando o exposto. Almeida (2004, p. 715) assegura que,

com o uso da tecnologia de informação e comunicação, professores e alunos têm a possibilidade de utilizar a escrita para descrever e reescrever suas idéias comunicar-se, divulgar fatos do cotidiano, trocar experiências, produzir histórias e desenvolver projetos. Assim, em busca de resolver problemas do contexto, podem representar e divulgar o próprio pensamento, ler, atribuir significados, trocar informações e construir conhecimento, num movimento de escrever, ler, refletir e refazer, que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal, bem como a compreensão da realidade e a atuação na transformação da sociedade.

Com isso, “a escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma que ela acontece na vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109). É no ambiente escolar que os alunos vão demonstrar os usos reais da língua, pois este é o espaço propício para que haja interação entre os alunos e também com o professor. As tecnologias vão se constituir como uma ferramenta capaz de dinamizar essa interação.

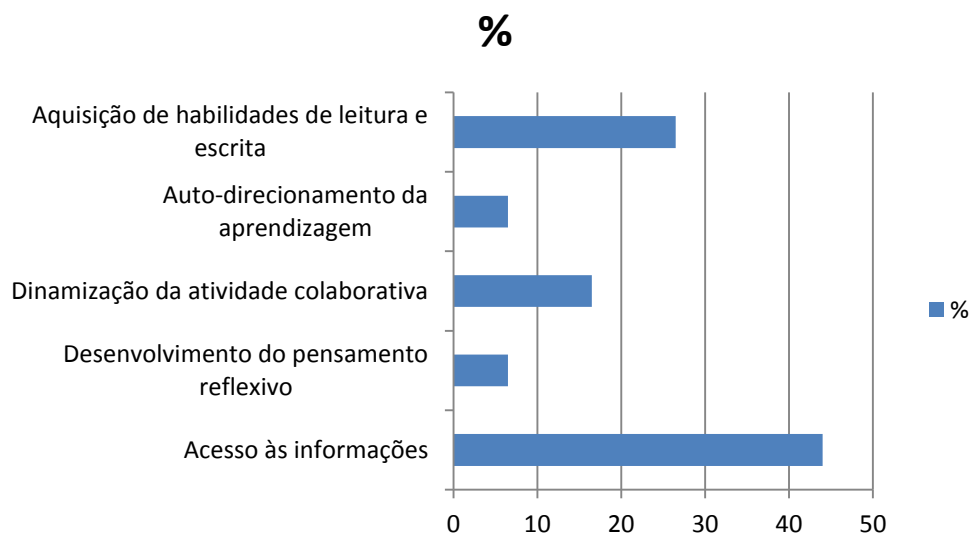
3 Análise dos dados

No procedimento de compilação e análise do referencial teórico, foi instigado o posicionamento dos autores em relação às contribuições que as TIC vêm emprestando ao ensino/aprendizagem de línguas. Para complementar o estudo teórico, foi desenvolvida uma análise embasada em relatos de 20 graduandos de Licenciatura em Letras participantes do Projeto PIBID. Para a análise, foram destacados pontos norteadores como:

1. Contribuições das TIC no ensino-aprendizagem de línguas (conhecimentos sobre a dimensão teórica)
2. Contribuições das TIC no ensino de línguas no âmbito do Projeto PIBID de Letras (conhecimentos sobre a dimensão prática)

A primeira questão buscou analisar os conhecimentos teóricos dos licenciandos acerca do uso das tecnologias para o ensino de línguas.

Gráfico 1: Contribuições das TIC para o processo de ensino-aprendizagem de línguas



Fonte: Entrevista realizada com alunos do Curso de Letras/2013.

Se considerarmos as pesquisas realizadas por teóricos que versam sobre a temática, podemos considerar que os alunos entrevistados ainda não apresentam posicionamentos teóricos consolidados. Levando em consideração as potencialidades das TIC e como elas agem como grandes incentivadoras e instigadoras dos processos de cooperação e colaboração em prol do conhecimento, Moraes (2002) enfatiza que

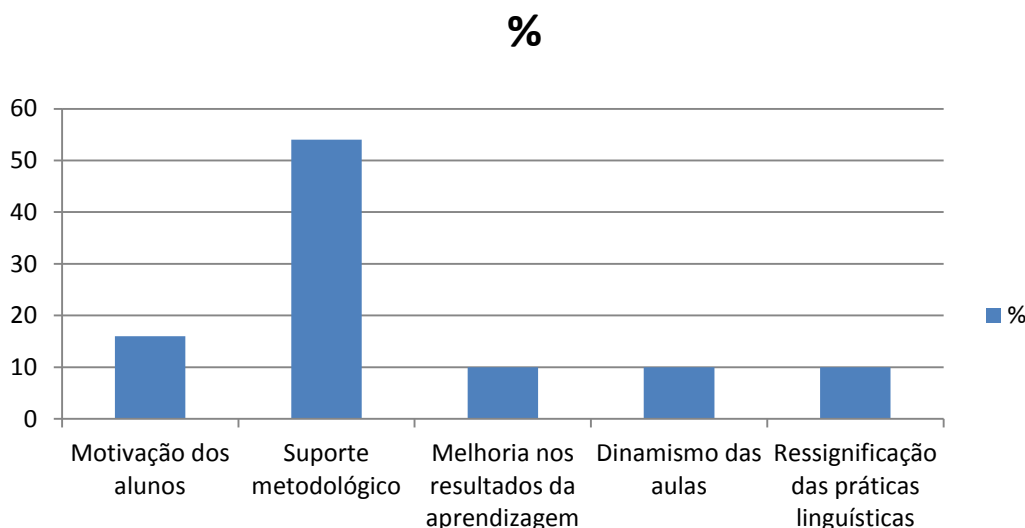
o uso adequado das ferramentas computacionais e também de ambientes virtuais de aprendizagem que favorecem construir o conhecimento de forma compartilhada viabilizando o desenvolvimento de processos reflexivos sobre o próprio processo de aprender e de construir sentidos, por intermédio de atividades de exploração, investigação e descoberta que podem ser realizadas de formas individualizadas ou em grupos, as quais vão ocorrer pelo uso da linguagem verbal.

Vale ressaltar que, em especial, no ensino de línguas, as TIC abrem uma gama de possibilidades de usos da língua, que são muito variadas de acordo com os gêneros textuais digitais e as interações estabelecidas. As TIC propiciam, além da interação de textos gráficos, uma série de combinações de som, imagens e movimentos que favorecem de forma positiva o ensino da leitura e da escrita em diferentes e em significativos contextos.

Considerando os resultados obtidos a partir da entrevista, constatamos que os licenciandos ainda concebem as TIC como uma ferramenta para o acesso às informações (40%). Desse modo, mesmo que tenham sido feitas discussões acerca das contribuições das TIC para o ensino de línguas durante o processo de formação inicial, o índice de 26,5% para esse requisito evidencia uma deficiência em relação ao aproveitamento das TIC como ferramenta para a aquisição e/ou para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita de forma mais efetiva nas salas de aula ou um desconhecimento por parte dos entrevistados em identificar o trabalho

desenvolvido nas escolas observadas. Conforme discutido na parte teórica dessa pesquisa, as TIC como ferramenta pedagógica apresentam a potencialidade de propiciar não apenas o acesso às informações, mas de proporcionar também a aquisição de conhecimentos, de habilidades e de competências.

Gráfico 2: Contribuições das TIC no âmbito do projeto PIBID de Letras e Estágios Supervisionados



Fonte: Entrevista realizada com alunos do Curso de Letras/2013.

A partir dos dados coletados, observamos nos relatos dos graduandos uma assunção positiva no diz respeito às contribuições das TIC para o trabalho no âmbito do Projeto PIBID/Estágios. Os licenciandos sinalizaram potencialidades bastante recorrentes nas discussões teóricas sobre o tema, tais como: motivação, melhoria nos resultados, dinamismo das aulas, resignificação das práticas linguísticas. No entanto, a incidência do índice de 54% como suporte metodológico parece desvelar uma tendência para o uso das TIC como um mero recurso e não como um suporte no qual circulam vários gêneros textuais e no qual são estabelecidas interações comunicativas capazes de desencadear a aprendizagem de conteúdos e o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e discursivas.

Desse modo, consideramos que a relevância das TIC para os graduandos foi evidente, pois nas respostas dadas à entrevista pudemos constatar uma posição favorável ao uso dessas tecnologias, no entanto, não basta usar os recursos, mas saber como, para quê e por que usá-los. Nas análises, os bolsistas foram unânimes quanto à importância das TIC no ensino de Língua Portuguesa, mas os argumentos e os pontos de vista apresentados não foram suficientes para atestar as suas potencialidades para a aquisição de conhecimentos, de habilidades e de competências necessárias aos usos da língua nas diversas situações sócio comunicativas.

4 Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa feita com alunos do Curso de Letras acerca das potencialidades das TIC no ensino de línguas e elencar algumas questões sobre esse tema que emergiram durante o Estágio Supervisionado e também nas aulas que abrangem o Projeto PIBID de Letras nas escolas contempladas pelo projeto.

A partir do estudo empreendido, foi possível elencar, de forma incipiente, as contribuições das TIC para o ensino e, de modo especial, para o ensino de línguas. A partir de uma compilação de pesquisas realizadas por diversos teóricos que se ocupam da questão, pudemos constatar que as TIC propiciam uma ressignificação das práticas de leitura e de escrita, uma vez que proporcionam situações de uso real da língua. Além disso, propiciam a articulação de diferentes recursos multissemióticos, o que amplia, substancialmente, a demanda de novas habilidades linguísticas e discursivas.

A partir da análise das entrevistas realizadas com alunos do Curso de Letras, constatamos que, apesar de os alunos reconhecerem as contribuições que as TIC podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem, os índices ainda apontam para uma visão limitada, ou seja, para uma concepção ligada ao uso dessas ferramentas como um recurso didático, mas não como um suporte em que circulam textos, posições e diferentes modos de interação.

Dessa forma, reconhecemos que a discussão sobre a utilização das TIC deve abranger a pauta dos cursos de formação de professores. Por se tratar de um assunto que faz parte de nosso contexto atual e globalizado, é imprescindível que possamos levantar discussões acerca dele e aproveitar todos esses avanços tecnológicos para a efetivação de práticas inovadoras para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, M.E.B. *O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios*. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 107-153.

CASTELLS, M. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

DIAS, R. Integração das TICs ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo online. *Revista Moara*. Belém: UFPA-Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários. n.30, 2008. Disponível em: <<http://www.reinildes.com.br/incorporacaodasticsmoara2008.pdf>>. Acesso em 10 de mar. 2014.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M;

GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S.; (org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Editora, 2007.

LEVY, P. A. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1997.

LEVY, P. A. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITWIN, E. (org). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOITA-LOPES, L. P. da. A construção do Gênero e do Letramento na Escola: Como um tipo de conhecimento gera outro. *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*, v.17, n. 2, p. 48-68, 2004.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: UNESCO/Cortez Ed. 2000. 115 p.

OROZCO, G. G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan./abr. 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. Trad. Denice Barbara Catani. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12. Set./Out./Nov./Dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2014.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VIEIRA, M. S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/805.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2014.

História e memória em “Tempos Extremos”

History and memory in “Tempos Extremos”

Gabriel dos Santos Birkhann

Graduando em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: gbirkhannlegal@gmail.com

LEITÃO, Míriam. *Tempos Extremos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 272 p.

A jornalista mineira Míriam Leitão, em seu primeiro romance, intitulado “Tempos Extremos”, consegue manter coesas e coerentes duas extremidades narrativas que são fortes e complementares, sem perder o ritmo característico de um bom romance.

“Tempos Extremos” é um livro que narra histórias que se distinguem na dimensão temporal: uma se passa no tempo da escravidão, e é centrada no eixo narrativo do escravo Constantino e de seus filhos, Bento e Paulina. A outra passa em tempos contemporâneos, na qual Larissa e sua mãe Alice são distantes nas convicções, mas partilham a dor: o pai de Larissa e marido de Alice foi vítima do Governo Militar e seu corpo até hoje não foi encontrado.

Alice, então, deseja informações a respeito de seu marido e as pede sempre a Hélio, seu irmão, membro do Exército, que foge pela tangente, por meio de uma série de justificativas e negações, todas as vezes que ela, militante de esquerda, procura falar do assunto, deixando Maria José, a mãe dos dois, chateada por não conseguir uma reunião de família que transcorra em paz.

A família de Larissa está reunida na fazenda de Soledade de Sinhá, adquirida por Sônia, filha de Maria José e tia de Larissa, uma fazenda que ficava num “vale cercado por montanhas e recônditos”. (p. 17).

Sônia, que comprou a propriedade para transformá-la num hotel, chama Larissa para que ela consiga recuperar a memória do lugar, a partir da vasta documentação presente no sótão no terceiro andar, tendo em vista a lucratividade de uma “fazenda histórica”.

Larissa, logo no primeiro capítulo, se depara com um vulto, que pensa ser uma brincadeira de Mônica, sua prima, filha de Hélio e Márcia, mas percebe que não é. O vulto é o aviso de que algo mais está por vir.

Larissa, então, trava contato, num entrelaçamento de dimensões, com Constantino, escravo do século XIX, já idoso e à beira da morte. Constantino deseja que Larissa indique aos seus filhos, Bento e Paulina, qual o melhor caminho a se seguir, qual deu resultado, na luta pela liberdade: se a rebeldia ou se a obediência, se a fuga ou se a espera da alforria pela via pacífica.

Bento pretende conquistar a liberdade pela luta, pela fuga, pela rebeldia. Não acredita numa liberdade “ganha”. Para isso, organiza uma fuga no dia do casamento de Antonieta, filha de seus donos.

Paulina, por seu turno, tem por objetivo conquistar a sua liberdade pela forma pacífica, e usa de um artifício para tê-la: convence Antonieta, a quem serve como ama, a conseguir do pai sua carta de alforria, no dia de seu casamento.

Larissa, até um momento da história, não consegue as respostas:

[...] eu posso contar dos personagens que ficaram nos registros históricos. Só sabemos de alguns. Não sabemos da vasta multidão de pessoas que, em cada pedaço do Brasil, travou sua batalha solitária. Na verdade, é essa longa teia de resistência que permite a vitória, mas a História é cruel com os anônimos [...]. (p. 137).

Por isso, os irmãos Bento e Paulina seguem cada um com seus planos, sem terem consciência de qual dos dois obterá êxito.

Nesse momento, Larissa descobre os documentos de que precisa, e que achava inexistentes, e, a partir daí, ela procura os irmãos para lhes contar o que vai acontecer com eles, com a esperança de que não fosse tarde demais.

Antônio, marido de Larissa, que estava no Rio de Janeiro, onde conseguira com uma fonte do Exército importantes documentos, chega à fazenda Soledade de Sinhá, com uma revelação que mudará a vida da família de Larissa.

A partir desses dois “momentos-chaves”, o romance segue num ritmo acelerado até atingir o clímax, que nos traz a certeza de que acabamos de ler um romance contemporâneo à altura do nome.

Míriam Leitão consegue mostrar sem sutilezas os dilemas que o Brasil enfrenta até hoje: a dificuldade em sedimentar uma memória (entendida como faculdade de reter e reelaborar as ideias e sentimentos adquiridos) sobre temas tão cruciais de sua História como a escravidão e a Ditadura Militar e o de abrir os arquivos para a discussão de sua História (revisão historiográfica, por exemplo).

É um livro recomendado para todos: para leitores inveterados e novos, para historiadores, em suma, para quem deseja, através de uma leitura reflexiva, profunda e prazerosa, ter um vislumbre de parte da nossa história recontada de maneira ficcional.

Referências

LEITÃO, Míriam. *Tempos Extremos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 272 p.