

Revista eletrônica

# Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 6 número 1

# Revista Interfaces

## **Equipe Editorial**

Dra. Maria Cleci Venturini (editor-chefe)

Dra. Luciane Baretta

Dr. Cláudio José de Almeida Mello

Dra. Célia Bassuma Fernandes

## **Conselho Editorial**

Dr Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (SEED-PR/FACCREDI)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF)

Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)

Dr Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dra Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dra Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dra Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra Luísa Lobo (UFRJ)

Dra Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dra Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dra Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

## **Avaliadores**

Dra Nincia Borges Teixeira (Unicentro)

Dra Zélia Nolasco

Dra Marcia Regina Pawlas Carazzai (Unicentro)

Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra Luciane Baretta (Unicentro)

Zélis Maria Viana Paim (UFSM)

Dra Lídia Stutz (Unicentro)

Ana Luisa Artiaga (Unemat)

Dr Cláudio Mello (Unicentro)

Ismara Tasso (UEM)

Dra Stela de Castro Bichuette (Unicentro)

Juliana da Silveira (UEM)  
Dr Ricardo Ferreira Martins (Unicentro)  
Renata Souza (URFGS)  
Adriana Dalla Vechia (UNICENTRO/UEM)

**Revisor de texto**

Me. Maria Cláudia Teixeira

**Arte da capa e diagramação**

Paula Fernandes

**Responsáveis Técnicos**

Me. Marcio Winchuar

# Sumário

---

## Apresentação

Ismara Tasso e Jefferson Campos

5-7

## Artigos

### **El género publicidad: una propuesta para el 9º año de la enseñanza primaria**

Marcia Greco Ohuschi e Allan Pererira de Mesquita

8-23

---

### **“O que faz você feliz?”: relações de poder em discurso publicitário**

Valéria Cristina de Oliveira e Dulce Elena Coelho Barros

24-36

---

### **Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor**

Ângela Francine Fuza e Raquel Salek Fiad

37-52

---

### **Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras**

Carmen Teresinha Baumgartner e Maria do Carmo Cabreira

53-64

---

### **A culpa é do clique: o funcionamento verbo-visual do discurso do risco**

Francisco Vieira da Silva e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

65-74

---

### **O político e a não evidência do sentido: efeitos da falha do excesso e do estranhamento em aulas de leitura**

Vânia da Silva

75-87

---

### **O domínio semântico de determinação do verbete presidiário**

Vera Lúcia da Silva e Juliana da Silveira

88-96

---

### **Ler em três perspectivas: ciência da cognição, literatura e análise de discurso (e a escola com isso?)**

Adilson Carlos Batista e Maria Cleci Venturini

97-113

---

### **Fonología, morfossintaxe e léxico do espanhol da argentina: variação e uso linguístico**

Davidson Martins Viana Alves e Mônica Maria Rio Nobre

114-123

---

### **Identidades étnicas em espaços sociolinguisticamente complexos**

Márcio Palácios de Carvalho

124-131

# Interfaces

volume 06 número 01

A **Revista Interfaces**, a partir desta edição, assume o regime de periodicidade quadrimestral e, sob nova configuração, ela visa atender à atual política editorial nacional de periódicos de divulgação científica. Nesses termos, coube-nos a organização do Volume 5, n.1, destinado à grande área dos “Estudos Linguísticos” e estruturado com a composição de 10 artigos, os quais, em seu conjunto, resultam de pesquisas teóricas e aplicadas, produzidas por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e em cujos escopos teórico-metodológicos e analíticos encontram-se contempladas as subáreas da Linguística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento, da Análise do Discurso franco-brasileira, da Análise Crítica do Discurso, da Sociolinguística, da Semântica Discursiva e da Fonologia.

Dessa forma, esta edição, por um lado, apresenta um quadro teórico heterogêneo e multidisciplinar que acolhe as demandas dos campos sociopolítico e educacionais. Por outro lado, este volume prima, com o rigor de procedimentos acadêmicos e científicos, por (des)velar singularidades e regularidades linguístico-discursivas.

Na presente edição, os autores-pesquisadores assumem o desafio de discutir a língua(gem) em interfaces, mediados ora por domínios internos e estruturais de constituição da própria língua(gem), ora por ecos constitutivos (a partir) da exterioridade que urde o tecido político e social, ora, pelas condições sociohistóricas que a instituem como foro privilegiado para a constituição da relação entre ensinar e aprender e da possibilidade de descrever processos linguísticos e compreendê-los pelo funcionamento da língua(gem) em diferentes materialidades discursivas.

O Volume possibilita trajetos teórico-metodológicos diversos que descortinam vieses norteadores a práticas analíticas que abarcam objetos de estudo e de pesquisa circunscritos ao universo da língua(gem) e ao campo educacional.

Nessa ordem, o primeiro artigo apresenta-se com uma visada sobre o gênero publicidade, em sua possibilidade de apropriação por alunos do 9.<sup>a</sup> ano do ensino primário. Sob o título **El género publicidad: una propuesta para el 9º año de la enseñanza primaria**, os autores Marcia Greco Ohuschi e Allan Pererira de Mesquita focalizam o texto publicitário e sua abordagem em sala de aula, para demonstrar as contribuições da prática pedagógica dos gêneros para o ensino de Língua Espanhola.

Em **“O que faz você feliz?”: relações de poder em discurso publicitário**, Valéria Cristina de Oliveira e Dulce Elena Coelho Barros traçam um percurso, da observação à prática analítica, em busca de compreender o modo de ação do discurso publicitário sobre os sujeitos, mobilizando a entrada deles “num jogo de relações de forças acionais, nas quais predominam o poder e o controle de fazer agir e fazer produzir”.

Sob a perspectiva do Letramento Acadêmico, Ângela Francine Fuza e Raquel Salek Fiad, autoras do artigo **Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor**, analisam as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos brasileiros com a finalidade de avaliar como contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores. Os resultados do estudo proporcionam subsídios às universidades em

operações curriculares.

Na sequência, o artigo **Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras**, de Carmen Teresinha Baumgartner e Maria do Carmo Cabreira, apresenta os “resultados parciais de um estudo que visou a analisar a compreensão sobre concepções e práticas de letramento e alfabetização manifestadas em enunciados de professoras alfabetizadoras que participam do processo de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, com o intuito de avaliar o papel da escola enquanto espaço social do ensino do letramento e da alfabetização. As discussões e reflexões revelam avanços, mas também lacunas no trato da alfabetização e do letramento.

Francisco Vieira da Silva e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, em **A culpa é do clique: o funcionamento verbo-visual do discurso do risco**, promovem um profícuo “diálogo entre as teorizações de Pêcheux” e a arqueogenealogia foucaultiana, que se articula à Semiologia Histórica. Dessa forma alicerçados, promovem a prática analítica de capas de revista nacional delineando o modo como a mídia ordena e faz circular dizeres acerca da rede virtual e do sujeito internauta.

Ao problematizar a compreensão discursiva como um ritual sujeito a falhas, o artigo **O político e a não evidência do sentido: efeitos da falha do excesso e do estranhamento em aulas de leitura**, de Vânia da Silva, destaca questões polêmicas sobre práticas leitoras em contexto escolar, destacando as contribuições da perspectiva discursiva, alimentada pelas noções teóricas propostas por Pêcheux.

O objetivo das pesquisadoras Vera Lúcia da Silva e Juliana da Silveira para o artigo **O domínio semântico de determinação do verbete presidiário** revela-se no seu título, é o de analisar o verbete “presidiário”. A proposta efetiva-se, sob o viés da Semântica do Acontecimento, revelando-nos que a fluidez da língua “se coloca na prática sem limites e na mudança que não permite conter-se em arcabouços e fórmulas”, já que ela “vai além das normas”.

Adilson Carlos Batista e Maria Cleci Venturini, em **Ler em três perspectivas: ciência da cognição, literatura e análise de discurso (e a escola com isso?)** trabalham três áreas do conhecimento para mostrar a contribuição dessas ao desenvolvimento da leitura. No cotejo entre as contribuições da Neurociência, Literatura e Análise de Discurso, suas reflexões demonstram a importância desta última para o desenvolvimento da leitura escolar.

Em **Fonología, morfossintaxe e léxico do espanhol da argentina: variação e uso linguístico**, Davidson Martins Viana Alves e Mônica Maria Rio Nobre apresentam os principais aspectos da fonologia, da morfossintaxe e do léxico da variedade argentina da língua espanhola sob o aporte sociolinguístico da teoria da variação, tendo como eixo norteador o fato de a variação ser inerente ao sistema da língua e ter a função de propagar dinamicamente os usos multirrepresentacionais dos falantes. As considerações analíticas dos pesquisadores centram-se, especialmente, no *seseo*, *yeísmo* e *aspiración de /S/*, no *voseo* e na influência do contato da variedade argentina de espanhol com as línguas indígenas americanas, africanas e europeias.

Fechando a coletânea de artigos desta edição, Márcio Palácios de Carvalho, autor de **Identidades étnicas em espaços sociolinguisticamente complexos**, discute a identidade étnica de indivíduos que vivem em região de fronteira (Brasil/Paraguai) a partir da ideia de brasiguaião. Nesses espaços sociolinguisticamente complexos, ele pensa a constituição de uma identidade étnica híbrida na sua relação com as trocas socioculturais entre os dois lados da fronteira, bem como das questões históricas implicadas nessa relação.

No conjunto heterogêneo de trabalhos e perspectivas teóricas, esperamos que o leitor encontre reflexões propícias para a compreensão da língua(gem) nas diferentes interfaces em que pode ser apreendida.

Dra. Ismara Tasso (UEM)  
Drando. Jefferson Campos (UNIFAMMA/UEM)

**Organizadores do volume 06 número 01**

Guarapuava, outubro de 2015

# El género publicidad: una propuesta para el 9º año de la enseñanza primaria

p. 8 - 23

Márcia Cristina Greco Ohuschi <sup>1</sup>  
Allan Pereira de Mesquita <sup>2</sup>

## Resumo

Neste trabalho, vinculado ao Projeto de Pesquisa “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem” (UFPA), buscamos realizar uma proposta de intervenção para o 9º ano, a partir do gênero propaganda, com a finalidade de contribuir para o ensino e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Desse modo, temos como objetivo geral refletir sobre o gênero propaganda e sua abordagem em sala de aula e, como objetivos específicos, delinear as características do gênero propaganda e verificar como as práticas de linguagem podem ser trabalhadas a partir desse gênero. Temos como base teórica a perspectiva de Bajtín (1976) e de investigadores que seguem esta vertente. Os resultados demonstram que o gênero, objeto de análise, propicia um trabalho muito produtivo para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, visto que o texto apresenta recursos que envolvem o aluno ao contexto de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos; Propaganda; Sequência didática.

## RESUMEN

En este trabajo, vinculado al Proyecto de Investigación “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem” (UFPA), buscamos realizar una propuesta de intervención para el 9º año, a partir del género publicidad, con la finalidad de contribuir para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Así, tenemos como objetivo general reflexionar respecto al género publicidad y su abordaje en el aula y, como objetivos específicos, delinear las características del género publicidad y verificar cómo las prácticas del lenguaje pueden ser trabajadas a partir de este género. Tenemos como base teórica la perspectiva de Bajtín (1976) y de investigadores que siguen esta vertiente. Los resultados demuestran que el género, objeto de análisis, propicia un trabajo muy produtivo para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española, ya que el texto presenta recursos que involucran al alumno al contexto del aprendizaje.

**Palabras-clave:** Géneros discursivos. Publicidad. Secuencia didáctica.

## Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras, en la actualidad, apunta para el aprendizaje contextualizado y que se acerque a la lengua estudiada, pues es muy importante que los

alumnos perciban la utilización del idioma en el contexto de enseñanza. De esa forma, elegimos los géneros discursivos, pues estos se presentan como una importante herramienta de enseñanza, permitiendo el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de la comunicación en lengua

1 Professora da Faculdade de Letras da UFPA, Campus de Castanhal. Doutora em Estudos da Linguagem.

2 Allan Pereira de Mesquita – Graduado em Letras Espanhol UFPA..



extranjera (en adelante LE). Por lo tanto, discutir la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), basándose en la teoría de los géneros, significa asumir los discursos sociales que componen esa lengua, o sea, considerar textos (orales y escritos) que hacen parte de prácticas discursivas para enseñarla.

Este artículo, vinculado al Proyecto<sup>3</sup> de Investigación “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem”[4] (UFPA), aspira a una posible contribución para el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), anclado en la reflexión teórico-práctica del género discursivo publicidad. La propuesta de intervención pedagógica brindada en esta investigación está direccionada a alumnos del 9º año de la enseñanza primaria.

A partir de las reflexiones propiciadas en el proyecto de investigación, nos cuestionamos: ¿Cómo el género publicidad puede ser explotado en una propuesta de intervención pedagógica para el 9º año de la enseñanza primaria? De esta forma, delimitamos como objetivo general reflexionar respecto al género publicidad y su abordaje en aula, con la finalidad de contribuir para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española. En relación a los objetivos específicos, nos proponemos a: a) delinear las características del género publicidad; b) verificar como las prácticas del lenguaje (lectura, escritura, análisis lingüística) pueden ser explotadas a partir del género en cuestión, en el aula del 9º año.

La investigación se apoya en la perspectiva interaccionista del lenguaje defendida por Bajtín (1976), en la teoría de los géneros discursivos de Bajtín (1982) y en investigadores que

siguen su vertiente, como Rojo (2005), Dolz, NoverrazySchneuwly (2004) entre otros. Para el desarrollo del trabajo, elegimos una investigación definida como cualitativo-interpretativa, de naturaleza aplicada, basándose en las aportaciones de Lüdke y André (1986), Vasconcelos (2002) y Gil (1999).

El artículo está organizado en cinco secciones. 1) Los géneros y sus aportaciones; 2) Tipo de investigación; 3) El análisis metodológico de la publicidad; 4) La presentación de la SD; 5) La conclusión relativa a los resultados alcanzados en la investigación.

## **1 LOS GÉNEROS Y SUS APORTACIONES**

### **1.1 Los géneros bajo la perspectiva bajtiniana**

El planteamiento de la teoría de los géneros es muy amplio, ya ha sido centro de investigación de muchos expertos del área de la Lingüística Aplicada. Incluso, los PCN's de lenguas extranjeras (BRASIL, 1998) dan énfasis a los géneros como objeto de enseñanza, subrayando la importancia de considerarse sus características. A partir de estas reflexiones, las propuestas para estudiarlos son muchas. Por ello, ratificando este postulado, trabajaremos los géneros bajo la visión de Rojo (2005), la cual en su texto hace un desdoblamiento referido a dos vertientes que los estudian.

La investigadora asegura que todos los estudios existentes hoy que estén dirigidos a las vertientes de los géneros son originarios de influencias de las obras bajtinianas. Rojo hace una división en dos vertientes meta teóricamente

---

3 Proyecto desarrollado en la facultad de Letras del Centro Universitario de Castanhal (Campus da Universidade Federal do Pará), coordinado por las profesoras Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Greco Ohuschi y la Dr<sup>a</sup>. Zilda Laura Ramalho Paiva.

4 Al principio el proyecto solo contemplaba la Lengua Portuguesa, sin embargo actualmente él busca reflexionar respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación primaria, con el intuito de contribuir para la formación (inicial y continuada) del profesor.

distintas: la teoría de los géneros del discurso o discursivos (en adelante GD), y la teoría de los géneros del texto o textuales (en adelante GT). Según la autora, los GD tienen su estudio centralizado en las situaciones de producción del enunciado, o sea, en todo su contexto, y evidentemente en los aspectos socio-históricos.

Los GD también trabajan los aspectos lingüísticos y composicionales del texto, pero no de forma a agotarlos. Al referirse a los GT, Rojo (2005) postula que estos, a su vez, tienen como base los estudios descriptivos de la composición y de la materialidad lingüística del texto. Esta vertiente tiene finalidad descriptivo-textual, apartándose del método sociológico para el estudio de la lengua, sugerido por el círculo de Bajtín, como lo abordaremos adelante. Hecha esta aclaración, en este trabajo nos basaremos en la teoría bajtiniana de los GD, pues concordamos con el hecho de que el concepto de géneros está relacionado al objeto discursivo o enunciativo.

Por lo tanto, valiéndose de los planteamientos de Bajtín (1982), en esta investigación, acudiremos a los modelos teóricos interaccionistas formulados y reformulados en el aula a partir de la enseñanza profundizada de las formas discursivas (géneros).

Partiendo de estos presupuestos, Bajtín (1982), en el capítulo en que hace referencia a los GD, parte del concepto de que

[...] Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana (BAJTÍN, 1982, p. 248).

El autor intenta buscar en el concepto de esfera la esencia para introducir y definir

el enunciado. Lo que se propone, según Bajtín (1982, p. 251), es que “[...] Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua.”

Bajtín (1982, p. 248) plasma esta idea y conceptúa los géneros discursivos que “[...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”. Los GD consideran dos puntos fundamentales: el locutor y el interlocutor. Estos están relacionados al contexto y a la temática marcada, consecuentemente podrán ser cambiados según las ganas del autor.

Al decir que los GD son *relativamente estables*, Bajtín explica que estos pueden modificarse, puesto que la riqueza y su grandeza son inagotables, y evolucionan de acuerdo con las necesidades humanas, luego no están acabados o fijos, sino que pueden modificarse. Así, por ejemplo, el hecho de que la carta ha perdido lugar para el correo electrónico, y otros géneros que surgieron con el advenimiento del internet.

Los GD son formados a partir de elementos que interferirán directamente en todo el contexto de producción. En este sentido, Dolz y Schneuwly (2004) discurren que para uno saber hablar, no importando en que lengua, es necesario dominar los géneros que en ella surgieron históricamente, desde los más simples hasta los más complejos. De esta forma y de acuerdo con Bajtín (1982), los géneros del discurso se constituyen de tres elementos esenciales e indisolubles que, para el filósofo, están directamente atados a la situación social inmediata, es decir al contexto de producción, que son: el contenido temático, la composición y el estilo.

Conceptuando los elementos que constituyen los GD tenemos, en el primero, la selección u organización del asunto que será

trabajado, es decir, la temática; en el segundo, tenemos el proceso de construcción del enunciado, es decir, las formas necesarias para que se logre la comunicación discursiva; el tercero tendrá como foco los recursos lingüísticos indispensables para la elaboración del enunciado, como la selección lexical, gramatical, o sea, la forma como decir. En este último, Bajtín (1982, p.250) aclara que “[...] Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado”, en consecuencia este enunciado es compuesto por las marcas lingüísticas y enunciativas, a la vez que tales elementos están directamente involucrados a la situación social inmediata, o sea, al contexto de producción.

La lengua está sujeta a su utilización y ocurre a través de enunciados, sean orales o escritos, razón por la cual nos comunicamos por medio de los GD, en los cuales Bajtín (1982, p.248) expone que “[...] La riqueza y la diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables”, hecho por lo cual nos comunicamos siempre a través de géneros.

El ser humano, independientemente de su nacionalidad, tiene la necesidad de comunicarse, y, para lograrlo, uno acude a los géneros. Sin embargo estos por su vez se encuentran bajo formas infinitas, en las cuales irán modificarse de acuerdo con la esfera a que pertenezcan, y probablemente el propósito enunciativo del pronunciador del discurso también lo será.

Por haber esta multiplicidad infinita de los géneros, le pareció a Bajtín ser necesario dividirlos en primarios (simples) y secundarios (complejos). Los simples están ligados al cotidiano, o sea, a la situación discursiva inmediata y son casi siempre orales como aquellos diálogos que ocurren en los salones, los del ambiente familiar etc. Como la carga del último es más grande, el investigador afirmó que:

[...] Los géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata (BAJTÍN, 1982, p. 249).

Basándose en estas aportaciones de Bajtín, es imprescindible que se estudie los enunciados dentro de sus esferas, visto que toda la forma de comunicación concreta se realiza dentro de un determinado ambiente más o menos específico. Además, permite que se explote al máximo los rasgos característicos de cada género dentro de la esfera a que pertenezca. Para comprender mejor el concepto de esfera, acudimos a Faraco (2009, p.126) cuando el autor testimonia que “[...] temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano.”

Tras estos aportes, se desprende que el enunciado puede ser orientado por medio de la esfera a la que se encuentre el agente discursivo. Luego, la esfera es quien va a orientar de qué forma la lengua será utilizada en las distintas ocasiones en las que se encuentre el locutor. Este tendrá un abanico de enunciados que serán elegidos de acuerdo con la necesidad de la esfera a que esté involucrado.

Bajo la concepción interaccionista, el estudio de la lengua es comprendido como uno de los aspectos de las distintas relaciones que se establecen históricamente a nivel sociocultural. Los profesores o investigadores que siguen esta concepción, sus trabajos desarrollados en el aula generalmente están enlazados a lo que Bajtín/Volochinov (1976) llama de situación comunicativa

concreta. En otras palabras, Bajtín/Volochinov (1976, p. 119) dice que “[...] El intercambio verbal está estrechamente vinculado con otros tipos de comunicación, todos los cuales tienen su origen común en la comunicación de la producción”, o sea, parte del contexto de producción del habla a partir de algún género.

Lo que Bajtín/Volochinov (1976) ratifica, es que a través de este vínculo, la lengua vive y también evoluciona históricamente por medio de la comunicación verbal concreta, y no solamente en el sistema lingüístico abstracto de las inmensas formas de la lengua. En particular, Bajtín/Volochinov (1976, p. 120) expone que

[...] el orden para el estudio del lenguaje, con base metodológica, debería ser: 1) formas y tipos de interacción verbal en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados particulares, de actuaciones lingüísticas particulares, como elementos de una interacción muy ligada, es decir, los géneros del desempeño lingüístico en la conducta humana y la creatividad ideológica determinados por la interacción verbal y 3) un nuevo examen, sobre estas nuevas bases, de las formas de la lengua en su presentación lingüística usual.

A través de esta inferencia, surge el orden metodológico para el estudio de la lengua, que parte primeramente del contexto situacional, de las características de los géneros y por último los elementos gramaticales. Razón por la cual Bajtín/Volochinov (1976, p. 119) afirma que “[...] La comunicación verbal no puede comprenderse ni explicarse fuera de esta relación con una situación concreta.”

Todo esto parece confirmar el hecho del filósofo haber presentado el método sociológico para estudiar la lengua, sobre lo cual conviene subrayar que investigadores como Rojo (2005) y muchos otros, lo transfirieron para la didáctica en sala de clase proporcionando una nueva concepción de enseñanza de lenguas. Bajo esta

mirada, la enseñanza se brinda al estudio de la interacción humana, partiendo de la proposición de que son las prácticas del lenguaje significativas, socialmente reconocidas las que deben orientar la enseñanza.

Por ello los géneros son tan significativos para trabajar en sala de clase, y esta construcción se dará con su interpretación y utilización. Se percibe entonces, que este método va de encuentro con el método tradicional que tenía por base la enseñanza de la gramática de forma totalmente descontextualizada, generalmente utilizando frases sueltas hecho por lo cual no haceningún sentido al alumno. Aunque el método tradicional no haya investigadores que lo defiendan, desde hace muchos años sigue siendo utilizado en la enseñanza de lenguas, en otras palabras, este método parte de la forma para al final trabajar el contenido. La propuesta del método sociológico al revés del tradicional se debe estudiar primero los aspectos sociales, el contexto de producción, en seguida se estudian las características del enunciado y por fin los aspectos o elementos lingüísticos. Abajo haremos una discusión concerniente a los géneros en la enseñanza de la Lengua Española.

## **1.2 Los géneros en la enseñanza del E/LE: el agrupamiento y la secuencia didáctica**

Delante de la inagotable posibilidad de las actividades humanas, surge también la inmensa variedad de los géneros, por eso clasificarlos rígidamente dentro de un procedimiento único de su estudio seguramente hacerlo no es posible. Por ello, Dolz e Schneuwly (2004) organizan los géneros partiendo de la utilización de los dominios sociales, las capacidades del lenguaje y de los aspectos tipológicos. De ahí que los autores propusieron un modelo de agrupamiento de los géneros en cinco órdenes: narrar, relatar, argumentar, exponer y describir acciones en las

cuales en seguida explanamos:

a) Los géneros de la tipología del narrar – el dominio de la comunicación social se inclina a la cultura literaria ficcional, en que se necesitan instrumentos específicos para su comprensión, como las leyendas, los cuentos de hadas etc.;

b) los de la tipología del relatar – el dominio de la comunicación se vuelca a la memoria o documentación de las acciones humanas vivenciadas, como el relato de un viaje, de un testimonio, una autobiografía etcétera.;

c) los de la tipología del argumentar – el dominio de la comunicación social se dirige a la discusión de problemas sociales, buscando una comprensión o posicionamiento frente ellos, a ejemplo, la reseña crítica, un discurso de defensa (abogacía), carta de reclamación etc.;

d) los de la tipología de la exposición – el dominio de la comunicación social involucra el conocimiento más afondo, pues es transmitido culturalmente, acá puede ser una exposición oral, una ponencia, una entrevista de expertos y otros;

e) los de la tipología de las instrucciones o descripciones - estos someten reglas y normas que buscan generalmente la reglamentación o prescripción a través de distintos textos de naturaleza instructiva, en los que pueden ser, las reglas de un juego, instrucciones de uso, las recetas diversas y mucho más.

A su vez Bajtín (1982) hace una explicación refiriéndose a los campos de la actividad humana, es decir, a las esferas. El autor considera, como ya hemos visto en los puntos anteriores, que estas están, de hecho, relacionadas con el uso del lenguaje, o sea, el discurso se hace dentro de las diversas esferas de la actividad humana. Hecha esta salvedad, percibimos que este tipo de agrupamiento se hace más eficaz, pues consigue alcanzar un número mucho mayor de géneros.

De ahí que el autor propone organizarlos desde la esfera social a que pertenezcan, dentro de una realidad específica.

Para comprendernos mejor tales esferas, tenemos en la periodística, la noticia, el reportaje, el artículo de opinión etc. De igual modo, en la esfera escolar, hay por ejemplo, el seminario, el resumen, la evaluación etc. La publicidad objeto de este trabajo pertenece a la esfera publicitaria.

Lo dicho hasta aquí supone que el agrupamiento intenta nombrar, ajustar y organizar los géneros según el dominio social en que se encuentran. De la propuesta de Dolz y Schneuwly todavía no es definitiva o única, ya que los géneros cambian y son infinitos, imposibilitando que dicha proposición abarque la gigantesca cantidad de géneros. Por lo tanto, el estudio y la enseñanza de la Lengua Española bajo los GD se vuelven más fáciles si están en consonancia con la propuesta del agrupamiento y por consiguiente a las esferas, igualmente auxiliando al profesor en su didáctica en el aula.

Partiendo de los abordajes que utilizan los conceptos bajtinianos en sala de clase, acudimos a Ohuschiet al (2010) los cuales presentan tres [5] distintas propuestas de trabajo que los utilizan. Proyecto de lectura y escrita de Lopes-Rossi (2008), la secuencia didáctica (en adelante SD) de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y el plan de trabajo docente de Gasparin (2003). En vista de que utilizaremos como metodología para la realización de la propuesta de intervención pedagógica la SD, no nos profundizaremos en las demás. Nos referimos a la SD porque es este el abordaje adoptado en el proyecto de investigación al cual el presente estudio está vinculado.

Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) presentan una estrategia que nombraron de SD en la que se tiene como principio, crear situaciones

5 Las tres propuestas pueden ser investigadas en OHUSCHI; OLIVEIRA y LUPPI. As abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. Anais Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.



en las que el alumno logre confrontarse con las prácticas del lenguaje que son construidas a lo largo del tiempo. Para Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 97), por medio de la SD, “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”, por todo esto se confirma que la finalidad de la SD es justamente hacer que el estudiante consiga el máximo dominio del género que está estudiando, porque cuanto más conocimiento uno adquiera de un determinado género, la posibilidad del discurso podrá ser mucho más eficaz y la adquisición del ELE se vuelve más interesante

Para los autores mencionados anteriormente, la SD es “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” que pueden ser orales o escritas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). De esta forma, proporcionando una enseñanza mucho más significativa no solo para el alumno, sino también para el profesor, ya que estos son los agentes fundamentales en lo que toca a la enseñanza/aprendizaje.

Para ser más específicos, Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) definen que

[...] Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente [...]. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Por todo esto se hace significativo utilizarla con los alumnos en sala de clase, una vez que confirma el proceso de interacción al tema elegido. Para ilustrar mejor, Dolz, Noverraz y Schneuwly

(2004) desarrollan la SD de la siguiente estructura: presentación de la situación, producción inicial, módulos y producción final.

En la presentación de la situación, el profesor dejará claro a los alumnos qué actividades van a realizar, es en este momento que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Por consiguiente, se les presentará a los alumnos todo un conjunto de informaciones del género en análisis. En la producción inicial el profesor podrá evaluar el grado de conocimiento que los alumnos tienen frente al género escogido y a la lengua española, es ahí donde los estudiantes hacen sus primeras producciones. De igual modo, en lo que toca al profesor, este es el momento más adecuado para verificar y definir las medidas que se adoptarán concernientes a la situación encontrada, apuntando también los posibles caminos que el alumno aún necesita seguir para alcanzar su objetivo.

En los módulos, “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). De este modo, para alcanzar tal intento, es necesario adoptar tres criterios: en el primero, es importante que se trabaje los problemas de niveles diferentes, en síntesis para llegar al logro el docente hay que someter al alumno a una percepción de cómo será su trabajo. El educando hará una representación de la situación de comunicación, o sea, este hay que elaborar los contenidos, necesita proyectar el texto en español, y al final redactarlo, los equívocos serán corregidos partiendo de lo declarado anteriormente.

En el segundo, habrá una diversificación de las actividades o ejercicios, de esta forma se trabajarán las diversas dificultades que aparecerán.

La adquisición de lenguas no es igual para todos los alumnos, en español no es diferente, luego, las actividades necesitan ser diversificadas. En consonancia con la afirmación anterior y de acuerdo con Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se pueden dividir en tres categorías: las actividades de observación y análisis de texto, producción de texto a partir de tareas sencillas y elaboración de un lenguaje común.

Llegando al tercer criterio, se verificará si hubo en realidad la adquisición y comprensión de lo que se propuso a los estudiantes. En este momento, se espera que los alumnos ya hayan adquirido conocimientos suficientes para posicionarse frente al texto que lo hicieron y, hasta mismo para revisarlo, ya que el profesor ha explicado previamente, a la vez que el educador propondrá actividades que pueden ser orales o escritas, con el fin de certificarse si los alumnos lograron una progresión de conocimientos a lo que dice respecto al español y al género trabajado.

Concluidos los módulos, llegamos a la parte final de la SD, que es la producción final, en la que el alumno tendrá la oportunidad de poner en práctica todas las nociones que aprendió en los módulos. En consecuencia, el educando muestra todo el conocimiento adquirido durante el proceso de la SD, y el profesor tendrá la oportunidad de evaluar todo lo que el alumno consiguió aprender del género trabajado. Presentaremos abajo el concepto/contexto del género elegido.

### 1.3 El género publicidad

Según Bajtín, las esferas de la comunicación humana producen y reflejan características específicas de su contexto, con lo expuesto discurrirémos respecto a tales características en el género publicidad. Antes de continuar el abordaje relativo al tema de esta investigación, haremos una sucinta diferenciación entre la publicidad

y la propaganda, las dos pertenecen a la esfera periodística.

Muniz (2004) postula que el vocablo publicidad tuvo su origen en el latín *publicus* que significaba público, pero con el pasar de los años, específicamente en el siglo XX, adquiere un significado comercial, hace referencia a la divulgación de productos, marcas, bienes y servicios para el consumo. Acerca de la propaganda, la misma autora discurre que esta expresión fue utilizada por primera vez por la Iglesia Católica en el siglo XVII, con el establecimiento de una Comisión Cardenalicia para la Propagación de la Fe (*Cardinalitia Commissio de propaganda Fide*) en la que tenía como objetivo fundar seminarios con vistas a la formación de misionarios para la propagación de la religión.

Conforme Muniz (2004), el término mencionado proviene del gerundio latino *propagare* que significa propagar, difundir, o sea, se vuelca a la propagación de ideas. Nogueira (2003, p. 32) conceptúa la propaganda como “um conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão que visam influenciar as opiniões, os sentimentos e as atividades do público receptor”, dicho de otra manera, hacerla es propagar ideas, principios, doctrinas o conceptos, por otra parte no se limita a la propagación sino que también influencia la conducta de la sociedad frente a estas ideas. El mismo autor afirma que la publicidad tiene como eje “incentivar o consumo de produtos ou serviços, através da divulgação da qualidade, vantagem e superioridade dos mesmos em relação a outra marca ou empresa” (NOGUEIRA, 2003, p.32), en consecuencia lucrando mucho más.

Sabemos que la publicidad hace parte de la vida social, pues la encontramos en los más distintos medios de comunicación, no hay como huir, ella está en Internet, en los periódicos, en outdoor, en la televisión, en las redes sociales etc. Muniz (2004) aporta que las publicidades son

clasificadas tipológicamente de acuerdo con su intención, a ejemplo tenemos las de: producto, servicio, comparativa, cooperativa, industrial y de promoción. Además conviene subrayar que por este género hacer parte del contexto de los alumnos es un excelente motivador de las prácticas discursivas, hecho por lo cual concuerda con los presupuestos de Bajtín.

Es importante subrayar que la elección del término publicidad se dio, por considerarlo más adecuado al objetivo mayor de una publicidad, que es informar al público sobre un producto o servicio a través de los medios de comunicación, con la finalidad de motivarlo hacia una acción de consumo.

El género publicidad hace parte del discurso publicitario y como tal posee sus características particulares, como las imágenes que llaman la atención del lector, el lenguaje conciso, y por detrás de todo eso hay la intención que ya hemos mencionado anteriormente. Por lo demás, el lector es llevado al consumo no solo por la necesidad, sino que también es influenciado por la forma como se le presenta el producto.

Según Muniz (2004, p. 1), la actividad publicitaria empezó en la antigüedad clásica

[...] onde se encontram os primeiros vestígios, conforme demonstram as tabuletas descobertas em Pompéia. As tabuletas, além de anunciarem combates de gladiadores, faziam referências às diversas casas de banhos existentes na cidade. Nesta fase, a publicidade era sobretudo oral, feita através de pregoeiros, que anunciavam as vendas de escravos, gado e outros produtos, ressaltando as suas virtudes.

Teniendo en cuenta la afirmación anterior, todo esto parece confirmar la elección del término publicidad para este trabajo, pero para ilustrar mejor busquemos en Muniz (2004, p. 1) la siguiente reflexión

[...] A primeira etapa da publicidade, que se prolongou até à Idade Média, evidenciava sua atividade a serviço dos mercadores e comerciantes, que, através de gritos, ruídos e gestos, procuravam tornar conhecido do público a sua mercadoria. A utilização de símbolos, hoje em dia tão comuns, iniciava-se neste período. Naquela época as casas não possuíam número e as ruas não eram identificadas. O comerciante se obrigava, então, a identificar o seu estabelecimento com um símbolo; ou seja, uma cabra simbolizava uma leiteria e um escudo de armas significava a existência de uma pousada. Estes símbolos tornaram-se mais tarde em emblemas de marca e logotipos.

A partir de ahí, la publicidad tuvo un largo camino hasta nuestros días, este camino es importante para que comprendamos su concepto, conforme Muniz (2004, p. 2),

[...] Alguns sociólogos dividiram em três épocas (ou eras) o longo caminho percorrido pela publicidade. Na era primária, limitava-se a informar o público sobre os produtos existentes, ao mesmo tempo em que os identificava através de uma marca. Isto sem argumentação ou incitação à compra. Na era secundária, as técnicas de sondagem desvendavam os gostos dos consumidores e iam orientar a publicidade, que se tornou sugestiva. Na era terciária, baseando-se nos estudos de mercado, na psicologia social, na sociologia e na psicanálise, a publicidade atua sobre as motivações inconscientes do público, obrigando-o a tomar atitudes e levando-o a determinadas ações.

En los días actuales, la publicidad muchas veces convierte en ídolo el objeto de consumo, agregándole atributos que llegan a superar su cualidad real, llevando al logro de dicho género que es la incitación a la compra. Todas estas observaciones nos permiten decir que la esfera a la cual pertenece la publicidad se utiliza de varios géneros de naturaleza comunicativa para lograr su objetivo.

## 2 TIPO DE INVESTIGACIÓN



La presente investigación se define como cualitativo-interpretativa de naturaleza aplicada. Con el objetivo de aclarar tales características, acudimos a las aportaciones de algunos autores, en los que adelante se les presentará. Por lo que se refiere al término cualitativo, según Lüdke y André, tiene por base

[...] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

En contraste con lo anterior, Erickson (1988, p.196) prefiere adoptar la terminología interpretativa, ya que, de acuerdo con el autor, se evita el equívoco de considerarse que las investigaciones cualitativas poseen más calidad que las demás, en verdad está vuelta al significado humano y busca el punto central de la similitud de los distintos enfoques. Así consideramos que en este trabajo la terminología más adecuada es cualitativo-interpretativa puesto que corresponde a la perspectiva de este trabajo.

No obstante a lo que se refiere a la naturaleza de la investigación, Gil (1999, p. 43-44) hace una distinción entre la pura y la aplicada, a lo que se refiere a la pura, tiene como objetivo el progreso de la ciencia, sin atentarse para sus “aplicações e conseqüências práticas”. El autor al referirse a la terminología que es base de este artículo el interés es justamente en la aplicación de hecho, o sea, tiene como objetivo la “utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos”.

Para comprendernos mejor el punto anterior, Vasconcelos (2002, p. 282) es muy puntual al ratificar que “Quer sob etiqueta de qualitativa ou de interpretativa, as pesquisas na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno propiciam novas percepções do fenômeno educacional”, en este sentido esperamos

que esta investigación alcance su propósito al abordar los GD en sala de clase.

Avanzando en nuestro razonamiento, postulamos que nuestra investigación es de naturaleza aplicada, es decir, el enfoque está en las aplicaciones y consecuencias prácticas. Por esa razón, adoptamos también el método inductivo, que en las contribuciones de Gil (1999, p. 28) parte de la

[...] observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

## 2.1 El contexto de la investigación y el material colectado

Este trabajo surgió a partir del proyecto de investigación “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem” desarrollado en la facultad de Filología del Centro Universitario de Castanhal (Campus da Universidade Federal do Pará), coordinado por las profesoras Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Greco Ohuschiy la Dr<sup>a</sup>. Zilda Laura Ramalho Paiva. Como el proyecto trabaja con la elaboración de materiales didácticos indicados para la enseñanza primaria del (6° al 9° año) a partir de los GD, nos pareció pertinente elaborar una propuesta de intervención vuelta a la asignatura de lengua española para ser aplicada en el 9° año. La SD seguirá el guión del proyecto, que parte de la propuesta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), con adaptaciones de la AMOP (1997).

Para la construcción de la SD, elegimos una publicidad de la marca del jabón antibacterial Protex [6]. La escoja nos pareció adecuada porque el tema abordado en la publicidad toca a toda la sociedad, desde los jóvenes, adultos y a las personas mayores. Por lo demás, el estudiante ya tiene un conocimiento previo de la importancia de uno cuidar de la salud. Por ende, trabajarla con los alumnos del 9° año resultará en algo muy provechoso, pues en esta etapa del aprendizaje ellos ya tienen un nivel de percepción crítica

6 En este trabajo, en la etapa de la lectura profundizada, analizamos solamente esta publicidad.

más desarrollado, y el propósito del trabajo con las publicidades es justamente desarrollarla, para que los estudiantes sepan posicionarse frente a ellas.

Todo lo expuesto arriba hay que partir del análisis de los siguientes elementos: el contexto de producción, contenido temático, estilo y construcción composicional, que incluso nos basamos en este análisis para elaborar la SD. Para ilustrar mejor, abajo está la publicidad seleccionada



Figura 1: Publicidad Seleccionada

Fuente <http://acevedonicolas.blogspot.com.br>

En la próxima unidad, describimos lo que será examinado en la publicidad y de qué forma será elaborada la propuesta de intervención.

### 3 EL ANÁLISIS METODOLÓGICO DE LA PUBLICIDAD

Como ya señalado, de acuerdo con Bajtín (2003), los elementos que constituyen los GD deben estar directamente relacionados al contexto de producción, esto es, para quienes son producidos, cuáles las finalidades y en qué campo de la actividad humana ellos circulan. Conforme este razonamiento, admitamos por el momento que la publicidad objeto de análisis fue construida por un (os) publicitario(s) contratado(s) por la empresa multinacional Colgate-Palmolive Company, que se dedica a la fabricación de productos de cuidado personal, en la que es responsable por el jabón antibacterial Protex. Esta publicidad se dirige a lectores/consumidores de todos los sexos, en especial para jóvenes y adultos. El país en que se dio esta publicidad fue en Venezuela y tiene como objetivo convencer, persuadir, influenciar al lector/consumidor a comprar el producto presentado.

Partiendo del análisis del texto, reiteramos Bajtín (2003), al afirmar que el contenido temático es

lo decible en el texto. Por lo tanto, aprendemos que lo expuesto en el discurso es la presentación de un producto de higiene/limpieza personal. A lo que toca a la construcción composicional, que según Bajtín, (2003) es el proceso de la construcción del enunciado, en este caso presenta el lenguaje verbal y no verbal. En el área superior hay el lenguaje verbal, en lo que llama la atención de la importancia de cuidar de la salud. El título está en rojo con letras grandes justamente para llamar la atención del lector. El fondo de la imagen es blanco supuestamente indicando la limpieza, y que lavándose las manos con aquella marca de jabón antibacteriana específica, uno logrará su salud.

El color de todo el texto está configurado de acuerdo con los colores que componen el slogan de la marca del jabón, la fecha del día mundial del lavado de las manos está en rojo con las bordas del dibujo en azul y fondo blanco, colores de la marca del jabón. Al lado izquierdo, reforzando la calidad del producto, hay el lenguaje no verbal plasmado en la imagen de un médico que lleva una camisa manga larga de color azul, corbata naranja y una bata blanca. El color naranja es el color del jabón en gel, el azul rellena el nombre Protex, el blanco es el fondo del slogan, luego todo en la imagen hace referencia al producto. El texto sigue con el lenguaje no verbal, recurso que expone el jabón a través de imágenes, en las que se verifica que el producto está disponible en la forma sólida (barra) y en gel.

Confirmando la finalidad de la publicidad comercial, que es convencer al consumidor a la compra del producto anunciado, se hace todo el contexto anterior para que el destinatario lo adquiera con la seguridad de que realmente con aquel jabón las manos estarán con total protección.

Como puesto, Bajtín (1982, p.250) hace una aclaración diciendo que “[...] Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado”, por lo tanto, cada género tiene su estilo y su particularidad, en las que pueden cambiar de acuerdo con el género, pues estos son relativamente estables. A partir del análisis del estilo, o sea, de los elementos gramaticales fijados en esta publicidad como el verbo en el imperativo, adjetivos, las conjunciones, las figuras retóricas etc., se percibe que el discurso predominante en el texto es en tercera persona, una vez que el producto que el emisor/productor narra no

está direccionado para él, sino para el público, de esta forma el emisor consigue quedarse fuera del discurso.

En el título de la publicidad, tenemos el verbo en el imperativo “¡espera!” recurso muy presente en las publicidades, indicando un orden o un pedido directo sobre algo, provocando en el lector una sensación de curiosidad, llevándole a querer saber de qué se trata. Bajo el título, hay la presencia de la conjugación pronominal en imperativo “lávate”, en este momento el discurso asume un tono más directo, persuadiendo al receptor a cumplir con lo dicho y reforzando este tono de orden hay también otro verbo en imperativo “dale” indicando que el lector tiene que cuidar su salud. Se desprende que la idea no es que el receptor se lo lave las manos, sino que debe hacerlo con el jabón Protex, porque este es el jabón antibacterial que protege las manos de las bacterias, proporcionándole una mejor salud.

El hecho de intentar convencer al consumidor a adquirir la marca Protex por medio de imágenes, colores y todo el layout, confirma las aportaciones de Muniz (2004) cuando discurre que la publicidad actúa sobre las acciones inconscientes del lector, provocándole actitudes y llevándole a determinadas acciones. A veces el lector/consumidor compra productos que no necesita, en ocasiones ya los tiene.

Nogueira (2003) afirma que la publicidad intenta divulgar la superioridad de un producto en relación a otro, engrandeciendo la calidad del objeto relacionándole a una marca específica. En el próximo apartado presentaremos la SD.

## **4 LAPRESENTACIÓN DE LA SD**

Presentamos la propuesta de intervención pedagógica concerniente al género publicidad que elaboramos con el fin de que sea aplicada en la asignatura de Lengua Española en el grupo del 9º año de la primaria. Sin embargo el profesor podrá hacer las adaptaciones que considere pertinentes, respetando la realidad de su grupo. Recordamos que la propuesta elaborada sigue el guión construido en el Proyecto de Investigación en que este trabajo está vinculado, el cual tiene como soporte Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), con adaptaciones y ampliaciones de la AMOP (1997).

### **4.1 La presentación de la situación**

Como sabemos, el género publicidad está presente al nuestro alrededor y él siempre está intentando convencernos a comprar algo. A guisa de intentar conocerlo un poco más, haremos un estudio relativo a este género. Para comenzar el trabajo, es interesante que el profesor intente involucrar a los alumnos al tema que acá es la salud. Él puede empezar con unas preguntas de precalentamiento como: ¿Ustedes conocen el género publicidad?; ¿Dónde ustedes tienen contacto con este género?; ¿Las publicidades son importantes? ¿Para qué sirven las publicidades? etc. A partir de ahí, el profesor puede simplificar las características de las publicidades de forma general y, después de ese momento, desarrollar otras actividades de lectura profundizada que involucren las etapas de comprensión e interpretación textual referentes a la publicidad escogida para el análisis.

Al final del trabajo, los alumnos estarán listos para producir una publicidad llevando en consideración las características del género mencionado anteriormente. Por consiguiente estas publicidades podrán ser divulgadas por medio de un mural.

### **4.2 El reconocimiento del género**

En este momento, recomendamos que el profesor lleve, para el aula, textos de distintos géneros para que los alumnos en equipos o individuales, reconozcan de entre todos cuál es el género publicidad y justifiquen su elección. A lo demás, subrayamos la importancia de coger géneros que contengan el lenguaje verbal y no verbal, asemejándose, en cierta medida, con el género en cuestión, como los dibujos animados, los cómics etc.

### **4.3 La lectura global de textos del género**

En este punto, el profesor debe traer para el aula publicidades que abarquen distintos temas, el objetivo es que los estudiantes entren en contacto con el género y perciban como es organizado. Los estudiantes tendrán que leer y contestar algunas preguntas como forma de precalentamiento al trabajo que harán adelante, como se ejemplifica abajo.

Con base en la lectura de los textos, contesten las siguientes preguntas: ¿Cuáles

son los productos anunciados? ¿Quiénes son sus anunciantes?; ¿Están vuelcos para qué público? Justifique cada uno.; ¿Ustedes ya han visto estos productos?¿Dónde podemos encontrarlos?; ¿Basándose en las informaciones que están en los textos, en qué países las publicidades fueron anunciadas?; ¿Cuáles son las finalidades de los textos? Justifique cada una.

#### 4.4 La sistematización de las características del género

Las primeras [7] publicidades surgieron en la antigüedad en consecuencia de la necesidad de que las personas tenían para vender sus productos. Hace más de 2500 años las caravanas de mercaderes babilónicos se valían de hombres heraldos, de voz pujante y pronunciación muy clara para anunciar sus productos. Los griegos contaban con pregoneros que anunciaban la llegada de los barcos con cargamento de vino, especiarías y metales. Con el pasar de los años, las técnicas fueron perfeccionando hasta llegar en la forma como la conocemos hoy.

Las publicidades [8] tienen como características la persuasión del receptor, por ser un lenguaje sucinto y rápido maneja algunos recursos como: las imágenes y textos, el lenguaje directo, presenta una estructura que no es fija pero generalmente es compuesta por título, texto ampliando lo que está puesto en el título y la marca del producto. Utiliza un lenguaje de acuerdo con el público, verbos generalmente en imperativo o en presente de indicativo, a veces hay figuras retóricas, utiliza un juego de colores e imágenes. Para aclarar las características presentadas, es interesante que los alumnos regresen a las publicidades expuestas en el 4.3 para verificar si realmente lo dicho está configurado en ellas.

#### 4.5 La lectura profundizada

Con ganas de profundizar un poco más el estudio, el profesor puede solicitar que los alumnos hagan una lectura de la publicidad seleccionada (Figura 1) en la que el docente sea el intermediador, igualmente él puede verificar si los alumnos comprendieron el texto. Es pertinente discutir con los alumnos a través de cuestiones la

relación del contexto de producción del texto observado, el contenido temático, la construcción composicional, el estilo y la comprensión e interpretación.

Las presentamos así: ¿Qué usted conoce de la marca de jabón antibacterial Protex? ¿Dónde usted puede encontrarlo?; ¿Para quiénes el jabón está indicado? Justifique.; ¿En qué país se dio la publicidad?; ¿Cuáles son las intenciones de esta publicidad? ¿Cuál es su tema?; ¿Por qué los colores de las ropas del doctor son las mismas del jabón?; ¿Por qué el texto está configurado con los colores del jabón?; ¿Cuál es la persona del discurso utilizado en el texto (1ª, 2ª o 3ª) ¿por qué?; ¿Qué tiempo verbal predomina en el texto? Ejemplifique con trechos sacados del texto.; ¿Imaginas por qué él es utilizado?; ¿Qué relación hay entre la fecha mundial del lavado de las manos con el jabón Protex?; ¿A ti qué te parece la imagen de un doctor al lado del jabón?; ¿Cuál es la idea que se te viene a la cabeza al ver un doctor presentado el jabón? Justifique.; ¿Qué efecto el título del texto provoca en el lector?; ¿Qué quiere decir “Dale una mano a tu salud”?; ¿Cuáles imágenes son más llamativas?; ¿Qué colores predominan? ¿Por qué estos colores fueron elegidos? Terminadas las preguntas, llegamos a la fase de la producción textual y reescritura, en el punto abajo trataremos de someter a los alumnos a la práctica.

#### 4.6 Producción textual y reescritura

En este punto, el profesor debe solicitar que los alumnos hagan como tarea de casa una investigación relativa a productos o servicios que sean del interés de las personas de su comunidad. En la próxima clase, ellos serán separados en equipos de no más que 4 personas. Esta división en pequeños equipos es importante por promover el intercambio de ideas y, por consiguiente, el fomento a la discusión de las temáticas que los alumnos trajeron, factor muy positivo para la construcción del trabajo. Después se les presentará qué actividades van a hacer y por qué están en equipos. Las instrucciones pueden ser dirigidas de la siguiente forma: A partir de los temas que ustedes eligieron, júntense en equipos

7 Para un estudio más profundizado relativo al surgimiento de las publicidades, ver Antonio Checa Godoy (2007)

8 Para profundizar el estudio de las características de las publicidades ver PÉNINOU, Georges. 1976 [1972]. *Semiótica de la publicidad*, Madrid, Gustavo Gili.



paradiscutirlas temáticas, después, individualmente, ustedes construirán una publicidad en español.

En este momento, los estudiantes ya deberán saber lo que escribir, (el tema elegido); ya que acá comienza la etapa de construcción del texto, para qué escribir (para presentar en el mural de la escuela); para quiénes (para la comunidad escolar); cómo hacer (utilizar colores, imágenes etc.). Concluida esta etapa, cada uno construirá su publicidad según el producto/servicio elegido y, en seguida, es importante someter a los chicos a cuestionamientos que les ayuden a planear sus publicidades, como: ¿Cuáles son los productos o servicios anunciados?; ¿Para quiénes serán direccionadas?; ¿Para qué servirá sus publicidades?; ¿Habrá juego de colores? ¿Cómo serán configuradas?

Con lo dicho, los alumnos comenzarán a producir las publicidades y si el tiempo no permite concluir, los alumnos podrán terminarlas en sus casas y traer listas en la clase siguiente. Siguiendo con la propuesta, llega el momento de hacer la autocorrección de los textos y, para alcanzarla, indicamos que los alumnos busquen en sus obras respuestas a las siguientes preguntas: ¿El título es creativo? ¿Llama la atención del lector?; ¿El tema está bien claro en el texto o no está bien plasmado?; ¿Se percibe el objetivo de la publicidad con facilidad?; ¿El lenguaje utilizado está adecuado? ¿Los colores del texto están de acuerdo con los del producto? ¿Hay letras que se destacan?; ¿Las características de su publicidad están de acuerdo con las de las publicidades estudiadas?

Terminada la autoevaluación, los alumnos van a reescribir sus publicidades (la segunda versión), haciendo las correcciones concernientes a las preguntas examinadas anteriormente. En esta clase, se pretende ampliar y mejorar el texto a la vez que los compañeros del aula corregirán los textos uno del otro, sin embargo, esto solo puede ocurrir después de la autocorrección. Cada uno corregirá un texto de un compañero del otro grupo partiendo de los cuestionamientos de la autocorrección e intentando percibir la forma como se presenta la lengua española.

Concluidas las correcciones de los compañeros del aula, que deben ser hechas en una hoja en separado, los aprendices reescribirán la publicidad en español (la tercera versión) intentando

utilizarse de las sugerencias de los amigos. Hecha la reescritura, los docentes entregarán sus publicidades al profesor, este las corregirá intentando intermediar la escritura incitando al alumno a hacer una reflexión referente a los puntos que aún puede mejorar en el texto. Acá es el momento en que el educador observará en qué puntos los alumnos presentan más dificultades, sean de contenido o de forma y, así, él podrá trabajarlas en las próximas clases.

Finalmente llega la etapa de producir la versión final de los textos. Para lograrla, el profesor podrá acudir al laboratorio de informática de la escuela, donde los alumnos redactarán/construirán los textos/publicidades, producto final.

#### 4.7 Circulación del género

Finalizada la etapa de reescritura del género, la apreciación del trabajo se dará no solo por el profesor sino que la comunidad también tendrá como apreciarlo a través de su divulgación en el mural de la escuela. Además todos tendrán la oportunidad de ver la producción de los estudiantes.

#### Consideraciones finales

Con este Trabajo, observamos la importancia de trabajarse con los GD como teoriza Bajtín (1982), basándose en el método sociológico. En este sentido, a seguir retomamos los objetivos delineados para esta investigación.

En relación al primer objetivo específico, verificamos las siguientes características del género: el texto pertenece a la esfera periodística, presenta un producto para la venta, el contenido temático se refiere a los cuidados con la salud, la construcción composicional se encuentra de forma bien estructurada, el estilo muestra la condición peculiar con que el publicitario plasma el producto, por medio de diversos recursos lingüísticos, como el verbo en el imperativo, adjetivos, las conjunciones, las figuras retóricas etc.

En el segundo objetivo, a través de la SD, fue posible elaborar varias cuestiones que permiten integrar las actividades involucrando las prácticas

---

7 O livro didático adotado pela escola é “Português ideias e linguagens”, ver referências.

lingüísticas. Por consiguiente, comprobamos, en nuestro trabajo, que la utilización de la publicidad en sala de clase favorece trabajarse diversos asuntos que lleven el alumno a reflexionar, incluso a lo que dice respecto a la forma cómo las personas son influenciadas por las publicidades, asuntos debatidos en las publicidades estudiadas.

Llegando al objetivo general, percibimos que el manejo de las publicidades en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del E/LE es una fuente muy rica que puede ser utilizada por los profesores, integrando las prácticas de lectura, escritura y análisis lingüística. Además creemos que a partir de este estudio del género, los alumnos del 9º año de la primaria se apropiarán de la Lengua Española de forma más significativa. A partir de la presente investigación, abrimos caminos para que nuevos estudios sean hechos, desarrollando, así, otras propuestas de trabajo con el género publicidad.

## Referencias

- AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007b. [Caderno Pedagógico 02].
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal.** México D. F: Siglo XXI, 1982.
- BAJTÍN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje.** Buenos Aires, Rep. Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC, 1976.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.;SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita:** elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Rojo, R. e de Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II - Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona Buenos Aires – México: Paidós, 1988.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MUNIZ, E. **Publicidade e propaganda** origens históricas. In: Caderno Universitário, Nº 148, Canoas, Ed. ULBRA, 2004. Disponível em: <<http://www.eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>>, acesso em nov. 2013.
- NOGUEIRA, D. C. L. **Imprensa feminina e consumo:** jornalismo e publicidade na revista Claudia. 2003. 173 f. Projeto experimental – UFJF, Juiz de Fora, 2003.
- OHUSCHI, Marcia Cristina Greco; OLIVEIRA, Neluana Leus; LUPPI, Sandra Elaine. As abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. **Anais.** Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MÓTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros:** teorias métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de

português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa:**  
uma visão em mosaico. São Paulo: I. P. - PUC/SP/  
EDUC, 2002, p. 277-297.

**Artigo enviado em:** 24/02/2015

**Aceite em:** 18/06/2015

# “O que faz você feliz?”: relações de poder em discurso publicitário

p. 24 - 36

Valéria Cristina de Oliveira <sup>1</sup>  
Dulce Helena Coelho Barros <sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo, tem o objetivo de observar e analisar os discursos de poder constitutivos dos domínios publicitários, investindo nossas considerações nas relações do significado acional. Para isso, nosso caminho analítico metodológico trilhará os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, que baseados em Fairclough (2001) e Van Dijk (2008), serão compreendidos como discursos que se apropriam do que se supõe público, os mesmos que nos formam como consumidores e também reprodutores das ideologias que se inscrevem nessas instâncias. Apoiados nas categorias de observação e de análise da ACD, como os significados acionais, discutiremos a produção, a distribuição e o consumo de textos, como possibilidades de constituírem práticas sociais, discursivas e linguísticas. Nosso corpus – a campanha publicitária O que você faz pra ser feliz? –, será olhado como um discurso, um conjunto enunciativo, que ao apresentar-se em diversos meios midiáticos (televisão e internet) age sobre os sujeitos, para isso entra num jogo de relações de forças acionais, nas quais predominam o poder e o controle de fazer agir e fazer produzir.

**Palavras-chave:** Discurso. Publicidade. Poder. Relações acionais.

## « QUE FAITES-VOUS POUR ETRE HEUREUX? » : RAPPORTS DU POUVOIR DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE

## RÉSUMÉ

Pour cet article, nous avons entrepris d'observer et d'analyser les discours de pouvoir qui constituent cet espace discursive, dès des considérations du sens ational. Pour cela, notre chemin d'analyse méthodologique sera a partir des hypothèses de l'Analyse Critique du Discours, qui repose sur Fairclough (2001) et van Dijk (2008), nous comprennos comme discours qui sont approprié dans les censé du public, le même qui nous forment comme consommateurs et foement également la reproduction des idéologies qui inscrivent dans ces lieux. Pris en charge dans les catégories d'observation et d'analyse de l'ACD, comme significations ationaux, discuterons la production, la distribution et la consommation de textes, comme possibilités de constituer des pratiques sociales, discursives et linguistiques. Notre corpus – la pièce médiatique Que faites-vous pour être heureux? - Sera donc considéré comme un discours, un ensemble énonciative, qui se présente dans divers moyens de communication (télévision et Internet) agit sur le sujet, car il entre dans un ensemble de relations des forces ationaux, où prédominent le pouvoir et le controle, qui faisons produire.

**Mots-clés:** Discours. Publicité. Pouvoir. Des relations ationaux.

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá. doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista CAPES

2 Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá



## Introdução

Os estudos discursivos, quando se voltam para a disciplina de Análise Crítica do Discurso, começam em geral com uma definição de discurso, isto porque, defini-lo parece-nos ainda hoje uma tarefa que se impõem nas reflexões linguísticas e em suas contribuições nos campos da linguagem. Desta forma, é interessante iniciarmos este artigo com algumas definições de discurso que, esperamos, possam nos ajudar a compor nossas observações. Na sequência, proporemos aqui um estudo de discursos publicitários, mais especificamente, os discursos empregados em uma propaganda do Grupo Pão de Açúcar, veiculada na televisão e na internet. Para finalizar nosso texto, tentaremos, pautados em pressupostos da Análise Crítica do Discurso, um espaço analítico, uma visada para ousarmos pensar as várias formas de manifestação do poder que os discursos difundem, poder esse que encontra fortes raízes no discurso midiático e na propaganda.

## O discurso em ação

Conforme vemos em Fairclough:

[...] **o discurso é socialmente constituído.** Aqui está a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. **O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.** (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, grifos nossos).

Esta constituição social do discurso já nos aponta alguns parâmetros para o compreendermos, como um lugar de acontecimentos sociais,

discursivos e linguísticos, pois, por ele, podemos atuar como sujeitos sociais e, por causa dele, representarmos a nós mesmos, num constante significar e ressignificar as coisas do mundo.

Outra entrada para nossas discussões, a respeito do discurso é tomando a definição de Ribeiro Pedro (1998, p. 19) como sendo, ele, o discurso, um elemento bipartido, significado em duas frentes, a primeira como “um momento de uso linguístico”, enquanto que a outra significação é a da ordem do “uso linguístico como um momento de discurso”. Assim, a autora argumenta que na primeira definição, estamos participando de um momento de interação discursiva, já para o segundo instante, vemo-nos como sujeitos de discursos diversos e, que mais importante do que apresentar uma definição exata, precisamos observar a produção discursiva sempre a partir de um contexto, com sujeitos que são constituídos e constroem-se nesse espaço discursivo de interação ideológica. Para ela, portanto, fazemos parte de uma “dimensão ideológica na construção do sujeito” (Ribeiro Pedro, 1998, p.20).

Pensando, mais uma vez, a partir de Fairclough (2001, p. 90) vemos que ele resume o discurso como “uso de linguagem como forma de prática social”. Para o linguista, este conceito traz algumas implicações, como a possibilidade de acontecer no discurso a ação, uma forma de os indivíduos agirem no mundo, agirem sobre os outros e representarem-se diante deles. Depois, a observação de que há uma relação dialética entre o “discurso e a estrutura social”. Além disso, Fairclough acrescenta que uma vez sendo o “discurso socialmente constitutivo”, precisamos entendê-lo como moldado e regulado pela sociedade e seus modos de olhar as variadas dimensões sociais que estruturam nossa sociedade.

Um conceito um tanto mais específico de discurso do que no anterior pode ser observado abaixo:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (...). Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, apud, OTTONI & PAULA, 2012, p.14)

O interessante, ao nos determos mais um pouco sobre as reflexões de Fairclough, está em considerarmos o discurso como altamente produtivo, pois por ele construímos identidades sociais, as quais nos acomodam, em discursos, impelindo-nos de sermos sujeitos, ora únicos, ora coletivos. Outra característica da produtividade que o discurso traz para a linguagem está no fato de que ele constrói "relações sociais entre as pessoas" e, por último, conforme Fairclough assevera, o discurso "contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença" (FAIRCLOUGH, apud, OTTONI & PAULA, 2012, p.91).

Estas três dimensões da produtividade, - modo de ação, relação dialética entre discurso e estrutura social e condição e efeito discursivo dessa constituição dialética, levam o autor a pensar em três funções da linguagem promovidas pelo discurso: a função identitária, a função relacional e a função ideacional, que baseadas respectivamente em relação às características antes apresentadas, serão melhor explicitadas ao longo desse artigo.

## **A Análise Crítica do Discurso: caminhos metodológicos de análise**

Com a apresentação destas definições de discurso, acreditamos que podemos pensar agora o caminho metodológico, que a Análise Crítica do Discurso considera para suas análises, o qual passa, essencialmente, pela discussão anterior a respeito das funções da linguagem em Fairclough. Para tanto, a Análise Crítica do Discurso, ACD [3], daqui por diante, busca com Halliday (*apud* FAIRCLOUGH, 2001) um projeto metodológico inicial de análise discursiva.

Assim, com a gramática funcional de Halliday, a ACD encontrou um modelo não só metodológico, mas também, conceitual para o tratamento da linguagem (RIBEIRO PEDRO, 1998), pois a partir desse princípio a linguagem tem uma função que afeta e, é afetada pela estrutura da sociedade. Desta forma, observamos a "importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder" (*idem*, p. 22). Por isso, a linguagem nesta teoria é uma constante prática social.

Neste híbrido de pensamentos, que confluem para entender o discurso em sua dimensão social, a ACD alia a Ciência Social Crítica aos pressupostos de Halliday, que, sob os estudos e as considerações de Fairclough, encontra terreno para analisar os textos e seus contextos entre os gêneros discursivos, os estudos do discurso e seus estilos com os três modos de se entender o discurso como prática, antes postulados pelo próprio Fairclough: os modos de agir, os modos de representar e os modos de ser, os quais embrincam-se num jogo que engloba os significados: acional, representacional e identificacional da linguagem. Assim em esquema temos:

---

3 Alguns teóricos dão à teoria o nome de Análise de Discurso Crítica, ADC



Figura 1: Esquema analítico da dimensão social do discurso. Organizado pelas autoras com base nas informações lidas no artigo de Ottoni & Paula, 2012

Cabe ressaltar, que dependendo do tipo de análise e propósitos metodológicos, é possível observar nos textos estas categorias isoladas. Entretanto, para fins de estudo é importante saber da interligação e da dependência entre seus conceitos.

Ottoni & Paula (2012), a partir de Fairclough (2003), conceitualizam cada uma das categorias apresentadas no esquema acima, relacionando primeiro o significado representacional ao conceito de discurso, como a representação das formas diversas do mundo, ou seja, suas características e aspectos, pois “diferentes discursos constroem diferentes maneiras de se representar perspectivas do mundo”. Assim, podemos pelos textos dominar outros, executar uma ação cotidiana, cooperar, etc. E tudo isso ao mesmo tempo numa relação dialógica de construção de nossas formas de interação social.

Para o significado identificacional a relação direta é com o estilo, que corresponde aos modos de ser, pois o que escrevemos são formas de nos identificarmos. Deste modo, as escolhas lexicais que fazemos levam-nos a posicionarmos e identificarmos-nos como sujeitos atuantes. Nessa interação entre o verbal e as mais variadas formas de linguagem nos engajamos socialmente numa rede de práticas discursivas.

Posicionando-nos, gostaríamos de marcar o intuito de observar mais atentamente as relações do significado acional, pois acreditamos que elas darão para nosso trabalho o mote para as observações e análises que virão. Isto porque, pretendemos dar ênfase à linguagem como ação; uma ação baseada sobre o outro. E, assim, encontram-se os pressupostos do significado acional, num eixo de controle e de poder, de agência sobre o outro, numa linguagem que determina funções sociais específicas, como as funções que são estabelecidas para os diversos gêneros discursivos.

Para Kress (*apud*, RIBEIRO PEDRO, 1998, p. 33) “gênero, na ACD, deve ser entendido como categoria que explica formas convencionalizadas e convencionalmente disponíveis [...] gênero, refere-se, assim, às estruturas contingentes das ocasiões sociais, à organização dos participantes sociais e suas finalidades e intenções”. Dessa forma, o texto em sua forma diversa é um modo de compreender-se a organização social vigente e as práticas existentes para sua continuação ou mudança. De modo geral Barros (2012) mostra-nos que precisamos entender que

[...] destacar os significados acionais compreende focalizar as funções interpessoal e textual da linguagem atentando-se para aspectos do sentido que incidem sobre o eixo do poder; [...] (BARROS, 2012, p. 4)

Em suma, numa aproximação com

Fairclough que busca, na obra *Ordem do Discurso* de Foucault, as ordens de discurso que irão pautar suas categorias, vemos que para a ACD “as ordens de discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). Estes conceitos podem ser melhor compreendidos quando observamos a Figura da Concepção Tridimensional do discurso.

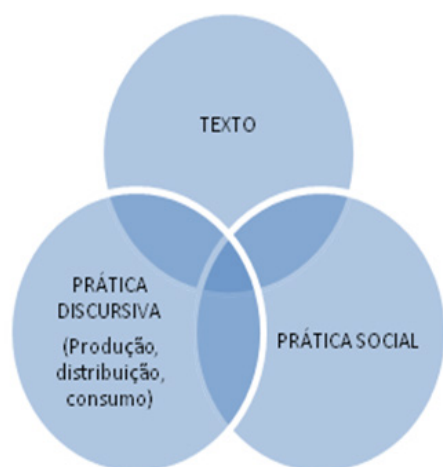


Figura 2: Adaptações de Fairclough,( 2001, p. 101)

O esquema acima permite dizer que toda produção textual é, fundamentalmente, atravessada por práticas discursivas. Ações do cotidiano, produções languageiras, sua circulação e seus modos de circulação/distribuição social, além do inevitável consumo dessas produções. Identificamo-nos, como sujeitos produtores, pois pelas práticas temos possibilidade de posicionarmos como sujeitos, o que ao levar-nos à ação discursiva, representa-nos nesse jogo social, lançando-nos nas relações de poder que controlam tais práticas e seus efeitos na dimensão do significado acional

### **Poder e prática: considerações e análise**

Ao pensarmos o discurso como constitutivamente social, conforme já vimos com Fairclough, precisamos entendê-lo, inserido num jogo de relações, de práticas chamadas sociais que

não geram apenas colaboração, ao contrário, se ele está como elemento que constitui a sociedade e nela temos barreiras e conflitos, o discurso não será diferente daquela que o forma. Assim, ele é o tempo todo atravessado e determinado por relações de poder e de contrastes, de linguagens ora excludentes, ora colaborativas. Tendo em seu núcleo a célula das estruturas sociais, ele reproduz estas convenções e seus jogos de poder.

Para Fairclough, a prática social discursiva é atravessada por elementos de ordens econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Desta forma, o discurso é visto pelo autor também como um produto em que “[...] a ordem sociolinguística de uma sociedade pode ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como mercadorias” (BOURDIEU, *apud*, FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Mais do que mercadoria, o discurso como poder, do ponto de vista ideológico, ganha uma dimensão de naturalização das práticas e de suas convenções, torna o que antes era tido como “absurdo” possível de se ver e de se reproduzir. É a linguagem a serviço da manutenção e da convenção, do já naturalizado e do transposto, organizando e controlando a vida, a política e os saberes e os conhecimentos pautados por essa ideologia que, em geral, é a de quem se mantém como mais forte.

Para Van Dijk (2008) o poder é

[...] essencialmente poder *social* em termos de *controle*, isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. [...]Se as ações envolvidas são ações comunicativas, isto é, o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar do controle sobre o discurso de outros, que é uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados. (VAN DIJK, 2008, p.17-18, grifos no original).

Vemos, portanto, que não somos “livres”

para escrevermos, que não temos autonomia para produzirmos nossos discursos, pois de alguma forma, somos controlados e vigiados pelas diversas formas de gerência social. Contudo, o controle não parece, assim como nos aponta Van Dijk, destinado somente ao que escrevemos, ele está, antes disso, no conhecimento e saberes que adquirimos, produzimos ou reproduzimos.

Interessante acompanharmos Van Dijk em suas observações sobre o poder, pois, para ele, a forma poder não está numa relação dual entre um indivíduo e outro, posto que é um poder referente à organização e à posição social, que os sujeitos do discurso ocupam, assim, entender a análise do discurso como social é estar ciente de que o poder está enraizado em estruturas de organização também sociais, nas quais os textos estão presentes e precisam sair de seu lugar de evidência.

A respeito do controle e como o poder atua, é atestado por Foucault da seguinte forma:

O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. (FOUCAULT, (1979), 1982, p. XVI).

Semelhantes, portanto, tanto para Van Dijk, quanto para Foucault, são as noções de um poder que não está na relação direta entre indivíduos, mas sim nos jogos, ou numa rede de relações tal que envolvem as práticas humanas mais variadas, passando quase todas por discursos empregados para significar e representar as ações dos sujeitos. Em suma, o poder de controle em Van Dijk ou o poder disciplinar em Foucault, talvez possa ser resumido como aquele que “não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo [e seu discurso] não é o outro do poder, realidade

exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes feitos” (FOUCAULT, (1979), 1982, p. XX).

## O discurso público

Uma das formas de difusão de poder, de acordo com Van Dijk, está nos discursos dirigidos às massas, ou os discursos públicos, não os necessariamente divulgados pelo Estado, mas todos os que são propagados pela mídia, imprensa e suas ramificações. Nestes espaços, determinam um tipo de poder denominado por Van Dijk de *poder simbólico*. Tal tipo de poder não tem exatamente uma definição pronta, mas pode ser compreendido como aquele que serve ao uso de discursos de organizações, em geral complexas, que se beneficiam de sua complexidade para estabelecer uma “doutrinação de ideologias”, nem sempre consciente.

Poder tal que, tendo na sua visibilidade o caráter público, “quanto mais altos e influentes os discursos menos eles se mostram públicos e acessíveis para um exame crítico” (VAN DIJK, 2008, p. 22). Nestas muitas formas de poder contemporâneo, o poder simbólico não precisa ser coercivo, basta que seduza, convença, doutrine. Nessa ordem, o discurso publicitário tem seu lugar de excelência. Portanto, a produção desses discursos atinge diretamente o grande público que diante do controle exercido pela mídia e seus recursos acabam por entender que a única forma de interação na contemporaneidade é estar neste processo de aceitação e inclusão das demandas de consumo. ).

## Análises

O texto “O que você faz pra ser feliz”, que nos propusemos analisar, constitui-se como parte da peça publicitária, de natureza multimodal, que dá continuidade a outras supostas “campanhas” de “promoção da felicidade humana”, encabeçadas



pelo Grupo Pão de Açúcar. Formada por imagens, ritmos (canção) e letra (texto), a composição é do gênero textual/discursivo propaganda [4]. Sua produção e circulação mais efetivas nas mídias televisiva e eletrônico-digital datam de 2013, mas seguem em ressonâncias discursivas, ou extensões de suas modalidades, até o ano corrente de 2015.

Por meio de músicas, imagens em movimento e texto narrado, a empresa Pão de Açúcar, cuja identidade comercial vem representada na propaganda em foco, é elevada à categoria de instituição que, contrariando a lógica das sociedades modernas capitalistas, não compreende a felicidade humana como algo diretamente relacionado ao mundo material do “ter”, mas, sim, ao mundo das relações abstratas do “ser”. Reverbera na propaganda, estas ordens discursivas, as quais, aparentemente, não trazem em si, portanto, a ideologia capitalista da hegemonia do mercado e do consumo.

Ao destituir-se da superfície linguística os elementos explícitos e, nesse sentido, reveladores das práticas capitalistas de consumo de bens e serviços (produtos a serem vendidos), em prol da busca por determinar padrões de atuação dos sujeitos sociais (potenciais consumidores) frente ao conceito do “ser feliz”, criam-se as condições ideais para a geração de efeitos de sentido que “mascaram” a verdadeira função social do gênero propaganda, a saber, a venda dos bens materiais oferecidos pela empresa.

Nosso foco, neste estudo, recai sobre a observação do texto da canção e análise do léxico empregado para mostrar o controle e a determinação social, ou seja, a produção, a distribuição e o consumo de um discurso, que

se quer ver como prática discursiva. A partir, portanto, de uma análise textual, especificamente a lexical e de uma análise da prática discursiva, passaremos a considerar alguns frames do vídeo, sem a apresentação de elementos de análise iconográfica, considerando a imagem em movimento como um suporte que apresenta e colabora com os conceitos do texto verbal.

Porém, antes de apresentarmos o texto cabe ressaltar, que para entendermos a ordem do discurso publicitário, precisamos pensar suas condições de produção a partir de uma demanda social, ou seja, os discursos produzidos pedem efeitos de sentidos ligados ao humano, ou a sentimentos que se relacionam com atitudes interpretadas como humanas. Os significados dessa ordem são os acionais, pois por gêneros textuais diversos os discursos acionam práticas e comportamentos.

São discursos produzidos por empresas e empresários, aqueles que, para Van Dijk, estão na elite dos discursos de controle, além disso, há a utilização de espaços midiáticos que alcançam um público muito diverso. Sua linguagem, portanto, deve estar na mesma proporção da heterogeneidade dos indivíduos que serão convocados a participar dos conceitos produzidos. Quanto maior for o emprego de cenas e gêneros, seu alcance parece ser maior também, assim, o verbal não basta, ele precisa estar associado a imagens e no caso do nosso corpus relacionado ainda ao uso dos sentidos sonoros com a música.

Considerando a linguagem como prática discursiva, o texto publicitário precisa ir além da apresentação verbal, pois é de sua ordem considerar-se como um produto, então uma

---

4 Com base na perspectiva bakhtiniana (2003), é o gênero discursivo que reflete condições e finalidades comunicativas específicas da esfera de atividade social humana a que se vincula: a esfera midiática. Para atender as demandas de uma audiência, esse gênero busca a adesão do interlocutor ao produto/ serviço/ ideia vendido, objetivando a venda do produto, ou o uso do serviço, ou a incorporação/adesão da ideia. Para atingir tal finalidade, a propaganda televisiva utiliza-se das multissemioses, e essa multiplicação de significações gera efeitos de sentido reveladores de formações discursivas, sociais e ideológicas deflagradas na opacidade do sentido.

seleção lexical, princípio gramatical escolhido para análise neste estudo, pode determinar o sucesso da campanha. Dessa forma, para compormos nossas análises pensaremos num primeiro estágio de observações descritivas, salientando o léxico, mas compreendendo que a empreitada analítica pode basear-se “[...] no que se refere ao vocabulário e à gramática, as formas linguísticas e as estruturas gramaticais [que] são analisadas segundo a natureza dos valores *experiential, relacional e expressivo* que apresentam, bem como segundo os valores *metafóricos, conectivos e textuais*[...]” (BARROS, 2008, p.203), na sequência pensaremos sobre o estágio da interpretação, considerando microanálises e macroanálises, sendo que

[...]a primeira deve contemplar o modo como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Esse tipo de análise deve, [...], ser complementado pelo segundo tipo, para que se reconheça a natureza dos recursos dos membros (como também das *ordens de discurso*) a que se recorre para produzir e interpretar os textos. (BARROS, 2008, p. 206).

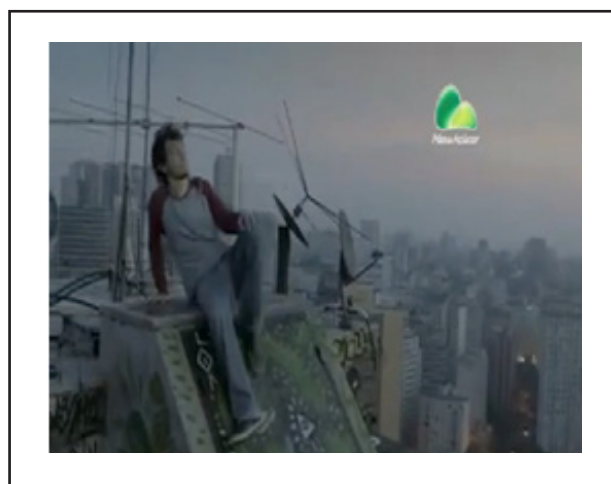
Terminaremos com o estágio da explicação, que é assim apresentado por Barros:

Os determinantes sociais, institucionais ou situacionais responsáveis pela modulação ou formatação dos discursos e os seus efeitos sobre a sociedade, instituição ou situação são, como explica Fairclough, mediados pelos recursos dos membros (RM). Tais recursos, segundo Fairclough, são ideológicos. As concepções culturais, relacionamentos sociais e identidades sociais incorporadas aos recursos dos membros, são vistas como que determinadas por relações de poder numa dada sociedade, instituição ou situação. (BARROS, 2008, p. 209).

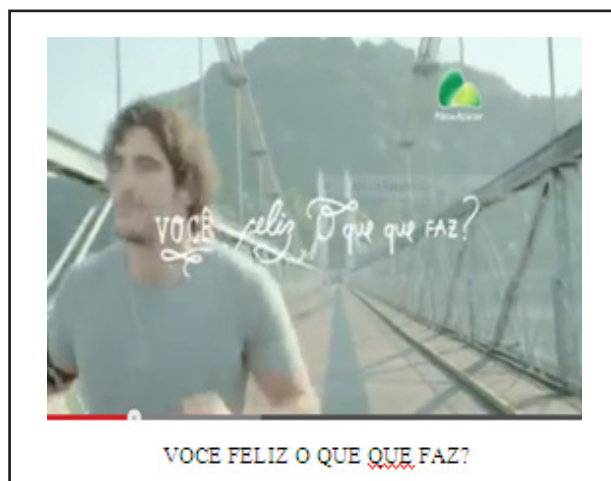
Esse caminho metodológico, que passa pela compreensão do discurso como prática linguística (Estágio Descritivo), prática discursiva (Estágio da Interpretação) e prática social (Estágio da Explicação), é proposto por Fairclough (2001),

mas o encontramos bastante detalhado nas análises de Barros (2008).

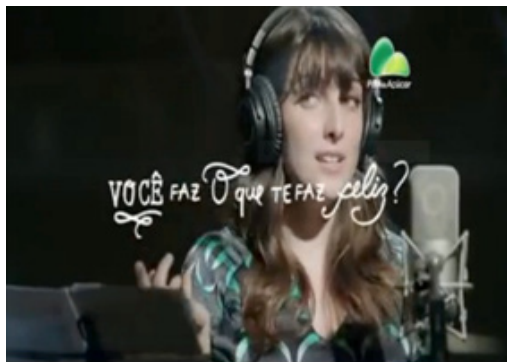
Apresentaremos a propaganda com alguns *frames* selecionados que acompanham o desenvolvimento da canção e seu texto, para destacarmos e analisarmos o léxico empregado, conceitualizando o discurso da campanha publicitária “O que você faz pra ser feliz?”.



O QUE FAZ VOCE FELIZ?



VOCE FELIZ O QUE QUE FAZ?



VOCE FAZ O QUE TE FAZ FELIZ?



A FELICIDADE ESTA POR DENTRO,  
MAS NAO VAI SAIR NUM RAIQ.O.X,  
VOCE PROVOCA OS PROPRIOS  
SENTIMENTOS



O QUE FAZ VOCE FELIZ? VOCE QUE FAZ!



O QUE VOCE FAZ PRA SER FELIZ?  
PRA SER FELIZ!  
PRA SER FELIZ!  
O QUE VOCE FAZ PRA SER FELIZ?



PRA SER FELIZ!  
PRA SER FELIZ!  
O QUE VOCE FAZ PRA SER FELIZ?

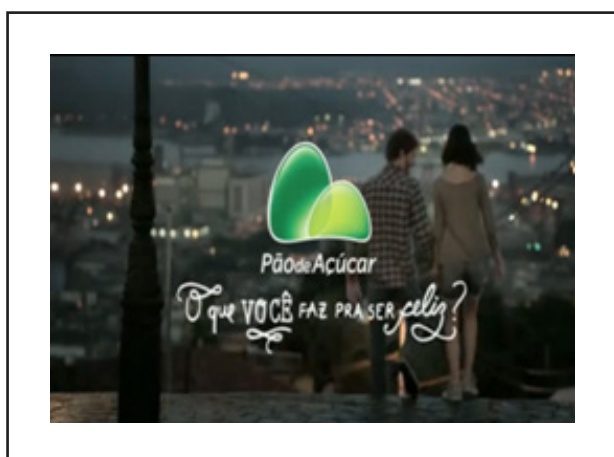


LONGE, PERTO, DENTRO, TANTO  
FAZ  
QUEM QUER FELICIDADE CORRE  
ATRAS  
E, AS VEZES, ELA ESTA DEBAIXO  
DO NARIZ.



E SE A FELICIDADE VOA NUM BALAO,  
TAO ALTO ONDE JA NAO SE ENXERGA MAIS  
MAS SO ELA PODE LHE TIRAR DO CHAO...  
PRA SER FELIZ O QUE QUE VOCE FAZ?





SER FELIZ É SÓ COMEÇAR, PÃO DE ACÚCAR. O QUE VOCÊ FAZ PRA SER FELIZ? (Texto Narrado)

O QUE VOCÊ FAZ PRA SER FELIZ?

O que faz você feliz? Você feliz o que que faz? Você faz o que te faz feliz?

Figura 3: Conjunto enunciativo da propaganda O que você faz pra ser feliz. Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=ltd6hxdDZ4Y> (Imagens da Internet)

## Ser, fazer e querer

Num **estágio descritivo**, observamos que durante todo o texto o verbo fazer empregado na 2º pessoal do singular do modo indicativo (tu/ você...faz), em sequências como: *o que faz você*

*feliz? Você feliz o que que faz? Você faz o que te faz feliz? Já convoca o ouvinte/leitor a pensar sua condição de agente de si, capaz de controlar suas vontades e ações.*

O verbo ser ocorre, mais geralmente, nas seguintes sequências: pra ser feliz! *O que você faz pra ser feliz?* Surgindo, ainda, no texto narrado ao final da propaganda: *Ser feliz é só começar /.../*. Nesta forma, os significados nas sequências recortadas mostram o caráter de ação e de estado dessa modalidade verbal, ou seja, as orações - *pra ser feliz!*- e - *Ser feliz é só começar* - acentuam a natureza de estado da modalidade verbal, desvelando possibilidades da ordem do desejo, na qual a noção de ser feliz ganha status de verdade almejada. Noções e desejos que os dizeres da propaganda vinculam ao nome *Pão de Açúcar* e sua função (lugar de venda, de consumo, mas aqui, no texto publicitário, lugar de “ser feliz”). Já o caráter de ação do verbo ser ocorre em *O que você faz pra ser feliz*, deixando a decisão de agir sob o “controle” do sujeito, que pode ou não decidir *ser feliz*.

A sequência *Quem quer felicidade corre atrás* parece resumir as duas modalidades do verbo ser, visto que, o verbo querer, aqui apresentado na 3ª pessoal do singular do modo indicativo, mostra nesta ocorrência como o desejar apresenta-se, mesmo sem aparecer na canção, numa ordem acional. Assim, os verbos destacados atuam numa tomada de **valores relacionais**, ou seja, de valores que nos levam a pensar sobre as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e as coisas do mundo. Nesse sentido, a escolha do léxico pode informar-nos a respeito dos discursos que produzidos, sobre tais modos e não outros, fazem agir, fazem controlar e fazem produzir práticas.

Além das modalidades verbais, as orações interrogativas corroboram com esses **valores relacionais**, pois indicam as posições de cada interlocutor no discurso pronunciado, como, por exemplo, a noção de instrução, dada aqui,

para que o ouvinte/leitor seja feliz, e, se ainda, não for, a “fórmula” ainda assim é a mesma. A modalidade *pra ser feliz*, também pode ser vista como componente desse universo relacional em que um diz (o sujeito do discurso que detém o poder) e o outro ouve e age (o sujeito no discurso que não detém o poder discursivo).

Os valores conectivos também parecem fazer parte do texto analisado, pois a reiteração da frase *o que você faz pra ser feliz? E Pra ser feliz!* Além de pertencerem ao gênero canção como categoria de organização textual (refrão), promovem a repetição constante do efeito, interrogar-se sobre si, agir sobre a vida para ser feliz.

Já num **estágio interpretativo** observamos o texto e seus efeitos como uma construção, ou seja, como um caminho dado pelo autor para se alcançar a proposição. Dessa forma, conceitualizações fazem parte, pois são necessários conhecimentos da língua e saberes ligados aos ritmos utilizados para se apresentar a ideia, como no caso a canção com suas rimas. A interpretação, que o ouvinte/leitor faz do texto, está ligada à coerência que se estabelece entre as imagens de “felicidade” e o texto que atesta tal realização. Os *frames* nesse instante fazem a ligação, geram inferências e apresentam certa identificação dos sujeitos com as situações apresentadas. Imagens de crianças, idosos e adultos em atividades cotidianas, porém prazerosas, como o movimento do balanço num parque, encontrar alguém de quem se gosta, brincar com cães, ter momentos em família, aproveitar a vista ou correr pelas praças, tornam as imagens desejadas, insere seus significados nas noções de paz, de felicidade e de aproveitar a vida.

Assim, quem ouve e vê (assiste) a propaganda faz ligações de situações naturalizadas como que pertencentes ao universo da “felicidade”. O jogo entre imagem, som (ritmo) e texto oral, leva o sujeito ao reconhecimento de um sentido

discursivo, uma intertextualidade que promove o efeito de “felicidade”.

Como último campo de análise temos o **estágio explicativo** que manifestado nas definições de “felicidade” empregadas no texto mostram os determinantes sociais, seu caráter ideológico e os efeitos sócio discursivos dessas relações. (BARROS, 2008). É o caso de:

E SE A **FELICIDADE** VOA NUM  
BALÃO,  
TÃO ALTO ONDE JÁ NÃO SE  
ENXERGA MAIS  
MAS SÓ ELA PODE LHE TIRAR  
DO CHÃO..  
PRA SER FELIZ O QUE QUE  
VOCÊ FAZ?

A **FELICIDADE** ESTÁ POR  
DENTRO,  
MAS NÃO VAI SAIR NUM RAIO-X.  
VOCÊ PROVOCA OS PRÓPRIOS  
SENTIMENTOS.  
O QUE VOCÊ FAZ PRA SER  
FELIZ?

LONGE, PERTO, DENTRO, TANTO  
FAZ  
QUEM QUER **FELICIDADE**  
CORRE ATRÁS  
E, ÀS VEZES, ELA ESTÁ DEBAIXO  
DO NARIZ.  
O QUE VOCÊ FAZ PRA SER  
FELIZ?

Nessas formas, encontramos a “felicidade” como uma entidade que não pertence a todos, mas que pode ser alcançada, experienciada e conquistada, do mesmo modo que alcançamos, experimentamos e conquistamos qualquer bem que possa ser comprado e consumido. Então aqui podemos enxergar a venda de um conceito, de um

efeito ideológico, que pode ser encontrado nas redes de supermercado como as lojas do grupo Pão de Açúcar.

Reiteramos que, mais do que ter esse poder de produzir e agir sobre a “felicidade”, o sujeito convocado, ordem discursiva nem sempre evidente, pode ao final do texto observar que Ser feliz é só começar [ou] O que você faz pra ser feliz?, encontrando no uso da forma verbal ser em início de frase a identificação que permeava todo o discurso, a qual antes era vista no pronome você, ou seja, você pode estar relacionado ao outro, enquanto que com o verbo ser, principalmente em início de oração, não discutimos, pois todos queremos ser. Para finalizar o pronome você é retomado, mas agora com a identificação de um sujeito que deseja esse produto ideológico chamado “felicidade”.

Num esquema analítico temos:



Figura 4: Esquema Analítico baseado em Barros (2008)

## Considerações finais

Pelos estudos críticos do discurso, pudemos observar que uma prática discursiva não se manifesta sem que nela contenham elementos que entram num jogo de relações de forças. Não há produção de discursos, sem que seus benefícios sejam contabilizados por algum sujeito ou organização e, olhando, especificamente, para um discurso publicitário esse jogo de poder é

menos transparente, pois o consumo de um bem determinado precisa ser incentivado. O curioso nessa relação é a noção de bem (seja bem de consumo, seja bem moral) para a propaganda, a qual nem sempre é evidente, pois como vimos conceitos ideológicos também podem ser vendidos e consumidos. A linguagem, portanto, e suas várias formas de manifestação, é uma prática social, que produz discursos que defendem ideologias, que podem manter poderes ou produzir outros.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1997, 4. ed., 2003.

BARROS, D.E.C. Análise do Discurso Crítica: pesquisa social e linguística. In: 1ª JIED. JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 2008, Maringá. *Anais Eletrônicos...* Maringá: Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, 2008. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/jied/pdf/> (pp.-211). Acesso em: 14 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Discurso e Demandas Sociais: a representatividade política feminina em foco. In: 2ª JIED. JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO E 1º EID ENCONTRO INTERNACIONAL DA IMAGEM EM DISCURSO, 2012, Maringá. *Anais Eletrônicos...* Maringá: Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, 2012. Disponível em: [anais.jiedimagem.com.br](http://anais.jiedimagem.com.br). Acesso em: 14 jun. 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (pdf).

FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3ª edição, 1982.

O QUE VOCÊ FAZ PRA SER FELIZ. 2013. Campanha Publicitária do Grupo Pão de Açúcar. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ltd6hxdDZ4Y>>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

OTTONI, M. A. R., PAULA, F. M. Professores de Língua Portuguesa e Mídia Impressa: inserção das novas tics na educação. In: L&S: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**/ Paperon Language and Society. Denize Elena Garcia da Silva e Viviane Ramalho (ogs.), vol 13, nº 2. Brasília: Thesaurus Editora, 2012.

PEDRO RIBEIRO, E. **Análise crítica do discurso**: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. (org.) In: *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho (Coleção Universitária: série Linguística), 1998.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. Trad. Judith Hoffnagel, Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2008.

**Artigo enviado em:** 28/05/2015

**Aceite em:** 07/10/2015

# Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor

p. 37 - 52

Ângela Francine Fuza <sup>1</sup>  
Raquel Salek Fiad <sup>2</sup>  
Lidiane Nickel Gomes <sup>3</sup>

## Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras, de uma universidade pública do Estado do Tocantins, região Norte do Brasil, fundamentando-se em discussões recentes sobre o Letramento Acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; LEA E STREET, 1998, entre outros) e na concepção dialógica de linguagem segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Para tal, considerando os eixos metodológicos e analíticos de Souza e Basseto (2014), tendo sido aplicado um questionário aos acadêmicos com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, como essas experiências contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores. Os resultados indicam a necessidade de expor os acadêmicos a um processo mais completo de letramento em relação à escrita acadêmica, considerando o contexto de formação dos sujeitos, pois, apesar de muito se ler, pouco se produz dos gêneros acadêmicos, focando-se apenas em aspectos formais da produção dos enunciados.

**Palavras-chaves:** Gêneros acadêmicos. Formação de professores. Letramento. Letramentoacadêmico.

## LITERACY OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE LINGUISTIC COURSE: APPROPRIATION OF GENRES AND IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

### Abstract

This article aims to analyze the experiences of reading and writing papers of undergraduate students in the Linguistic Course of a public university in Tocantins, a state of northern Brazil. It is basing on recent discussion on academic literacy made by scholars of the New Literacy Studies (STREET, 1984; LEA E STREET, 1998, among others) and dialogical conception of language according to the theoretical principles of Applied Linguistics. For this purpose, a questionnaire was made, based on the studies of Souza; Basseto (2014), and applied with the intention of observe, through a qualitative and quantitative analysis, how these experiences contribute to the integration of students into was applied academic community and their training as teachers. The results indicate the need to expose the students to a more thorough process of literacy in relation to academic writing, considering the context of training of subjects, because, although they read a lot, they produce a little number of academic genres, focusing on only formal aspects of production of statements..

**Key words:** Academic Genres. Training of teachers. Literacy. AcademicLiteracy.

---

1 Professora da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

2 Doutora em Linguística pela State University of New York. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Campinas.

3 Graduada em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT)



## Introdução

Segundo Souza e Bassetto (2014), os documentos que regularizam as licenciaturas no país, como o Parecer CNE/9/2001 e a Resolução CNE/CP/1/2002, revelam que a pesquisa deve se constituir como prática cotidiana na vida do professor, em sua busca pela compreensão dos fenômenos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, para que conheçam os discursos e as práticas que circulam por meio dos gêneros discursivos [2] nessa comunidade.

É evidente que os alunos, ao ingressarem em um curso superior, precisam adquirir conhecimentos e habilidades relativas à leitura e à produção de gêneros próprios do ambiente acadêmico. Nesse sentido, Cavalcante (2012) afirma que é necessário que os alunos se apropriem dos diversos letramentos a fim de atuarem nas atividades propostas academicamente, compreendendo os conteúdos trabalhados.

No entanto, na maioria das vezes, é na graduação que os alunos têm seu primeiro contato com diversos gêneros acadêmicos o que dificulta esse processo de apropriação. A compreensão dos gêneros discursivos que circulam no ambiente acadêmico é necessária para que o aluno possa participar efetivamente da comunidade acadêmica, pois “saber ler e escrever ‘eficazmente’ em contextos variados tem sido apontado, cada vez mais, como um indicador de poder político e cultural em uma sociedade logocêntrica” (CAVALCANTE, 2012, p. 5-6).

O conhecimento dos gêneros acadêmicos,

no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática da pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, superando, assim, dicotomias como aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor) (SOUZA E BASSETTO, 2014).

Este estudo, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, está fundamentado em discussões recentes sobre o Letramento Acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, (STREET, 1984; LEA E STREET, 2006; 1998; entre outros) e sobre os estudos que visam ao ensino ou à análise de gêneros acadêmicos, respaldados em Bakhtin e em seu Círculo, segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. O objetivo, então, do texto é de analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras-Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, em uma universidade pública do Estado do Tocantins, região norte do Brasil, a fim de contribuir para estudos do Letramento Acadêmico que postulam a inserção desses sujeitos no mundo acadêmico. Com base no estudo de Souza e Bassetto (2014), que analisaram, por meio de pesquisa quantitativa, as experiências de leitura e de escrita de alunos de Letras da região Sudeste do país, optamos por organizar o questionário à luz dos eixos propostos pelas autoras. Logo, ele foi elaborado e aplicado aos graduandos [3] do último ano do curso de Letras, contemplando questões relativas à leitura e à escrita de gênero, que será analisado por meio

---

2 Os trabalhos em torno dos gêneros se dividem em duas vertentes distintas, enraizadas em diferentes releituras bakhtinianas: “teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais” (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora). Neste estudo, adotamos a terminologia gêneros discursivos, pois envolve elementos sócio-históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

---

3 Os acadêmicos assinaram Termo de Consentimento, no ato da entrevista, autorizando o uso dos dados para fins de pesquisa e de publicação.

das abordagens quantitativas e qualitativas.

A partir dessa aplicação será possível ainda verificar os gêneros acadêmicos que circundam a formação de professores do curso de Letras da instituição; delimitar os gêneros acadêmicos mais utilizados; e compreender de que forma esses gêneros acadêmicos contribuem para a formação do sujeito como professor. Com isso, poder-se-á também refletir sobre o papel da universidade nessa qualificação, no que se pode melhorar para que esse profissional possa colocar esse conhecimento em prática com qualidade, já que conforme Bezerra (2010, p. 138) “nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino [ensino dos gêneros acadêmicos] no currículo dos diversos cursos”.

Dessa forma, considerando o objetivo proposto, este estudo apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica, centrada no letramento acadêmico e nos gêneros acadêmicos, abordando-se, ainda, postulados sobre o letramento dos professores em gêneros. Na sequência, destaca-se a metodologia da pesquisa, assim como a análise dos dados e, por fim, a conclusão.

## 1. Fundamentação teórica

### 1.1 Letramento acadêmico e gêneros acadêmicos

Um questionamento recorrente em discussões sobre a escrita na universidade, nos anos 80, segundo Fiad (2011), era: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? No contexto atual de ensino e de aprendizagem, a autora considera que tal pergunta não pode ser mais a mesma, pois “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360). Se em 1980 era possível verificar o desempenho do aluno na escrita por meio de habilidades individuais de ler e de escrever, hoje,

é imprescindível situar qualquer prática de leitura e de escrita em um contexto social de produção dos discursos.

Nesse sentido, considerando os conhecimentos e questões sociais dos acadêmicos, os alunos enfrentam um novo universo de aprendizagem quando adentram a universidade. Nessa nova esfera comunicativa, há práticas e gêneros próprios e, segundo Cavalcante (2012, p. 2),

[...] os alunos precisam se apropriar de diferentes tipos de letramentos para poderem participar eficazmente das atividades propostas, bem como compreender os conteúdos trabalhados, a fim de experimentar um processo de ensino/aprendizagem produtivo (CAVALCANTE, 2012, p. 2).

Porém, em sua grande maioria, é na graduação que os alunos têm o primeiro contato com gêneros acadêmicos o que faz aumentar as dificuldades de aprendizagem. Sem a compreensão desses gêneros, que estão presentes no âmbito acadêmico, o aluno, muitas vezes, não consegue desenvolver uma participação efetiva.

Em relação ao letramento, foi apenas nos últimos 30 anos que um amplo debate em relação ao ensino e à aprendizagem da língua escrita tomou forma no âmbito das universidades brasileiras. Matêncio (2009), com base nos estudos e abordagens de Street (1984) e Heath (1982), tidos como clássicos ao se tratar desse tema, postula que várias discussões têm sido desenvolvidas no país, focalizando questões sociais, culturais, históricas da apropriação da escrita por parte do cidadão e dos usos que ele faz da escrita. Embora tais discussões estejam disseminadas na esfera acadêmica, parte expressiva dos universitários, muitas vezes, parece alheia a elas, concebendo letramento como sinônimo de erudição e não acreditando que sujeitos analfabetos possam participar de eventos de letramento na sociedade.

O termo letramento é tido por Kleiman (1995, p. 18) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Logo, ele não surgiu para substituir alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, mas para dar conta dos aspectos sociais envolvidos no uso da escrita em uma sociedade.

O termo letramento é empregado por Terzi (2006, p. 3) para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”. A autora afirma que, essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua. Dentro dessa perspectiva, o letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como os seus membros. Segundo Cavalcante (2012, p. 8), letramento é um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sócio-político-econômico-culturais. Para além de habilidades técnicas de leitura e de escrita, o letramento é compreendido, na perspectiva de uma teoria social como “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”.

Street (1984) afirma a existência de duas abordagens para os estudos do letramento: o modelo autônomo e o ideológico. Para o modelo autônomo, o letramento é um conjunto de habilidades e/ou competências que devem ser adquiridas pelos indivíduos e que podem ser transferidas através dos diferentes contextos, ou

seja, não são levadas em consideração as variações culturais.

Dessa forma, segundo Kleiman (1995), é necessário que se abandone a concepção do modelo autônomo de letramento de acesso limitado e pressupostos elitistas para que as práticas populares sejam legitimadas. Uma das formas de a escola ensinar a escrita aos grupos populares encontra-se na “transformação das estratégias dos cursos universitários que deveriam formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados, segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos” (KLEIMAN, 1995, p. 76).

Para Street (1984), o letramento não pode ser considerado como autônomo, haja vista que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído; os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, pois são socialmente determinados. Eles têm, portanto, valores e significados específicos para cada comunidade e dependem do contexto (STREET, 1993).

Já o modelo ideológico considera que as práticas de letramento envolvem relações de poder e questões ideológicas. O autor comenta que frequentemente o modelo autônomo de letramento é representado pela “apropriação da técnica”, enquanto o modelo ideológico considera as práticas de letramento como “social e culturalmente determinadas, e a escrita assume significados segundo o contexto dos grupos e instituições em que foi adquirida” (MACHADO, 2009, p. 24).

Nesse sentido, Lea e Street (2006) propõem a existência de três modelos de aprendizagem para se compreender a escrita em nível superior: o modelo das habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. Essas três abordagens permitem uma melhor



compreensão das práticas de escrita acadêmica, visto que os autores sugerem que os modelos geralmente usados para compreender a escrita dos estudantes não consideram “a importância das questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que o cercam, nas quais estão inseridas diversificadas práticas de escrita dos estudantes em toda a universidade” (LEA; STREET, 2006, p. 157).

Segundo o modelo de estudos das habilidades, o letramento se apresenta como um conjunto de habilidades ou competências que são transferíveis de um contexto para outro sem dificuldades. No modelo de socialização acadêmica é papel do professor, como membro mais experiente da comunidade acadêmica, inserir os alunos nas práticas da academia.

O modelo de letramentos acadêmicos, conforme argumenta Fischer (2008), refere-se à fluência em formas particulares de pensar, de ser, de fazer, de ler e de escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social, é necessário levar em consideração o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico. Além disso, é importante atentar-se para as relações sociais e de poder subjacentes a essas práticas. Para Lea e Street (2006), o último modelo seria o mais adequado por levar em conta a complexidade das práticas de letramento dos estudantes. Porém, é importante salientar que a perspectiva dos letramentos acadêmicos não exclui as demais abordagens, mas as encara como complementares. O sujeito escritor precisa de convenções que regulem as práticas de letramento da comunidade científica; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas desse contexto para, então, engajar-se nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Logo, o

problema maior reside no fato de se contemplar apenas um dos modelos de escrita, uma vez que a esfera acadêmica configura-se como uma das mais exigentes ao tratar de leitura e escrita científicas.

Fischer (2008) postula que a construção do letramento acadêmico, por alunos de Letras, vai além da reprodução de instruções sobre como compreender e produzir determinados gêneros discursivos. É preciso que os alunos se assumam como insiders (GEE, 1999 apud FISCHER, 2008, p. 444), entendendo o funcionamento dos discursos que circulam nesse domínio, sobre os gêneros e suas formas de constituição sócio-histórico-cultural.

Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que os alunos se veem, nesse novo contexto acadêmico, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores. Outro agravante é o fato de esses estudantes terem sido submetidos, ao longo de sua trajetória escolar, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social e é nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel.

Segundo Fischer (2008, p. 443), a gama heterogênea e diversificada de práticas sociais, nas quais os sujeitos letrados fazem parte, inclui práticas de letramento, sendo estas valorizadas como unidades básicas dessa teoria social. Práticas de letramento representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas”. Segundo Almeida (2012, p.3), “o letramento acadêmico pode ser compreendido como um procedimento de ampliação de competências e informações sobre as maneiras de atuar mutuamente com a escrita” e seus fins no ensino superior. Nesse sentido, Fischer e Dionísio (2008) afirmam que o uso do termo está relacionado aos contextos universitários, sobretudo para

ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que aí veiculam e constroem o saber, como dos usos das linguagens também especializadas que os materializam. Logo, dentro da perspectiva ideológica de letramento que considera a produção escrita como produto social, desenvolve-se a noção do letramento acadêmico, ou seja, práticas sociais de escrita desenvolvidas e estabelecidas no contexto acadêmico, assim: “entende-se que o ensino superior, especificamente o curso de Letras, é constituído de várias práticas sociais, em que participam, interagem, transformam-se ou se constroem alunos e gêneros discursivos” (FISCHER, 2008, p. 3).

Ao considerar as práticas de letramento nas quais os acadêmicos fazem uso da escrita, a comunicação se dá por meio de gêneros discursivos [4], pois de acordo com o momento, com a esfera, com os interlocutores são produzidos os textos. Segundo Cavalcante (2012), é possível afirmar que os gêneros não são neutros, mas refletem a configuração da sociedade da qual fazem parte. No caso dos gêneros acadêmicos, eles certamente são permeados pelas relações de poder e status próprios da comunidade a que se vinculam. Para os “novatos” (recém-chegados em um curso superior, por exemplo) desponta a necessidade de compreenderem a importância de se apropriarem dos diversos gêneros para serem reconhecidos pelos membros mais experientes, e não só isso, é necessário compreenderem principalmente que o conhecimento de gêneros possibilita a inserção do aluno em contextos diversos de comunicação e aprendizagem, a fim de que participem eficazmente de eventos comunicativos necessários ao seu crescimento acadêmico e profissional. Nesse sentido, Fiad (2011, p. 363), a respeito da escrita dos gêneros acadêmicos, postula que “não

é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente [...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras”.

Dessa forma, faz-se relevante destacar alguns pressupostos que relacionam as questões de letramento e de gênero por parte dos acadêmicos.

## 1.2 Letramento dos professores em gêneros

Os acadêmicos, na maioria das vezes, não dominam os gêneros discursivos, não conseguem se inserir na comunidade acadêmica, não entendem porquê produzem os textos que produzem. Por isso, devem-se analisar quais são esses gêneros acadêmicos recorrentes dentro da realidade universitária, de que forma ela constitui os alunos como professores e pesquisadores e o que poderia ser diferente dentro da instituição.

Souza e Bassetto (2014) afirmam que para o sujeito estar inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela. Para que o aluno venha a ter uma participação ativa no meio acadêmico, é necessário que seja letrado, ou seja, saiba desenvolver o uso adequado da linguagem em diferentes situações, tendo consciência dos empregos linguísticos que realiza, com finalidades específicas.

A necessidade sobre o domínio de gêneros é indiscutível, porém a acessibilidade a esse conhecimento é restrita, pois a maioria dos cursos de graduação do país não está preparada para sanar essas necessidades, pois disciplinas, cujos objetivos são desenvolver as habilidades de escrita

---

4 Considera-se, para o estudo dos gêneros acadêmicos, o conceito de gêneros discursivos de vertente bakhtiniana, haja vista o caráter social da discussão, considerando-se não apenas o aspecto composicional do gênero, mas também o aspecto discursivo de composição do texto que circula socialmente.

dos alunos, não fazem parte da grade do curso de Letras, sendo que nesse curso, fica evidente a necessidade de o professor ser pesquisador, de modo a aprimorar seus conhecimentos, a inovar a sua prática e a refletir sobre teorias e atuação.

Afirmam Souza e Basseto (2014) que, embora haja essa consciência entre muitos pesquisadores/professores a respeito da importância de guiar pesquisadores iniciantes para a construção de uma escrita apropriada para a comunidade acadêmica, da qual pretendem fazer parte, os cursos de graduação ainda têm um déficit, em suas grades curriculares, em relação às disciplinas que preparam o aluno para a vida acadêmica. Conforme afirma Aranha (2009),

[...] a necessidade de dominar gêneros acadêmicos é inquestionável, mas os meios para alcançar esse domínio parecem ser limitados. Cursos de graduação no Brasil não incluem disciplinas cujos objetivos são desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, nem mesmo em sua língua materna (o curso descrito por Figueiredo e Bonine é uma exceção e não é parte do programa regular de graduação no qual foi ensinado), embora seja esperado que os alunos publiquem os resultados de suas investigações (ARANHA 2009, p. 465 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014, p. 7).

O conhecimento dos gêneros acadêmicos, no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática da pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, superando, assim, dicotomias como aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor) (SOUZA E BASSETTO, 2014).

Os novos estudos sobre letramento consideram ser de suma importância o acadêmico de Letras ter habilidades com gêneros e produções, já que trabalhará sobre assuntos variados na sala de aula. Logo,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

No caso de cursos de Licenciatura, há uma grande preocupação com a formação do aluno – futuro professor – em relação à sua prática de sala de aula. Nesses cursos, já há um discurso sempre presente da necessidade de todo professor ser pesquisador, de modo a aprimorar seus conhecimentos, inovar sua prática e refletir sobre teorias e sobre sua atuação.

Souza e Basseto (2014) afirmam, no entanto, que tal conceito de “pesquisador”, em alguns contextos, está mais ligado à leitura e à aquisição de conhecimentos do que propriamente à produção de conhecimento, deixando-se de lado, algumas vezes, a produção científica desses futuros professores. Além disso, quando se exige deles uma produção científica, esses são pouco orientados para a construção de gêneros acadêmicos, ou seja, a exigência da produção de gêneros acadêmicos nem sempre está acompanhada de preparo para que essa seja bem sucedida.

Assim, conforme apontado por Aranha (2009 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014), cursos voltados para a preparação de graduandos para a produção de textos científicos são exceções, havendo, nos próprios cursos de graduação, pouca dedicação para o ensino de escrita acadêmica, o que acaba por refletir na pouca divulgação científica, até mesmo em língua materna. Conforme Souza e Basseto, (2014, p. 90), “faz-se urgente que a formação de professores/pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados”.

Portanto, são necessárias reflexões acerca

do processo de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos na esfera universitária, para que se possibilite o pensar a respeito do letramento do professor/pesquisador em formação, concebendo-o, assim, como um sujeito que aprende as técnicas de domínio da leitura e da escrita, ao mesmo tempo, em que utiliza tais práticas socialmente, respondendo às demandas sociais.

## 2. Metodologia

O objetivo deste estudo é analisar experiências de leitura e de produção de textos de acadêmicos de um curso de Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas de uma universidade pública de um estado da região Norte do Brasil, a fim de contribuir para estudos do letramento acadêmico que postulam a inserção desses sujeitos no mundo letrado.

Com base no estudo de Souza e Bassetto (2014) que analisaram, por meio de pesquisa quantitativa, as experiências de leitura e de escrita de alunos de Letras da região Sudeste do país, optamos por organizar o questionário com base nos eixos propostos pelas autoras. Ele é composto, então, de sete perguntas, apresentadas no decorrer da análise, e foi aplicado a 26 alunos do quarto ano do curso de Letras, de uma universidade pública da região Norte, contemplando questões relativas à leitura e à escrita de gênero, que será analisado por meio das abordagens quantitativas e qualitativas.

O questionário apresenta-se dividido em três partes. Na primeira parte, há três questões

objetivas: “1. *Quais as atividades mais frequentes nas disciplinas?*”, “2. *Quais gêneros mais lidos ao longo do curso?*” e “3. *Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a escrever no curso?*” [5]. Por meio delas, averiguamos a relação do aluno com os gêneros acadêmicos, verificando quais são mais lidos e produzidos durante todo o curso de Letras. Além disso, questionamos a respeito das atividades mais frequentes realizadas nas disciplinas. A escolha dos gêneros que constituem as três questões ocorreu em função da própria experiência como aluna de graduação, considerando, então, os gêneros escritos mais solicitados, tanto para a leitura quanto para a produção.

A segunda parte é composta por duas questões discursivas a respeito de como os alunos entendem a necessidade de se aprender os gêneros: “4. *Diante dos textos que assinalou na questão três, quais conhecimentos considera necessários para produzi-los?*” e “5. *Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?*” [6].

A terceira e a última parte são constituídas por duas questões discursivas: “6. *Você acredita que a universidade ofereça oportunidades para a produção de textos acadêmicos? Há disciplina para isso?*”; “7. *O seu curso de graduação prepara o aluno para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica ou para ambos? Como isso se dá?*” [7], que têm como foco saber como os alunos concebem a universidade atuando em sua formação como sujeitos letrados que agem e podem agir na comunidade acadêmica.

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas por esses estudantes, enfatizando

---

5 Constituição do questionário e questões 2 e 3 baseadas em Souza e Bassetto (2014).

---

6 Perguntas baseadas em Souza e Bassetto (2014).

---

7 Perguntas extraídas de Souza e Bassetto (2014).

[8]: a) a relação desses estudantes com os gêneros acadêmicos, por meio de uma comparação dos dados obtidos a respeito do contato com esses gêneros através da leitura e a produção desses textos; b) como os alunos veem a necessidade de aprender os gêneros acadêmicos; c) a visão tida por eles a respeito do que a universidade tem feito para promover o letramento necessário para a atuação efetiva na comunidade acadêmica e o desenvolvimento pedagógico.

### 3. Análise de dados

Por meio do levantamento das respostas dos acadêmicos, foi possível organizar a análise dos dados, segundo os três eixos mencionados acima: a; b; c. Nesse sentido, destacam-se, na sequência, as constatações a respeito dos dados e a análise, relacionando-os aos fundamentos teóricos.

#### 3.1 Relação dos acadêmicos com os gêneros acadêmicos: leitura e escrita

As três questões iniciais expostas aos 26 acadêmicos, contemplando leitura e escrita, foram: “Quais as atividades mais frequentes nas disciplinas?”, “Quais gêneros mais lidos ao longo do curso?” e “Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a escrever no curso?”. As respostas obtidas foram organizadas na tabela seguinte:

ATIVIDADES FREQUENTES	Número de alunos
Leituras	24
Seminários	15
Provas	11
Escutas	10

ATIVIDADES FREQUENTES	Número de alunos
Leituras	24
Seminários	15
Provas	11
Escutas	10
GÊNEROS LIDOS	Número de alunos
Textos científicos	24
Materiais didáticos	13
Obras literárias	08
Documentos oficiais e leis	08
Texto jornalístico	01
Quadrinhos e charges	01
GÊNEROS ESCRITOS	Número de alunos
Resumo	23
Resenha	22
Relatório	18
Fichamento	18
Projetos	11
Textos literários	08
Artigo	06

**Tabela 1** - Gêneros acadêmicos solicitados, lidos e produzidos pelos alunos durante o curso de graduação em Letras. Fonte: Elaboração própria.

Por meio da análise, observamos, inicialmente, que as atividades mais frequentes realizadas nas disciplinas do curso de Letras são leituras e seminários, indicando que há, por um lado, a incidência da prática da leitura de textos, assim como da apresentação de estudos por meio de seminários, demarcando a utilização do gênero oral nas práticas acadêmicas. Os trabalhos não se restringem ao código escrito, pois exigem a oralidade, a apresentação das ideias a respeito de um assunto. Nesse sentido, tem-se um gênero oral, seminário, que é definido como gênero secundário (BAKHTIN, 2003), isto é, um gênero que surge em condições de um convívio

8 Dois dos eixos organizadores da análise (a) e (c) são de autoria de Souza e Bassetto (2014), tendo em vista o questionário elaborado para coleta de dados.



cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, como a universidade, que faz com que os estudantes tenham que se preparar, estudar, analisar o que será dito, durante a efetivação do gênero. Em função de exigir preparo, aprendizagem e mediação realizada pelo professor da disciplina, o seminário é caracterizado como secundário e é um dos gêneros corriqueiros no contexto acadêmico, pois este é o universo real de sua circulação.

Tendo em vista as práticas de leitura e de aplicação de seminários, têm-se como gêneros mais lidos: os textos científicos, os materiais didáticos, as obras literárias e os documentos oficiais. Tal quadro se justifica em função de os estudantes estarem no contexto acadêmico, de preparação de sua formação para atuação como professores, logo, não há outra possibilidade a não ser ler textos científicos e analisá-los. Por se tratar de um curso de licenciatura, com habilitação em Português e suas respectivas literaturas, conseqüentemente, têm-se a leitura de materiais didáticos, dos documentos oficiais que regem o ensino de línguas e das obras literárias. Como futuros professores, os acadêmicos devem ter o contato com os materiais que circulam na esfera escolar, como os livros didáticos, assim como devem conhecer as leis e as normativas que respaldam o trabalho do professor e as práticas de ensino realizadas em sala de aula, como leitura, produção de texto e análise linguística. Ao se depararem com materiais e discursos que circundam o ambiente escolar, futuro local de trabalho do professor, prepara-se o aluno para compreender tal realidade, preparando-o teoricamente para sua atuação em sala de aula.

Por meio do questionário não constatamos de que forma é realizado o trabalho de leitura desses materiais, conseqüentemente, não se pode afirmar que haja um trabalho voltado mais à visão autônoma do letramento - restringindo

às discussões a leituras sem que haja reflexão e o entendimento do aluno sobre a relevância de conhecer tais pressupostos para estar inserido dentro do contexto escolar— ou mais à perspectiva ideológica do letramento. Tais desdobramentos poderão ser realizados em pesquisas futuras.

Os gêneros menos lidos “texto jornalístico” e “quadrinhos e charges” pertencem essencialmente à esfera jornalística, indicando que não há muita correspondência entre tal esfera e o âmbito científico.

Quanto aos gêneros mais produzidos, verificamos: resumos, resenhas, relatórios e fichamentos. Tal resultado foi parecido com os obtidos por Souza e Bassetto (2014, p. 92), sendo que para as autoras tal quadro se justifica, pois:

A prevalência na produção de fichamentos, resenhas e resumos pode ser indicativo da utilização de tais gêneros como instrumentos de checagem do professor na leitura e na compreensão do aluno de determinado texto. Nesse caso, a leitura tem uma função voltada ao conteúdo, de forma a possibilitar a familiarização e a reflexão do aluno sobre determinado tema, sendo que a produção, por sua vez, demanda o conhecimento de formas composicionais e convenções de constituição de tais gêneros e da habilidade de síntese do conteúdo. No caso do resumo, além de poder ser utilizado como forma de avaliação, pode também ser produzido para apresentação de pesquisa em congresso, ficando, assim, não limitado à leitura do professor (SOUZA E BASSETTO, 2014, p. 92).

A pouca produção de artigos acadêmicos (dos 26 alunos que indicam ler textos científicos, apenas seis afirmam produzi-los durante o curso) pode ser sintoma do pouco incentivo para a produção de tais textos no curso de graduação em questão e da conseqüente dificuldade de divulgação científica apontada por Aranha (2009 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014).

Constata-se que os alunos leem mais textos científicos e produzem mais resumos e resenhas, haja vista que tais gêneros auxiliam na exposição

das ideias do autor e, conseqüentemente, do acadêmico no texto. Quando o professor busca saber se o aluno leu o texto, atendo-se às ideias do estudioso, pode solicitar somente o resumo do texto. No entanto, na busca por demarcar, além dos fatos já apontados no texto original, a posição do estudante frente ao texto, solicita-se o desenvolvimento da resenha. Há, assim, a leitura com função vinculada ao conteúdo, de maneira a possibilitar a familiarização e a reflexão do aluno sobre o assunto e a produção que exige conhecimento de estruturas e convenções de composição de tais gêneros e da habilidade de síntese do conteúdo.

### 3.2. Conhecimentos necessários para a produção dos gêneros segundo os acadêmicos

A quarta e a quinta questões tiveram como foco as habilidades e os conhecimentos que os alunos julgaram como importantes para a escrita dos gêneros (“Diante dos textos que assinalou na questão três, quais conhecimentos considera necessários para produzi-los?” e “Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?”). Organizamos as respostas dos alunos, identificados pela letra “A”, destacando algumas delas em função do espaço do artigo.

Os conhecimentos mais destacados pelos acadêmicos estão voltados para aspectos estruturais, como como língua e norma, aspectos relacionadas à coesão e à coerência e à estrutura do gênero solicitado. Na sequência, destacamos as respostas de alguns acadêmicos:

**A4:** Considero que sejam necessários conhecimentos que vão desde a estrutura, composição do gênero, conhecimentos linguísticos como coesão e coerência.

**A7:** Primeiro é necessário conhecer o gênero proposto, ter coesão e coerência, domínio da gramática e estrutura textual.

**A11:** Coerência, coesão e conhecimentos prévios.

**A18:** Precisa saber das regras da ABNT e também conhecer a estrutura de um texto.

**A16:** Para produzir um texto tenho que ter conhecimento sobre o assunto, ter noção das pontuações e da gramática.

**A21:** Saber ler e escrever antes de tudo, saber estruturar um texto com coesão e coerência para que seu receptor possa entender a mensagem que você quis passar e escrever na norma padrão da língua.

Diante do exposto, verifica-se a preocupação dos alunos em dominar as noções gramaticais, como se observa em A7 e A21: “ter noção das pontuações e da gramática”. Além disso, outro ponto de destaque é a relevância atribuída aos conhecimentos sobre a composição do texto, havendo respostas, como A4 e A11, “conhecimentos linguísticos como coesão e coerência” e “Coerência, coesão”. Ao tratar da norma, os estudantes se voltam tanto para as normas da ABNT, tratando da formatação conforme moldes científicos, quanto para a norma culta, como em A18: “Precisa saber das regras da ABNT e também conhecer a estrutura de um texto”. O aspecto mais estrutural dos textos recebe o enfoque maior, mencionando-se, de forma pontual, a questão dos gêneros, o que evidencia uma apropriação de conhecimentos voltados à construção textual e não necessariamente à função social do gênero, suas condições de produção.

Assim como no estudo de Souza e Bassetto (2014), o segundo elemento de maior impacto destacado pelos acadêmicos é o embasamento teórico e conhecimento do tema:

**A1:** Deve ter conhecimentos teóricos a respeito dos assuntos abordados em tais gêneros.

**A5:** Leitura de textos teóricos e literários é o fundamental para produzir textos que atendam a demanda acadêmica.

**A8:** Para realizar produções, primeiro temos que ter conhecimentos prévios sobre o assunto e principalmente uma orientação antes da realização do trabalho.

**A25:** É necessário que estejamos embasados por um suporte teórico, assim como a orientação do professor.

Ter o domínio da estrutura da língua, somado ao embasamento teórico são os elementos de base ofertados aos alunos pelas disciplinas do curso, conforme será constatado posteriormente. Além disso, alguns alunos, como A4, A12e A14 também relatam a necessidade de disciplinas voltadas especificamente para a escrita e o apoio de professores, sujeitos que já fazem parte da comunidade acadêmica:

**A4:** É necessário também que o acadêmico faça não apenas leituras dos gêneros, mas atividades que o preparem para a escrita. Geralmente, isso não acontece. Pede-se que o acadêmico produza os gêneros e os únicos subsídios que lhe são dados gira em torno das leituras, muitas vezes, feitas por eles mesmos e, quando muito um breve esqueleto do gênero.

**A12:** Em se tratando do gênero resenha e fichamento, não tive contato durante o curso, portanto, para produzi-los precisei buscar conhecimento fora.

**A14:** De modo geral, a construção ou produção de textos não é tarefa fácil, necessita pois que o aluno tenha tido um contato anterior (na educação básica), infelizmente isso não acontece no decorrer do curso, como não existe uma ou disciplinas que contemple esse déficit acaba que

o aluno tenha que buscar outros recursos, tais como, cursos online, livros, internet, etc.

Diante do exposto, constatamos que os alunos dão grande ênfase às características mais composicionais e procedimentais na produção dos textos acadêmicos que lhes são requisitados no decorrer do curso. Há a preocupação em se adequar às normas linguísticas e formais que caracterizam cada gênero, tratando-se “também da prática de leitura como elementos necessários para o amadurecimento dos alunos como produtores de textos” (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 95). Nesse sentido, retomando-se os modelos propostos por Lea e Street (2006), verificamos o foco nos modelos de estudos das habilidades e no modelo de socialização acadêmica, tendo em vista que o letramento é tido como um conjunto de habilidades a respeito dos textos que circulam academicamente, possibilitando que, por meio do domínio de suas características e forma composicional, o aluno seja socializado no contexto. Constatamos, então, que não se considera o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico, assim como propõem as teorias de letramento acadêmico, fazendo com que o aluno seja letrado de forma autônoma.

Quanto à questão de número cinco, “Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?”, os alunos tiveram dificuldades em atender às tarefas solicitadas pelos professores da universidade, tendo que buscar respaldo na internet e em pesquisas extraclasse para sanar suas dúvidas. A resposta do aluno A14, destacada acima, exemplifica a percepção que se tem sobre a problemática no momento da produção, evidenciando que, na universidade, parte-se do pressuposto de que os alunos já

dominam certo saberes, quando, na realidade, isso não é real. A partir disso, é que surge a noção de “prática do mistério”.

No texto, *“Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”*, observa-se que ao tratar da escrita acadêmica, há uma visão de que as convenções que fazem parte do “senso comum” são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela (LILLIS, 1999). Na realidade, as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, elas fazem parte daquilo que chama de prática institucional do mistério, pensando fora do âmbito do ensino. Segundo Lillis (1999), nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica, pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem.

### 3.3. Papel da Universidade: incentivo à escrita e à formação do professor

O foco das questões seis e sete do questionário recaia na análise da percepção dos alunos frente às oportunidades que o curso de Letras oferece para a produção de textos acadêmicos, se há disciplina com esse objetivo e a ênfase dada pelo curso em relação à preparação para a vida acadêmica e o mercado de trabalho. A pergunta seis, “Você acredita que a universidade ofereça oportunidades para a produção de textos acadêmicos? Há disciplina para isso?”, contou com respostas afirmativas de quinze alunos, no quesito em que a universidade oferece oportunidades para a escrita, embora seja negativa no quesito em que há disciplina, mas que não é dada a devida importância. As respostas se baseiam em diferentes argumentos para justificar suas opiniões, conforme exemplos abaixo.

**A4:** Sim. Há uma disciplina para isso, no

entanto, o trabalho não é feito com profundidade. Dessa forma o aluno aprende a fazer, fazendo e errando.

**A11:** A universidade oferece disciplina de produção de texto como escrita acadêmica, mas é muito superficial, o foco das disciplinas acadêmicas são voltadas para a literatura, que por muitas vezes não faz sentido a realidade de professores em formação.

**A13:** Sim, mas o curso oferece poucas disciplinas para a produção textual, inclusive as da área da gramática. Por isso muitos têm dificuldades na hora de produzir u texto.

**A25:** Há disciplinas teóricas logo nos primeiros períodos, mas é apenas teoria, a prática nessas disciplinas é somente para fins avaliativos.

Segundo os alunos, a universidade trabalha pouco para auxiliá-los a produzirem textos, quando tem uma disciplina específica para esse trabalho acaba sendo negligente no fato de trabalhar somente com a teoria, pois os alunos não colocam seus conhecimentos em prática e quando escrevem é para fins avaliativos, ficando, assim, com muitas dificuldades na hora de escrever.

A disciplina ofertada no curso de Letras, voltada à produção de texto, é “Escrita Acadêmica”, ministrada no segundo período. Um dos itens presentes na ementa da disciplina, que foi citada nas respostas, especificamente do aluno A11, é o estudo da coesão e da coerência, logo, eles acabaram enfatizando – nas questões anteriores- a necessidade de conhecer esses elementos. Outro elemento que merece ser destacado é o fato de na ementa da disciplina, ter-se o estudo de “gêneros textuais: resumo, resenha e monografia”, fato que reafirma as respostas da questão três a respeito dos gêneros mais escritos pelos acadêmicos: resumo e resenha. A própria disciplina com foco na escrita acadêmica, tende ao trabalho com tais textos, fazendo com que tal prática seja corriqueira.

Em relação à pergunta sete, “O seu curso de graduação prepara o aluno para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica ou para ambos? Como isso se dá?”, quinze alunos afirmam que a preparação ocorre tanto para o mercado de trabalho, quanto para a vida acadêmica; seis afirmaram que a formação é para a vida acadêmica; quatro somente para o mercado de trabalho e um para nenhum dos dois. Os argumentos foram como os seguintes:

**A3:** Para ambos. O curso nos ensina a sermos professores e também estimula a pesquisa de campo de línguas e literatura.

**A5:** Há preparo para ambos, mas as disciplinas de estágio poderiam aprofundar mais na ação e reflexão da prática, os professores chegariam às escolas nem mais preparados.

**A9:** Sim, existem suas deficiências, mas o aluno tem a qualificação necessária e adequada.

**A13:** Para ambos, alguns entram na universidade a fim de conhecer a vida acadêmica ou apenas para garantir um curso superior, já outros seguem o mercado de trabalho e estes se dedicam mais durante o curso, se envolvendo em pesquisas por exemplo.

**A25:** Em relação ao mercado de trabalho o curso deixa a desejar, há um choque muito grande quando entramos em sala para ministrar as aulas de estágio, aprendemos uma coisa na universidade (teoria), mas na prática é outra.

A postura do aluno A13 parece indicar uma diferenciação entre os alunos que pretendem seguir o mercado de trabalho e os que apenas querem ter um curso superior, os futuros docentes produzem pesquisas e os alunos “comuns”, que entendemos aqui serem aqueles que não desenvolvem pesquisas, destacando-se os discursos dos professores para a vida acadêmica, o que é visto negativamente pelo aluno.

Entre os que afirmam que a formação se dá com maior ênfase à vida acadêmica, os alunos justificam suas respostas, afirmando que o curso é mais voltado à teoria (A25 e A5), os discursos dos professores e os conteúdos focalizam a vida acadêmica de forma desvinculada do meio social, causando, assim, um choque muito grande entre a universidade e a realidade nas escolas.

## Considerações finais

Este artigo buscou analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras, de uma universidade pública de um estado da região Norte do Brasil. Para tal, foi aplicado um questionário aos alunos com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, como essas experiências contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores.

Quanto aos objetivos de verificar os gêneros acadêmicos que circundam a formação de professores do curso de Letras da instituição e de delimitar os gêneros acadêmicos mais utilizados, constatamos que há maior variedade de gêneros lidos do que produzidos, destacando-se a escrita de resumos, resenhas, relatórios e fichamentos.

Além desses, havia o objetivo de compreender de que forma esses gêneros acadêmicos contribuem para a formação do sujeito como professor, refletindo sobre o papel da universidade nessa qualificação. De forma geral, os alunos afirmam que a universidade os prepara tanto para a vida acadêmica quanto para a profissional.

Assim como na pesquisa de Souza e Bassetto (2014), que analisou a realidade de uma universidade no Sudeste do país, o contexto de formação dos acadêmicos de Letras de uma universidade do Norte revela que os alunos leem muito, mas pouco se produzem dos



gêneros, considerando-se apenas aspectos formais da produção dos enunciados, não se contemplando um processo completo de letramento acadêmico. Independente da região brasileira na qual os acadêmicos se encontram, percebemos que as problemáticas são as mesmas quanto à apropriação dos gêneros, à atuação e à formação dos professores, isso porque não se leva em consideração os componentes cultural e contextual da leitura e da escrita (FISCHER, 2008).

É preciso, então, repensar de que forma pode se incluir efetivamente os acadêmicos na comunidade acadêmica, considerando sua realidade. Além disso, Fiad (2011), ao abordar a questão do letramento acadêmico, levanta um questionamento pertinente diante do quadro constatado: “qual significado determinada prática tem” no âmbito acadêmico? Assim, é preciso conhecer as apropriações e a realidade da leitura e da escrita dos gêneros pelos acadêmicos, professores em formação, em seu contexto de licenciatura, já que, conforme constatado, parece-nos que, independente da comunidade da qual o sujeito faz parte, os conteúdos e questões de ensino são os mesmos.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, T. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos no curso de licenciatura em letras**. Universidade de Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/944-comunicacao\\_individual.pdf2.pdf](http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/944-comunicacao_individual.pdf2.pdf)>. Acesso em 15 jul. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. Teresina: UFPI, 2010.

CAVALCANTE, A. BEZERRA, B. Gêneros acadêmicos em um curso de letras a distância: o fórum de discussão e as dificuldades encontradas pelos estudantes. **Hipertextus Revista Digital**, Pernambuco, n.9, Dez. 2012. Disponível em: <[http://www.hipertextus.net/volume9/03-Hipertextus-Vol9-Amanda-Cavalcante-de-Oliveira-Ledo\\_&\\_Benedito-Gomes-Bezerra.pdf](http://www.hipertextus.net/volume9/03-Hipertextus-Vol9-Amanda-Cavalcante-de-Oliveira-Ledo_&_Benedito-Gomes-Bezerra.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2014.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: LanguageandCulture**. Maringá, v.30, n.2, p 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications**. *TheoryintoPractice*Fall, v. 45, n. 4, p. 368-377(e), 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40071622?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21104140028511>. Acesso em 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John

Benjamins, p. 127-140, 1999.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**: estudos da linguagem, Universidade Estadual de Londrina. PR, n.8 (1), p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MACHADO, N. C. F. **Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância**: o texto, o papel e a tela do computador. Tese (doutorado) UFRS. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17431?locale=en>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MATÊNCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ROXANE, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

SOUZA, M; BASSETTO, L. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3113.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

STREET, B. **Cross** – Cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos**

**cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2014.

**Artigo enviado em:** 12/02/2015

**Aceite em:** 26/05/2015

# Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>

p. 53 - 64

Carmen Teresinha Baumgartner<sup>2</sup>

Maria do Carmo Cabreira<sup>3</sup>

## Resumo

Neste trabalho apresentamos resultados parciais de um estudo que visou a analisar a compreensão sobre concepções e práticas de letramento e alfabetização manifestadas em enunciados de professoras alfabetizadoras que participam do processo de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em um município da região Oeste do Paraná, com vistas a contribuir com as discussões nesse âmbito, e a refletir sobre o papel da escola enquanto espaço social do ensino do letramento e da alfabetização. Situada no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa, de abordagem qualitativa, é fundamentada principalmente nos trabalhos de Ângela Kleiman (1995, 2005, 2010), Magda Soares (2003, 2010), Roxane Rojo (2009) e Sérgio Leite (2008, 2010). Adotamos a entrevista como instrumento de produção de dados. O estudo evidenciou que embora estes conceitos sejam discutidos há três décadas, ainda permanece uma dicotomia entre os processos e a relação entre alfabetização e letramento ainda é uma questão que suscita estudos teóricos e práticos.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Formação de professores.

## Abstract

In this task we present partial results of a study that aimed to analyze the understanding of concepts and practices of literacy and literacy expressed in statements of literacy teachers who participate in the process of Continuing Education National Pact for Literacy Certain Age, in a city of western Paraná with a view to contribute to the discussions in this context, and to reflect on the role of the school as a social space of literacy teaching and literacy. Located in the field of Applied Linguistics, research, qualitative approach is mainly based on the works of Angela Kleiman (1995, 2005, 2010), Magda Soares (2003, 2010), Roxane Rojo (2009) and Sergio Leite (2008, 2010). We adopt the interview as data production tool. The study showed that although these concepts are discussed for three decades, is still a dichotomy between the processes and the relationship between literacy and literacy is still an issue of theoretical and practical studies.

**Keywords:** Literacy. Teacher training.

---

1 Nesse trabalho, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem o público alvo da pesquisa.

---

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, discurso e ensino. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

---

3 Professora da Rede Municipal de Ensino de Toledo – PR. Orientadora de Estudos da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mestranda PROFLETRAS – Mestrado Profissionalizante, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: docarmocabreira@hotmail.com

## Introdução

No presente artigo, pretendemos discutir resultados de uma pesquisa referente à concepção de letramento e alfabetização de professoras alfabetizadoras que participam da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO)<sup>4</sup>.

Realizada no terreno da Linguística Aplicada, a pesquisa, de abordagem qualitativa, especificamente qualitativo-interpretativa<sup>5</sup>, é composta de entrevista semiestruturada e aberta com dezesseis perguntas, por meio da qual produzimos os dados durante um dos encontros da formação continuada anteriormente mencionada. Doze professores alfabetizadores do segundo ano do Ensino Fundamental estiveram presentes e responderam à entrevista. Dessa forma, a amostragem corresponde a cem por cento do grupo pesquisado. No presente artigo analisamos quatro perguntas que tratam diretamente do tema alfabetização e letramento.

O objetivo da pesquisa é compreender como esses profissionais concebem letramento e alfabetização, tendo em vista o entendimento de que a prática da sala de aula é orientada conceitualmente. A partir disso fazemos uma

reflexão sobre o papel da escola enquanto espaço social de letramento e de alfabetização.

## Alfabetização e letramento

Nas últimas décadas, o Brasil garantiu acesso a todos os alunos de 6 aos 14 anos de idade no Ensino Fundamental público, representando um avanço em termos de garantias de direito à educação. Entretanto, resultados de avaliações educacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) revelam ineficiência quanto ao ensino das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros. De acordo com dados divulgados pelo INAF<sup>6</sup>, no site do Instituto Paulo Montenegro<sup>7</sup>, nos últimos dez anos ocorreu redução do analfabetismo, porém “somente um em cada quatro brasileiros domina as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática”<sup>8</sup>, demonstrando dificuldades do sistema educacional em desenvolver práticas pedagógicas que garantam que os alunos aprendam a ler, a escrever e a usar adequadamente esses conhecimentos, nos

---

4 Esta formação é uma proposta do Governo Federal (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC) desenvolvida, em parceria com Universidades Federais e Estaduais e as redes públicas de ensino do País. A concepção da formação continuada sustenta-se na ideia de “rede de formação”, cujo princípio é o de formar orientadores de estudo pelas Universidades parceiras do Programa para que, simultaneamente, realizem o mesmo curso nas suas redes de ensino proporcionando reflexões sobre os direitos de aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização, como também encaminhamentos de avaliações e acompanhamento da aprendizagem. Dados sobre essa formação continuada poderão ser consultados em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>

---

5 “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p.127).

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia [...] (DE GRANDE, 2011, p.13).

---

6 Indicador de Alfabetismo Funcional da população adulta brasileira.

---

7 [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por)

---

8 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23431>. Acesso: 26 de novembro 2013.

diversos contextos sociais de que participam.

Soares (2010) afirma que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (p. 45-46). Com isso observamos que não basta ensinar a ler e a escrever. É preciso produzir situações no âmbito escolar que possibilitem um uso prático efetivo dessas capacidades de linguagem. Não adquirir essas competências resulta na dificuldade de o sujeito participar efetivamente das práticas de leitura e escrita exigidas em cada “campo de atividade humana”, utilizando uma expressão de Bakhtin (2011).

As pesquisas não nos apresentam apenas resultados do avanço do alfabetismo e da escolarização no país, mas também, mostram que a compreensão de alfabetização sofreu “várias mudanças conceituais, ‘dentro’ e ‘fora’ dos censos” (FERRARO, 2002, p. 26, destaques do autor) no decorrer da história. Um dos fatores que conduz a esse movimento conceitual pode ser o aumento das taxas de alfabetizados e dos níveis de escolarização, dos quais decorre a necessidade de novos parâmetros para considerar se uma pessoa é alfabetizada ou não.

No século XIX, era considerado alfabetizado o sujeito que declarava saber ler e escrever o próprio nome, ou seja, se sabia decodificar o próprio nome. No entanto, conforme Ferraro,

[...] por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: “Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (FERRARO, 2002, p. 31).

Pelo contido nas afirmações de Ferraro,

verificamos que em momento precedente ao Censo de 1950, uma pessoa seria considerada alfabetizada se soubesse escrever seu nome ou produzir um bilhete simples em qualquer idioma. Nos dois casos (assinar o nome ou escrever um “bilhete simples”), o critério é vago: o que seria “assinar o nome” ou “bilhete simples”?

Posteriormente, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs que para considerar uma pessoa alfabetizada era necessário ela demonstrar “capacidade de ler e escrever uma frase simples, do cotidiano”. O critério do “bilhete simples” foi substituído pelo de “frase simples”, não se alterando o parâmetro para dizer se uma pessoa sabe ler e escrever. Aliás, nenhum dos critérios até então utilizados compreendiam a leitura como constitutiva da alfabetização. Segundo Rojo (2009), atualmente uma pessoa que sabe escrever uma frase simples seria considerada alfabetizada em “nível mínimo” (ROJO, 2009, p. 45-46). Com base nessa afirmação depreendemos que a autora aponta para a existência de níveis de alfabetização, podendo variar de um nível mínimo a um nível de alfabetização plena.

No entanto, com a globalização, novos mercados de trabalho, o avanço da tecnologia, divulgação e o aumento da produção do conhecimento, passou-se a exigir sujeitos com maior competência de leitura e escrita. Essa realidade fez também como que se repensasse o ensino. Segundo Leite,

[...] inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania (LEITE, 2008, p. 24).

Observamos, portanto, que as novas



demandas apontaram para a necessidade de repensar e redimensionar os modelos de alfabetização até então vigentes, complexificando o ato de alfabetizar para além do ensino do código alfabético, tendo em vista a formação de sujeitos competentes no domínio da leitura e da escrita. Eis que surge a necessidade de um novo termo para conceituar este novo fenômeno. Conforme Soares (2010)

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e o que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2010, p. 45-46).

Após as práticas sociais de leitura e de escrita terem sido denominadas de *letramento*, a palavra começa a ser anunciada nos discursos das esferas educacionais nos anos de 1980. Segundo Soares (2010),

Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da leitura e escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *Letramento*”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização de*

*letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos de Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2010, p.15, grifo da autora).

O termo, então, passa a fazer parte de discursos de especialistas em educação e em linguagem. Em 1995, Ângela Kleiman, publica o livro que apresenta no título o novo vocábulo: “*Os significados do letramento*”<sup>9</sup>: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Entretanto, a diferenciação dos termos alfabetização e *letramento* só ganhará maior visibilidade a partir dos trabalhos de Magda Soares na década de 1990, nos quais a autora define alfabetização: como o aspecto tecnológico da aprendizagem do ler e escrever; *letramento* como a habilidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2010).

É prudente ressaltar que a autora considera que, na aprendizagem da leitura e da escrita, os processos de alfabetização e *letramento* ocorrem de forma imbricada. Portanto, entendemos que são processos distintos, mas indissociáveis. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar as duas dimensões: contemplar as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de *letramento*.

Segundo Soares (2010), a diferenciação dos termos é mais para fins metodológicos do que propriamente conceituais. A multiplicidade de novos significados e sentidos construídos sobre esses conceitos geram divergências teóricas. Contudo, entendemos que o termo *letramento*, nos moldes como propostos por estudiosos como Street (2014), incorpora sentidos que estavam ausentes, ou menos presentes, nas discussões sobre alfabetização. Arriscamo-nos a dizer que

9 Grifo nosso

a ideia de alfabetização voltada ao ensino do sistema de escrita alfabética, para ler e escrever era (não mais o é?) predominante, tanto em estudos acadêmicos quanto no contexto escolar na região em que realizamos esta pesquisa.

Destacamos que essa forma de se compreender ou conceptualizar os termos não se constitui em consenso entre os autores e pesquisadores que se dedicam a estudar o tema. Autores como Brotto (2008), entre outros, consideram desnecessário o termo letramento, por entenderem que a alfabetização já implica no uso da leitura e da escrita em contextos sociais mais amplos. De fato, se pensado dessa forma, o termo letramento nada acrescentaria à noção de alfabetização. Todavia, considerando o contexto pesquisado, em que culturalmente e escolarmente o ensino dos usos sociais da leitura e da escrita era fortuito e ocasional, a introdução de um novo termo é produtiva.

No que se refere ao contexto escolar, lugar de onde falamos, entendemos que a definição dos termos é relevante porque apresenta perspectivas diferentes para o trabalho com a leitura e com a escrita na sala de aula, uma vez que à medida que se compreende as peculiaridades no desenvolvimento da alfabetização e do letramento e sua inter-relação, conseqüentemente, podem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

Retomando o que dissemos anteriormente, outro fator que justificaria a importância dessa distinção na escola reside no fato de que, histórica e culturalmente, a alfabetização esteve (está) associada ao ensino do código de escrita

alfabética, voltada estritamente para a codificação e decodificação. Nesse contexto, incorporar outros sentidos ao termo e à alfabetização poderia ser mais custoso do que incorporar outro termo que comportasse aquilo que a noção tradicional de alfabetização deixava de fora, isto é, o uso social da leitura e da escrita.

## **Alfabetização e letramento: o que dizem as professoras**

Nesta seção, apresentamos depoimentos das professoras participantes da entrevista nos quais com base damos continuidade a esta reflexão.

De acordo com Kleiman, “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a *oralidade* e com linguagens *não-verbais*, não incluídos nem previstos no termo alfabetização (KLEIMAN, 2010, p. 12 - grifo nosso, ver nota de referência<sup>10</sup>). Concordamos com a autora de que não significa dissociar os dois processos no trabalho pedagógico, mas de entender a natureza do que está proposto, visando um ensino que contemple a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para além dos muros da escola. Entretanto, somos conscientes de que o processo de letramento escolar, para boa parte dos educadores, ainda está ligado à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever apenas no sentido da decodificação e codificação do código escrito. Esta constatação fica evidente nos enunciados das professoras alfabetizadoras, doravante (PA)<sup>11</sup>, para as respostas da pergunta: o que você entende por letramento? Observemos:

---

10 Nas práticas pedagógicas tradicionais, a alfabetização não contemplava a leitura de diferentes gêneros discursivos que circulam nas diferentes “esferas da atividade humana” (expressão de BAKHTIN, 1997), também, não abordava o uso social das habilidades da leitura e escrita, muito menos o papel da linguagem oral.

---

11 A identificação das professoras foi omitida por motivos éticos. Por isso estão nominados por PA seguido de um número cardinal que serve para organizar os depoimentos.

(PA4) *Uso efetivo da leitura, reflexão do assunto a ser estudado, apropriação da leitura efetivamente, ler e compreender o que leu, para que leu.*

(PA7) *Quando a criança interpreta o que lê e escreve.*

(PA8) *É o processo de consolidação do sistema alfabético.*

(PA11) *É a decodificação é a internalização daquilo que está escrito. A partir da decifração do código, o sujeito entender/ interpretar o código.*

(PA12) *É a decodificação, ou seja, a decifração de códigos. O sujeito interpreta e lê o código.*<sup>12</sup>

As palavras destacadas, nos fragmentos, merecem reflexão, pois denotam sentido baseado na concepção de linguagem compreendida como instrumento de comunicação. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 1997, p. 41). Portanto, esta concepção “exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, decodificadores e codificadores” (POSSENTI, 2003, p. 49), que em atos solitários, devem apropriar-se do sistema da língua, como algo fixo, para compreender as mensagens que estão codificadas nos textos.

Ao conceber o letramento como sinônimo de aquisição do código escrito para ler, direciona-se para o conceito de alfabetização e mais estritamente da alfabetização tradicional, com ênfase em prática que “se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de

palavras” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 8). Isso revela incompreensão da alfabetização no sentido de “promover o trânsito lingüístico em diferentes campos e com diferentes instrumentos. Na medida em que desejamos um leitor flexível, capaz de lidar com diversos textos [...]” (COLELLO, 2010, p.106-107). Desse modo, focalizando o código ao invés do seu uso concreto para veicular sentidos, se mantém a alfabetização fora da dimensão do letramento, porque não se dá espaço para o educando experienciar interações em práticas sociais de leitura e de escrita, as quais poderiam prepará-lo para lidar com uma diversidade de situações em que tais práticas fossem requeridas.

Nos depoimentos apresentados, o termo letramento vem, nas maiorias das vezes, associado apenas à leitura, seja enquanto compreensão, interpretação ou decodificação de textos. De fato, esse entendimento aponta para uma, e talvez a dimensão primeira do letramento. Todavia, não podemos nos esquecer de que o letramento compreende também o domínio da escrita, por meio da qual o leitor pode manifestar-se discursivamente, posicionando-se criticamente não só diante do que lê, mas em outras situações em que as práticas de linguagem têm a escrita como seu meio físico de realização. Para Tfouni (1996),

O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1996, apud ASSOLINI e TFOUNI, 1999. p. 8)

A definição do conceito de letramento voltado para a apropriação do código revela marcas da formação inicial das PAs, que em sua grande maioria são frutos de uma prática tradicional de

12 Para atender à norma padrão da escrita, fizemos algumas adequações nas respostas dadas, como supressão de algumas redundâncias ou adequação da pontuação.

alfabetização. Sobre isso, Leite afirma que

[...] o processo de alfabetização escolar foi desenvolvido, no Brasil, na perspectiva do modelo tradicional, baseado na concepção da escrita como mera representação da linguagem oral, ou seja, ruptura entre o “domínio do código versus uso funcional” é a história na nossa cultura escolar [...] (LEITE, 2010, p. 132 - grifos e aspas do autor).

Contudo, é necessário que haja avanços nessa compreensão, porque a escola tem sido apontada como a mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 2010). E como “o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo” (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24), é preciso que o professor avance em sua compreensão, a fim de que possa efetivamente desempenhar uma das tarefas a ele atribuídas, a de promover o letramento na escola.

Sendo o professor o agente que deve planejar práticas adequadas de acesso ao letramento, é de suma importância que na sua formação lhes sejam fornecidos elementos para o domínio dos conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão. No entanto, 75% das PAs entrevistadas, que corresponde a nove professoras de um total de 12, declararam que não se sentiram preparadas nas suas formações iniciais, para trabalhos pedagógicos com alfabetização e letramento em sala de aula, como pode ser constatado nas respostas dadas para a pergunta: considera que na formação inicial você foi preparado (a) para desenvolver o trabalho pedagógico com alfabetização o letramento nas aulas? Por quê?

**(PA2)** *Considero que não, devido a vários fatores. O momento era outro e a forma de desenvolver o ensino aprendizagem tinha objetivos diferentes.*

**(PA5)** *Não, na época ainda não se tratava do termo letramento.*

**(PA6)** *Não suficientemente. Pouca carga horária das disciplinas que exploram esse conteúdo, pouco estágio em sala de aula, seja para observação, preparação de aulas e retorno dos docentes da faculdade sobre o que foi aplicado no estágio.*

**(PA8)** *Não, porque uma “coisa” é a teoria (estudar) outra é a parte de aula que são diferentes uma da outra.*

**(PA9)** *Não, pois não deu base para tal trabalho, na verdade tais trabalhos em minha opinião aprendemos só na prática.*

**(PA10)** *Não, pois na formação inicial (faculdade) se vê o básico de tudo, não se aprofunda em determinados conhecimentos. Em minha faculdade nem se citou a questão do letramento, era “tudo a mesma coisa”.*

**(PA11)** *Não, porque não tive oportunidade de ter contato com turmas de alfabetização. Assim, não considero como ter sido preparada, somente teorias de alfabetização.*

**(PA12)** *Não, porque a teoria e a prática são muito diferentes (a realidade da sala de aula é diferente).*

Observamos no enunciado de PA9, “**aprendemos só na prática**”, uma referência à pedagogia das competências, uma das correntes educacionais dos ideários pós-modernos, denominada por Duarte (2001) de pedagogia do “aprender a aprender”.

A pedagogia do “aprender a aprender” está baseada na concepção teórica construtivista. Para essa concepção as situações de intervenções pedagógicas têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem espontânea, resultante da ação do indivíduo com o meio. O papel do professor nessa concepção pedagógica é de facilitador da aprendizagem.

Segundo Klein (2012), essa pedagogia espontaneísta rompe com o caráter imperativo das pedagogias tradicionais, em que as palavras de ordem eram o “faça assim” ou “não faça”.

No entanto, disponibilizar ambientes e agentes facilitadores (professor) para os alunos, não é garantia de aprendizagem dos alunos, mas significa um “grande vazio do processo educativo [...] que é mascarado por expressões ainda vazias de conteúdo, como “ajudar”, “facilitar”, “criar o ambiente” (KLEIN, 2012, p.33, destaque da autora), que não resulta em produção de conhecimento.

Na fala de PA8, PA9 e PA12, observa-se um discurso que dicotomiza teoria e prática. Tal percepção dicotômica tem sido nefasta na formação e posterior atuação do professor, porque não consegue perceber relação entre teoria e prática. Quando se entende que teoria e prática são coisas diferentes, corre-se o risco de valorizar uma em detrimento de outra. Como o imediato da sala de aula requer ações também imediatas, o professor fica sujeito a ter de improvisar ou então a ter de seguir práticas já experimentadas, sem, contudo refletir sobre elas. A teoria soa-lhe como uma nota longínqua e quase inaudível, da qual tem a sensação de poder prescindir para ensinar. O resultado desse “apagamento” da teoria é que cada vez mais se buscam atividades práticas para sala de aula, e cada vez menos se faz o exercício da reflexão mediado pela teoria.

Em uma concepção interacionista de aprendizagem, a que considera alfabetização e letramento como práticas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas pela escola, o professor é mediador, e deve realizar intervenções, provocar reflexões sobre o que os educandos ainda não sabem, não sistematizaram e precisam de ajuda do sujeito mais experiente para aprender. Para isso não basta apresentar-lhes atividades. É preciso refletir sobre os conhecimentos científicos que as engendram e problematizá-los com os educandos. Isso se justifica pelo fato de que “o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça do aluno. O conhecimento existe apenas

nos homens e nas suas relações” (KLEIN, 2010, p. 230). Dessa forma, é na relação com o outro que o educando se apropria do conhecimento. E na escola, esse outro mediador é principalmente o professor.

Esse distanciamento entre a formação teórica e a prática profissional, manifestado nas respostas das PAs, evidencia que, nos cursos de formação inicial, mesmo dentre as disciplinas voltadas para as práticas de ensino, predominam as abordagens de caráter mais descritivo, com pouca ênfase na interrelação teorias e práticas. Segundo Carnoy,

[.] O ensino de raciocínios abstratos aos alunos que estudam para ser professor pode ser muito útil, mas o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula não os ajuda a se tornarem bons professores (CARNOY, 2009, p.132).

Já os discursos de PA2 e PA5 apontam que “o momento era outro” e “na época não se tratava do tema letramento”, denotando que, durante o seu processo de formação, o qual teria se dado em outro momento que não o atual, as discussões não abordavam questões voltadas para a compreensão do processo de alfabetização atrelada ao letramento.

As respostas de PA2 e PA5 são de professoras que se formaram na década de 1980. Nesse período, o tema do letramento estava chegando ao Brasil, mas em nossa região chegou quase duas décadas depois, por meio de cursos de curta duração ofertados a professores dos anos iniciais. Desse modo, pode-se compreender o motivo pelo qual tal temática esteve ausente da formação inicial e continuada dessas (e de muitas outras) professoras.

De acordo com Souza e Serafim (2012, p.27), em um relatório referente ao trabalho voltado para a alfabetização infantil no Brasil em



2003, no que se refere à formação de professores, é possível constatar que há problemas em relação aos conteúdos e orientações dos cursos de formação.

Uma avaliação do Banco Mundial, em 2001, qualificou

[...] os programas iniciais de formação docente como ineficazes: quando oferecidos pelas escolas normais, são fracos academicamente; e quando oferecidos pelas universidades, apresentam um viés teórico excessivo. Em ambos os casos, os estágios em escolas de ensino básico são limitados, com pouca conexão entre a teoria e a prática (CARNOY, 2009, p. 133).

Não se trata de compreender o problema do fracasso escolar relacionando-o apenas às implicações da formação do professor, nem do viés metodológico e pedagógico, mas de destacar o quanto a busca pela articulação dos fundamentos teóricos e práticos, a partir dos quais se estruturam as práticas de alfabetizadores, pode ser um elemento propulsor quanto à clareza sobre a intencionalidade, sobre planejamento e sobre a própria ação de alfabetizar, favorecendo assim a aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, embora seja possível observar avanços teórico-metodológicos, muitas práticas tradicionais ineficazes ainda são mantidas nas escolas. Formar alunos com competências de leitura e escrita continua sendo um desafio a ser alcançado pela escola.

Conforme já discutido, o conceito de letramento emerge no sentido de um novo paradigma para o trabalho com alfabetização, e essas discussões permeiam o contexto educacional, de um modo geral. Contudo, não significa que a concepção de letramento esteja presente em todos os espaços de ensino da leitura e da escrita.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos indica o letramento como uma

das capacidades básicas a serem asseguradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As habilidades de letramento devem ser trabalhadas/sistematizadas constantemente nas salas de aula, pois de acordo com Monteiro e Baptista (2009),

[...] evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. [...] (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 30-31).

Portanto, mesmo com documentos orientando o trabalho com o letramento, essa ainda não é uma proposta consolidada nas salas de alfabetização. Na entrevista realizada, encontramos várias evidências de que permanece a dicotomia entre alfabetização e letramento, sendo possível inferir que o entendimento de que esses processos são interligados, e que devem ser tratados de forma concomitante, ainda não foi compreendido plenamente por algumas das alfabetizadoras participantes da pesquisa.

As práticas mencionadas pelas PAs como sendo de letramento são, em sua maioria, centradas no ensino do sistema de escrita alfabética, em detrimento do trabalho com função real da escrita em contextos sociais mais amplos, confirmando o que diz Vigotski, “ensinam-se crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Vigotski (2007) ressalta a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Destaca que o ensino deve organizar-se em relação

à leitura e à escrita de forma que se tornem necessárias e façam sentido às crianças. “A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite.” (VIGOTSKI, 2007, p. 143) Porém o que foi possível observar nas respostas das PAs foi a ênfase na preocupação com o domínio dos aspectos da alfabetização, mais precisamente para a aquisição do código escrito.

Vejam as respostas para a pergunta: Como você costuma trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula?

(PA4) *Tentamos, porém em muitos momentos percebemos que focamos a alfabetização. Por mais que sabemos que o letramento é imprescindível, necessário para promover a **reflexão do sistema da Escrita Alfabética**, o trabalho ainda deve ser revisto em muitas instituições de ensino.*

(PA7) *Aplicando as atividades e sempre questionando o que eles **entendem sobre o assunto**.*

(PA8) *Aproveitando o conhecimento do aluno, apresentando ou proporcionando situações **reais da importância da aquisição do sistema de escrita alfabética**.*

(PA9) *Através da leitura de **códigos da escrita**, da leitura de “*mundo*”, do que esta a volta da criança.*

(PA11) *Sim. Estimulando os alunos a **ler, interpretar, discutir, criticar e produzir**.*

(PA12) *A partir de conhecimentos do educando. Proporcionando situações reais da **importância da aquisição do sistema de escrita**. Estimulando os alunos sempre para **ler, interpretar e principalmente produzir**.*

Os segmentos por nós sublinhados denotam que, entre as práticas mencionadas pelas PAs há um ponto em comum: todas enfocam o processo da aprendizagem do código escrito. Nenhuma delas considera de fato a função social da escrita. Há, portanto, também nestes enunciados,

indícios de que as práticas pedagógicas não se distanciaram das práticas estruturalistas do ensino da língua: o importante é ler, escrever (produzir) e interpretar, ou seja, codificar e decodificar. “Ao se compreender a língua na perspectiva do estruturalismo, ela é concebida como sistema fixo, com regras e normas às quais cabe ao aluno incorporar e das quais depende a alfabetização e a escrita correta” (CABREIRA e SALVADOR, 2010, p. 3).

Por um lado, a consolidação da proposta de letramento na escola depende em grande parte da compreensão de que nessa perspectiva a alfabetização não pode prescindir de oferecer aos educandos a oportunidade de interagirem com textos de circulação social, e de fazerem também tentativas de escrita dirigidas para um interlocutor real sempre que possível.

Por outro lado, teóricos da alfabetização revelam uma preocupação quanto ao “esvaziamento do processo de alfabetização” (SOARES, 2010; LEITE, 2010), em que a consciência fonológica e as especificidades linguísticas da aquisição da leitura e da escrita passem a ser desconsideradas no ensino da alfabetização. Considerar que a natureza do processo da alfabetização se relaciona puramente ao domínio alfabético é um grande equívoco, porque as práticas de letramento na fase inicial da aquisição da escrita são fundamentais, tendo em vista que expressam a função social da leitura e da escrita. Portanto, é preciso romper com práticas alfabetizadoras segundo as quais é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar.

Todavia, a preocupação anteriormente mencionada refere-se ao fato de que, no esforço de alfabetizar por meio de textos concretos produzidos socialmente, alguns alfabetizadores estariam negligenciando, no ensino, conhecimentos específicos da alfabetização, como por exemplo, ensinar o nome das letras, relações entre letras e sons da fala, ou vice-versa, a segmentação das

palavras em sua relação com os sentidos que se deseja expressar etc. Nesse caso, entendemos que estaria havendo um “esvaziamento” de conteúdos próprios da alfabetização, os quais, segundo as autoras mencionadas, precisam ser ensinados.

O professor alfabetizador deve ter consciência disso, entretanto perante toda a fragilidade de domínio conceitual revelado pelos PAs, torna-se questionável o domínio ou apropriação desses conhecimentos pelos professores que atuam nas salas de alfabetização.

### **Considerações finais**

Pretendíamos com este trabalho, refletir como professoras alfabetizadoras, participantes da Formação Continuada PACTO, concebem letramento e alfabetização, haja vista que as práticas de sala de aula são orientadas pelo modo como entendem esse processo.

A diferenciação de alfabetização e letramento está mais relacionada a questões metodológicas do que propriamente conceituais. No entanto, em se tratando do contexto escolar, compreendemos que a definição é importante, porque apresenta diferentes perspectivas pedagógicas para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, uma vez que histórica e culturalmente, a alfabetização esteve (está) associada ao ensino do código de escrita alfabética, voltada estritamente para a codificação e decodificação, desconsiderando práticas de interações sociais de leitura e de escrita, que prepara o educando para situações que exigem essas práticas.

Na entrevista realizada, foi possível constatar que a dicotomia entre alfabetização e letramento ainda permanece, embora estes conceitos sejam discutidos desde a década de 80. O entendimento de que esses processos são interligados, e que devem ser tratados de forma concomitante, ainda não foi compreendido plenamente por algumas

alfabetizadoras participantes da pesquisa, pois as práticas citadas como sendo de letramento, na maioria focalizam o ensino do sistema de escrita alfabética, em detrimento do trabalho com função real da escrita em contextos sociais mais amplos. Há, portanto, também, nos enunciados da pesquisa, indícios de que as práticas pedagógicas não se distanciaram das práticas estruturalistas do ensino da língua.

Também, ocorreram referências à pedagogia das competências, uma das correntes educacionais dos ideários pós-moderno, e à não percepção da relação entre teoria e prática.

Quando se compreendem teoria e prática como aspectos distintos na produção de conhecimento e no ensino, pode ocorrer a predominância de uma em relação à outra, não contribuindo para a reflexão do professor em relação a práticas que são aplicadas em sala de aula, resultando no desempenho da prática pela prática, sem o exercício da reflexão mediado pela teoria.

Essa evidência da desarticulação entre a teoria e prática revela a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em que ocorre o predomínio da abordagem prescritiva ou descritiva, sem a interrelação teoria e prática. Porém, mesmo observando que ocorreram nos últimos anos avanços teórico-metodológicos, nas escolas muitas práticas tradicionais ainda permanecem. Formar alunos com competências de leitura e escrita continua sendo um desafio a ser alcançado pela escola, pois a consolidação da proposta de letramento na escola depende em grande parte da compreensão de que nessa perspectiva a alfabetização não pode prescindir de oferecer aos educandos a oportunidade de interagirem com textos de circulação social, e de fazerem também tentativas de escrita dirigidas para um interlocutor real sempre que possível.

Portanto, é preciso que o professor avance

em sua compreensão conceitual referente à alfabetização e letramento, a fim de que possa efetivamente desempenhar uma das tarefas a ele atribuídas, a de promover o letramento, tendo em vista o fato de que a escola tem sido reconhecida como a mais importante agência de letramento.

## Referências

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L.V. **Os (des) caminhos da alfabetização, letramento e da leitura.** Paidéia, vol.9, n.º17, Ribeirão Preto:1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental para nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007b.

BROTTO, I. J. O. **Um tema de muitos sentidos.** Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

CABREIRA, M. C.; SALVADOR, J.A. S. **Análise linguística-gênero narrativa escolar.** Cascavel: UNIOESTE, 2010.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediuoro, 2009.

COLLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A(org). **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

DE GRANDE, P. B., **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

ESTABAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.**Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?**Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de abril de 2011.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.**Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. A.B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?**Brasília, MEC/. Cifiel/IEL/UNICAMP. 2005-2010.

LEITE, S.A.S (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.**4ª Ed.Campinas, SP: Komedi, 2008.

\_\_\_\_\_. S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A. (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_.Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigo enviado em: 17/02/2015

    Aceite em: 24/08/2015

# A culpa é do clique: o funcionamento verbo-visual do discurso do risco

p. 65 - 74

Francisco Vieira da Silva <sup>1</sup>

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa <sup>2</sup>

## Resumo

Para este trabalho, tomamos como objeto de análise três capas da revista *Época*, as quais tomam a rede virtual e o sujeito internauta como objetos de discurso. Concebemos a mídia como um dispositivo da atualidade que se vale de diferentes saberes, poderes e técnicas. Nessa prática, ordena-se um dizer que faz circular um feixe de sentidos que se estabiliza frente à heterogeneidade de todo discurso. Apoiamo-nos na Análise do Discurso (AD) praticada no Brasil, encetando um diálogo entre as teorizações de Pêcheux com a arqueogenealogia de Foucault e nas recentes interlocuções com a Semiologia Histórica, tal como pensada por Courtine.

**Palavras-chave:** Discurso do Risco. Mídia. Verbo-visual.

## IT IS THE CLICK'S FAULT: THE VERB-VISUAL FUNCTIONING OF THE DISCOURSE OF RISK

## Abstract

For this work, we take as object of analysis three covers of magazine *Época*, which take the virtual web and the subject internet user as object of discourse. We conceive the media as a dispositive from nowadays that resorts of different knowledge, powers and techniques. In this practice, it's ordered a telling that makes circulate a sheaf of meaning that stabilizes itself front of the heterogeneity of all discourse. We takes support in the Discourse Analysis (AD) practiced in Brasil, launching a dialogue between Pêcheux's theorizations with Foucault's arch-genealogy and the recent dialogues with the Historical Semiology, as it is thought by Courtine.

**Keywords:** Discourse of Risk. Media. Verb-visual.

## Introdução

Você não consegue 500 milhões de amigos sem fazer alguns inimigos. (Dizeres inscritos no encarte do filme *A rede social*, 2010).

Hoje, gosto mais de ser chamado pelo meu apelido na web, Furyoangel, do que pelo meu próprio nome (Marcelo Mello, em depoimento à Revista VEJA).

Em nossa tese de doutorado, ainda em andamento, estamos investigando o processo de

---

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba;

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte;



exposição da intimidade na mídia, atentando para a construção discursiva do sujeito celebridade. Preocupa-nos, pois, estudar as formas através das quais tais sujeitos subjetivam-se, mediante um processo em que urge mostrar-se, exhibir-se sem pudores para os outros. Para tanto, pensamos no papel que as tecnologias digitais exercem nesse cenário cuja máxima preconiza o “mostre-se o quanto puder”. Nesse ponto, aludimos às recentes feições assumidas pela web, no sentido de fomentar uma verdadeira profusão de discursos que recobrem a intimidade dos sujeitos, ou pelo menos aquilo que convencionalmente entendemos como vida íntima. Em decorrência dessa constatação, vislumbramos nas diversas vitrines midiáticas a emergência de uma série de discursos que perscrutam a internet, tecendo verdades que irão atrelá-la a um perigo iminente para a sociedade como um todo, com ênfase, principalmente, para os sujeitos que a utilizam de maneira efusiva, propondo uma legião de estratégias que visam garantir a segurança no ciberespaço. Conforme advoga Sousa (2014, p.) “[...] os enunciados que circulam nos veículos da mídia têm construído uma obsessão maníaca por segurança nos últimos anos”.

É justamente sobre esses discursos que volvemos nosso olhar neste trabalho. Para isso, tomamos como objeto de análise três capas da revista *Época*, as quais tomam a rede virtual, bem como o sujeito internauta como objetos de discurso. A mídia é concebida, neste texto, como um dispositivo da atualidade que se vale de diferentes saberes, poderes e técnicas. Na prática discursiva midiática, ordenam-se dizeres que faz emergir uma multiplicidade de sentidos, a despeito de subsistir certa regularidade, por vezes marcada por uma instabilidade, na construção desses dizeres.

Na tentativa de apreender o funcionamento discursivo dos enunciados presentes nestas

capas, pautamo-nos teoricamente na Análise do Discurso (AD), encetando um diálogo entre as últimas teorizações de Michel Pêcheux com a arqueogenealogia de Michel Foucault. Além disso, a fim de subsidiar a análise dos textos midiáticos atuais, metonimicamente representadas pelas capas e cuja composição amalgama o verbal com o imagético, levamos em conta as recentes interlocuções da AD com a denominada *Semiologia Histórica*, conforme pensada por Courtine (2011; 2013).

### **Filigranas de Foucault e Pêcheux: elementos para uma semiologia do olhar**

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault ([1969b] 2008, p.146) procura “tomar o discurso em sua existência manifesta”. Em suma, o conceito de discurso é concebido como um conjunto de enunciados que emerge de uma mesma formação discursiva. A partir dessa definição, o autor preocupa-se em estabelecer as características do enunciado, isto é, a unidade, o átomo do discurso; em síntese, as elucidações foucaultianas irão apontar que uma análise enunciativa deve procurar apreender os enunciados em sua *exterioridade*, reparando o seu caráter de dispersão e de descontinuidade no discurso (FERNANDES, 2007), o que pressupõe examinar, na esteira das reflexões foucaultianas, o discurso como uma série de acontecimentos discursivos, de maneira a estabelecer a relação que tais acontecimentos mantêm com outros numa rede discursiva.

Esse autor aborda ainda quatro elementos que evidenciam a unidade do discurso, quais sejam: *os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias*. A regularidade do discurso articula-se ao funcionamento rizomático dessas unidades. Por questões de espaço, centremos o foco sobre a formação das *modalidades enunciativas*,

entendidas por Foucault ([1969a] 2010), a partir da preocupação com o estatuto do sujeito que fala, com o lugar institucional a que o sujeito se vincula para falar, além da posição que o sujeito ocupa no discurso. Assim, esse pensador assevera que os lugares de onde sujeito enuncia variam, de acordo com a conjuntura histórico-social. De modo semelhante, a posição do sujeito enunciador está suscetível às descontinuidades dos planos da fala (FOUCAULT [1969a] 2010).

Acerca do enunciado, Foucault ([1969a] 2010) alerta, num primeiro momento, que ele difere da frase, da proposição e do ato de fala, pelas seguintes condições: i) está na dimensão do discurso; ii) não está submetido a uma estrutura canônica típica da frase; iii) não denota as intenções do sujeito que o efetua, conforme preconiza a teoria dos atos de fala. O enunciado em Foucault é compreendido como uma função, que suporta: i) *um princípio de diferenciação* que circunscreve o objeto do qual se fala; ii) *uma posição de sujeito* – para enunciar, o sujeito ocupa uma posição no seio de uma dada prática discursiva; iii) *campo associado* – o enunciado inscreve-se numa rede de formulações que o sucedem e o antecedem, o que supõe o funcionamento de uma memória; iv) *materialidade repetível* – embora haja uma materialidade repetível, o enunciado sempre pode derivar. Ademais, o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data (FOUCAULT, [1969a] 2010), a fim de que possa constituir-se enquanto tal.

Na caracterização da função enunciativa, Foucault ([1969a] 2010) defende que o enunciado segue alguns princípios, a saber: i) *princípio da rarefação* (raridade) – nem tudo pode ser dito e nem tudo que é efetivamente dito reverbera *indefinidamente* (FOUCAULT, [1971] 2009), e a análise enunciativa deve radiografar a posição singular que o enunciado ocupa no interior de um regime de dispersão; ii) *exterioridade* – o enunciado precisa ser concebido no conjunto das coisas

ditas, das relações, com vistas a apreender sua própria irrupção no lugar e no momento em que se produziu, para reencontrar sua incidência de acontecimento; iii) *acúmulo* – atrela-se aos modos através dos quais os enunciados podem ser retomados, esquecidos, conservados; iv) *positividade* – define a unidade do enunciado através do tempo, relacionando-o com o arquivo de um determinado momento histórico.

Para além de centrarmos o foco sobre o enunciado em Foucault, é preciso mencionar os vestígios dessa perspectiva nos últimos escritos de Pêcheux, no início dos anos de 1980. Apesar dessas ideias terem circulado num recorte temporal demasiadamente curto, tendo em vista o súbito desaparecimento de Pêcheux, há de se considerar as repercussões que esses construtos incidiram no porvir, nos desdobramentos ulteriores da AD.

Dois *flashes* dos derradeiros escritos de Pêcheux ([1983a] 2006) permitem-nos entrever ressonâncias do pensamento foucaultiano, quais sejam: i) a indissolúvel ligação entre o discurso e a historicidade e ii) a noção de acontecimento atrelada ao conceito de arquivo. Assim, vislumbramos em Pêcheux, a emergência do discurso como a intersecção da estrutura com o acontecimento. Este último leva-nos a uma rede enunciativa de já-ditos, o que nos impele a pensar na ideia de arquivo, consoante explicitada nas teorizações de Foucault. Nessa perspectiva, não se trata de conceber o arquivo como uma soma de textos amorfos, mas como a lei, o sistema de enunciabilidade que impulsiona o (des) aparecimento e a emergência de determinado discurso como um acontecimento singular.

Toda essa atmosfera de mudanças e (re) configurações por onde a AD trilhou, nos primeiros anos da década de 1980, serviu de invólucro para uma série de apontamentos críticos. Nesse ínterim, ganha contornos mais substanciais uma discussão que culminará com a necessidade

de tomar a imagem como objeto de investigação. Assim, numa sessão temática realizada num colóquio sobre “Linguagem e Sociedade”, sediado na Escola Normal Superior de Paris, em 1983, Pêcheux discorre sobre o papel da imagem e a define como “um operador de memória” (PÊCHEUX, [1983b] 1999). Além disso, no projeto de pesquisa *Leitura e Memória*, Pêcheux ([1981] 2011) defende uma noção de memória social e histórica. Avizinhando-se, pois, das reflexões de Courtine sobre a memória discursiva, aquele pensador lança luzes sobre uma questão que mais tarde será de relevância indisfarçável nas contínuas feições da AD: o estudo da imagem. Atualmente, a AD precisa engendrar ferramentas que se prestem à análise de tantos suportes e diferentes modos de investigação do discurso (MILANEZ & BITTENCOURT, 2012).

A própria noção de *interconicidade*, conforme postulada por Courtine (2008; 2013), ancorada no conceito de interdiscurso de Pêcheux ([1979] 1988), além das reminiscências advindas das ideias de *enunciado, arquivo e domínio de memória* de Foucault ([1969a] 2010), remonta ao conceito de *memória discursiva*, também cunhado por Courtine, nos anos 80.

A *interconicidade* de Courtine (2011; 2013), *grosso modo* concebida como a memória das imagens, encontra eco na abordagem do icônico de Belting (2006), desenvolvida no interior da Antropologia. Segundo essa perspectiva, a imagem está em constante relação com o corpo, o sujeito e o suporte que a veicula. Isso supõe compreender que a produção da imagem obedece a dois regimes: um interno, correspondente às imagens vistas e lembradas pelo sujeito; outro, externo, adere ao imaginário coletivo, a imagens historicamente (re) produzidas. Antes de serem estanques, essas duas formas de conceber a imagem são “dois lados da mesma moeda” (BELTING, 2006, p.35). É nesse sentido, portanto, que Courtine (2011, p.160)

conceitua *interconicidade* no entremeio de imagens externas com “imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens da rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo”.

A análise da imagem, conforme preconizada aqui, vincula-se ao conceito foucaultiano de *enunciado*, na medida em que este não se restringe aos limites de uma estrutura linguística, porquanto abarca outras semioses, englobando uma função enunciativa, determinada por regras sócio-históricas. Daí ser imprescindível investigarmos o funcionamento da memória das imagens, tendo em vista que “não há memória sem história” (COURTINE, 2008, p.17). Com isso, estamos considerando o discurso como uma prática que se imbrica a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. Reiteramos que essa associação entre os conceitos de *interconicidade* e *enunciado* só é possível, porque essa noção em Foucault apresenta uma dimensão eminentemente *semiológica*. Com efeito, esse autor analisa elementos como a pintura (FOUCAULT, [1973] 1988) e o olhar (FOUCAULT, [1963] 2001), dilatando, assim, os limites da análise investigativa para além das fronteiras do verbo, mesmo porque a análise do campo discursivo deve primar pela observação da emergência dos enunciados para além da articulação das palavras (cf. TASSO & SILVA).

## **A culpa do clique: o funcionamento verbo-visual do discurso do risco**

Foucault ([1969a] 2010) nos ensina que é preciso vasculhar as regularidades dos discursos em meio à dispersão enunciativa do arquivo. Seguindo essa orientação, ao examinarmos diversas capas das revista<sup>1</sup> *Época*<sup>2</sup> dos últimos dez anos, foi possível encontrar a recorrência de determinados temas, inscritos numa rede enunciativa aparentemente comum. Trata-se, em

linhas gerais, de um discurso que se constrói a partir da ideia segundo a qual a internet e todo seu arsenal eletrônico expressam perigos para os internautas e, desse modo, é necessário precaver-se contra eventuais problemas, tanto na vida pessoal quanto no âmbito profissional. Esse discurso, aqui nomeado de *discurso do risco*, parece-nos habitual na mídia, pois se enlaça a uma teia discursiva através da qual se alardeia o risco de perder o emprego, de ficar sozinho, de ser vítima da violência urbana, de adoecer (LIPOVETSKY, 2004), de engordar, dentre outros, enredando-se, assim a um dispositivo do medo (BAUMAN, 2008) típico da sociedade contemporânea. Essa raridade dos enunciados recorta, dentre os inúmeros dizeres, aqueles que serão enfocados no regime de enunciação da revista.

Na materialidade repetível das capas desses semanários, a conjunção de elementos verbais e imagéticos dá um tom de alerta, de modo a interpelar o leitor, fazendo-o analisar suas atitudes na web. Nesse sentido, analisemos especificamente a capa a seguir:



Figura 1: *Época*, ed.749, set.2012

A posição-sujeito a que os enunciados presentes na capa de *Época* alinham-se circunscreve um jogo com o leitor, uma vez que o inquire a ponderar sobre as relações de amizade (entre)tecidas no *ciberespaço*. Vê-se, assim o exercício das *modalidades enunciativas*, conforme especifica Foucault ([1969a] 2010), na medida em que o sujeito fala de um lugar institucional particular, isto é, o espaço da revista no cerne do dispositivo midiático. Ao propor um embate entre amigos reais x amigos virtuais, a revista não compara as distopias da noção de amigo no âmbito do virtual e do real, mas, antes, põe em xeque o *status de amigo* do ambiente digital, tal como expresso na epígrafe desse texto. Usualmente, algumas redes sociais, como o *Facebook*, batizam os contatos que dela fazem parte com a alcunha de “amigo”, tendo como corolário a ânsia, por parte do sujeito internauta, de agregar em torno de si o maior número possível de amigos, com os quais é humanamente impossível tecer uma aproximação mais consistente, em vista da quantidade expressiva de contatos que essas redes possibilitam.

Daí emerge uma série de discursos que vai apontar para o caráter líquido (BAUMAN, 2008), evanescente e passageiro desses relacionamentos. É precisamente a essa constatação, ou domínio associado, para utilizarmos um termo foucaultiano, que os enunciados presentes na capa analisada vão se articular. Assim, os amigos *de verdade* a que alude o enunciado da capa incita o sujeito leitor a desconfiar dos seus contatos da web, prevenindo-se de futuros contratempos.

Na composição da materialidade discursiva

1 Concordamos com o posicionamento de Pereira (2013), para quem as capas de revista podem ser consideradas como um gênero discursivo, pois cumprem um papel comunicativo e um modelo mais ou menos estável de produção que entrelaça o verbal com a imagem.

2 Escolhemos essa revista pelo fato de ela figurar, ao lado de *Veja* e *Istoé*, como as que possuem o maior número de tiragem. Disponível em: <http://historiaserankings.blogspot.com.br/2008/12/ranking-de-jornais-e-revistas-de-brasil.html>. Acesso em 20. maio. 2014.



da capa, entram em jogo o funcionamento da imagem e os efeitos de sentido dela emergentes. Assim, pinçamos o destaque conferido ao aperto de mão, forjado com as marcas imagéticas da função “curtir” do *Facebook*, cujo efeito de memória nos remete à fidelidade, ao pacto, à cumplicidade que esse gesto culturalmente evoca. Essas imagens são ativadas em função de uma memória que as historiciza, relacionando-as com outras imagens em cadeia, com vistas a deflagrar o fenômeno da *intericonicidade*, conforme defende Courtine (2013). Ao mobilizá-las, o enunciado imagético insinua a possível consecução de uma amizade “verdadeira” na *web*. Por outro lado, é preciso estar em constante vigilância, a fim de que se possa distinguir o “joio do trigo” frente à similaridade dos sorrisos insidiosos dos sujeitos que heterotopicamente saem do *smarthphone*, na capa. Em suma, no exercício da função enunciativa da capa analisada, é possível entrever a formação de um objeto de discurso que corresponde à necessidade de os usuários das tecnologias digitais terem o devido cuidado no que tange às relações interpessoais travadas no âmbito dessas redes.

Na capa a seguir (Revista *Época*), vislumbramos constatações isomórficas dessas anteriormente expostas. Para corroborar nosso escopo, vejamos:



Figura 2: *Época*, ed. 798, set. 2013.

A capa exhibe, a partir da intersecção da imagem com o verbo, determinada discursividade sobre a questão do assédio na *web*. Abrigadas sob a rubrica de *ciberbullying* e correlatos, essas práticas de ridicularização na internet têm engendrado uma miríade de discursos na mídia, muitos dos quais se prestam a tecer efeitos de verdades sobre esse problema, no intuito de “esclarecer” o público em geral. A materialidade discursiva da capa produz efeitos de sentido que nos remetem a esta questão. Isso ocorre por meio da disposição das letras do neologismo *facebullying* em consonância com o dedo indicador da mão-símbolo dessa rede social apontado, sugerindo o recurso “cutucar”.

Tal recurso possui várias acepções, mas comumente é ativado com a finalidade de chamar a atenção de alguém, com vistas a iniciar uma paquera ou não. O modo através do qual essa imagem encontra-se discursivizada na capa reporta-nos, num domínio de memória, a determinadas gozações, brincadeiras maliciosas e/ou mordazes existentes desde tempos imemoriais da história humana e que foram classificadas, a partir dos anos de 1970, como pertencentes à categoria do *bullying*, realocadas, pois, no âmbito do saber médico e jurídico, por exemplo. Portanto, essa memória é retomada e ressignificada no enunciado da capa, por meio do jogo da imagem com o trabalho que reformula a materialidade linguística (PÊCHEUX, [1981] 1994).

Além do exposto, é necessário atentar para a materialidade verbal em que se lê: *Antes a fofoca estava restrita ao cafezinho. Agora o assédio no trabalho chegou às redes sociais, ao e-mail - e já atinge 40% das empresas*. Nesses dizeres, observamos a raridade da função enunciativa, tendo em vista o corte operado por essa formulação no que tange aos diversos ambientes em que o assédio virtual pode permear; assim, a preocupação de tais dizeres circunscreve um diagnóstico do fenômeno do *ciberbullying* no meio empresarial. Para tanto, o saber da estatística,



que exhibe o problema sob dados quantificáveis, constrói verdades acerca da questão e, ao mesmo tempo, emoldura as particularidades do discurso do risco; o uso dos advérbios de tempo (antes, agora, já) ressoa efeitos de sentido relativos a uma periodização linear, além de apontar para o fato de o assédio na web constituir-se num perigo iminente e atual; em síntese, a revista imbuí-se de estratégias discursivas que acaba por constituir o objeto de que fala. Examinemos, por fim, a capa que segue:



Figura 2: *Época*, ed. 798, set. 2013.

Não é redundante retomarmos o princípio da exterioridade da função enunciativa. De acordo com Foucault ([1969a] 2010), o enunciado enxerta-se no âmbito das coisas ditas e, a partir daí, assinala o seu lugar de acontecimento. Assim, a emergência de um número da revista (edição de aniversário) interessado em discutir a questão das redes sociais delinea o estatuto de acontecimento a que esse discurso se atrela, nos dias de hoje. Em virtude disso, gostaríamos de analisar o tratamento dispensado a essa questão pelos enunciados presente na capa. *A priori*, é pertinente

observarmos a posição privilegiada que a capa dedica ao enunciado formado pela letra f – em referência ao *Facebook*. Dois pontos germinam de tal enunciado: i) a importância que essa rede social goza, em termos de popularidade e, por consequência, ii) o apagamento do ponto de vista da imagem de outras tantas redes existentes na web, inclusive marcadas pelos efeitos de sentido dos pontilhados nas reticências em *Facebook, Twitter, Orkut...*, o que denota a raridade da função enunciativa.

No interior dessa instância discursiva, a posição sujeito dos enunciados presentes na capa de *Época* vem coadunar com o discurso do risco, conforme focado neste texto. A materialidade verbal que indaga o momento em que se deve deixar as redes sociais articula-se, por exemplo, ao *risco de revelar sua vida privada*. As consequências danosas de se ter a vida íntima exposta na internet têm sido tratadas de forma espantosa pelos mais variados veículos midiáticos, com vistas a constituir um discurso legítimo (NAVARRO, 2010) sobre esse objeto. Acrescentamos, com isso, que vontade de verdade pretendida pelo discurso da revista está em consonância com as especificidades da prática discursiva jornalística.

Curioso especular que a aparição desse discurso situa-se na contramão de todo o desejo de exhibir-se ao olhar do outro inerente à formação histórica atual, no seio de uma sociedade sensivelmente marcada pela visibilidade (SIBILIA, 2008). Erige-se um paradoxo constitutivo nesse cenário: a ânsia em exhibir-se e o controle que tenta frear os riscos que essa exposição acarreta. Os enunciados da capa insistem nesse último aspecto, uma vez que sinalizam para os perigos daí decorrentes, tanto na vida pessoal (os ardis da exposição excessiva e a *internet* como um vício)<sup>3</sup> quanto no campo profissional (possíveis

3 Sobre esse aspecto, cf. Silva e Silveira, 2014.

implicações negativas dos amigos virtuais).

Esta última preocupação alinha-se a todo um discurso da produtividade que constituem fagulhas da sociedade de controle (DELEUZE, 2006). De acordo com esse autor, a forma de organização das empresas repercute de modo tenaz sobre diferentes setores da sociedade, de modo que o *marketing* acaba por constituir-se como uma das principais formas de controle social (PEIXOTO JUNIOR, 2008). Isso explica, portanto, a aparição de discursos que nos remetem aos anseios do mundo do trabalho; nesse sentido, os enunciados das capas de *Época* partilham desse posicionamento, uma vez que estão encadeados ao desejo de se ter a vida profissional resguardada dos perigos (SILVA & BARBOSA, 2014) que a web pode acarretar.

## Considerações finais

O virtual resgata o real em pé e o cospe tal qual, em prêt-à-porter (Jean Baudrillard).

Neste texto, empreendemos uma análise de algumas capas da revista *Época*, no intuito de investigarmos o funcionamento do discurso do risco no âmbito dessa materialidade discursiva. Atentamos para o fato de a mídia estudada construir a internet como um objeto de discurso atravessado marcadamente pela aura do perigo, o que requer um cuidado constante, por parte do sujeito internauta, em relação às artimanhas do digital. Para flagrarmos a convergência das discursividades verbais e imagéticas da função enunciativa nas capas, pautamo-nos especialmente nos postulados de Michel Foucault, de Michel Pêcheux e Jean-Jacques Courtine.

Na natureza compósita das capas, foi possível entrever o funcionamento de um discurso que aponta para a necessidade do sujeito leitor da revista adotar uma postura de alerta no que tange

às armadilhas incrustadas no ciberespaço. Além disso, revista, ao falar de um lugar circunscrito e privilegiado, apresenta-se como a fonte do saber, do esclarecimento, os quais devem ser apropriados pelo leitor, com vistas a trilhar de forma segura os rincões da web.

Derrida (2004, 247) fala-nos que “o computador instala um novo lugar: nele somos projetados mais facilmente para o exterior, para o espetáculo [...]”. Com efeito, todas as tecnologias digitais incidem de maneira prodigiosa sobre as subjetividades contemporâneas e redefinem o modo através do qual o sujeito relaciona-se consigo mesmo e com os outros. Levar em conta as discursividades que circundam o mundo virtual e suas consequências é de uma urgência singular nos tempos hodiernos. Sem incorrer numa postura panfletária, resignificamos os dizeres de Pêcheux ([1983a] 2006), segundo os quais a prática de análise do discurso deve ser, antes de tudo, uma questão de ética e responsabilidade.

## Referências:

BAUDRILLARD, J. **Tela total** : mito-ironias da era do virtual e da imagem. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BELTING, H. Imagem, mídia e corpo: uma nova abordagem à iconologia, **Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia**, São Paulo, n.8, jul./2006. p.32-60. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/revista/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=178>. Acesso em: 20. jul. 2013.

COURTINE, J. J. Discursos líquidos, discursos sólidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (Org.). **Análise do discurso:**

heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008.

\_\_\_\_\_. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Péter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DERRIDA, J. **Papel-Máquina**. Trad. Evando Nascimento. Rio de Janeiro. São Paulo: Edição Liberdade, 2004.

FERNANDES, C. A. A noção de Enunciado em Foucault e sua atualidade na AD. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, J. B. C. (orgs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault explica seu último livro. In: \_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Ditos e Escritos, v.II).

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Márcio Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MILANEZ, N. BITTENCOURT, J. S. Materialidades da imagem no cinema: discurso fílmico, sujeito e corpo em **A dama de**

**ferro, Movendo Ideias**, v.17, n.2, p.7-20, 2012. Disponível em: [http://www.unama.br/editoraunama/download/revistami/mi\\_v17\\_n2\\_2012/artigos\\_pdf/mi\\_v17\\_n2\\_2012\\_artigo\\_1.pdf](http://www.unama.br/editoraunama/download/revistami/mi_v17_n2_2012/artigos_pdf/mi_v17_n2_2012_artigo_1.pdf). Acesso em 21. fev. 2014.

NAVARRO, P. Uma definição da ordem discursiva midiática. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise do discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2011.

PEREIRA, T. M. A. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático: o corpo em cena nas capas da revista Veja**. 203 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

PEIXOTO JUNIOR, C. A. **Singularidade e Subjetividade: ensaios sobre clínica e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras: Editora PUC-Rio, 2008.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, F. V.; SILVEIRA, E. L.S. As fendas do *homo digitale* nas bordas do discurso humorístico, **Gatilho** (UFJF), n.17, maio de 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2014/05/silveira-e-silva-2014.pdf>. Acesso em: 18. maio. 2014.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, M. S. F. O perigo mora na tela: discursividades sobre o digital na mídia,

**Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n.3, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.06>. Acesso em: 22. jan. 2015.

SOUSA, K. M. Dispositivo de segurança nos discursos do cotidiano urbano: o jogo entre o medo e o bem-estar. In: JÚNIOR, A. F.; \_\_\_\_\_. **Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2014.

TASSO, I.; SILVA, E. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Língua(gens) em discurso: a formação dos objetos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. (Coleção Linguagem e Sociedade, v.7).

**Artigo enviado em:** 26/01/2015

**Aceite em:** 26/05/2015

# O político e a não-evidência do sentido: efeitos da falha, do excesso e do estranhamento em aulas de literatura

p. 75 - 87

Vânia da Silva <sup>1</sup>

## Resumo

A partir da compreensão da linguagem como lugar constitutivo da falha e de múltiplas contradições, o discurso se coloca como um ritual de linguagem, constituído em meio a estranhamentos e apagamentos de sentidos, entre o excesso e a falha. Há, assim, uma incompletude marcada pela repetição e pelo apagamento, dimensões de um mesmo dizer. No que tange à constituição de sentidos no contexto escolar, a linguagem não é, contudo, assumida desta maneira, haja vista que, por meio da ação docente e de práticas formativas e de consolidação leitoras, processos de estar “no sentido” são apagados. Consolida-se, portanto, uma única prática leitora cuja engrenagem funciona pelo efeito de verdade posto pelo professor e pelo livro didático de língua materna e antes mesmo por formações discursivas que estabelecem dados funcionamentos. Pautado por estes dilemas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa pècheutiana, problematiza-se a compreensão discursiva como um ritual sujeito a falhas. Para tanto, delinea-se, em meio a conjunção verbal e imagética de fotomontagens da Copa do Mundo de Futebol 2014, uma proposta de leitura, apontando para caminhos possíveis na consolidação do ensino de leitura sob as bases da linguagem em funcionamento. Neste sentido, a teoria pècheutiana revela-se produtiva na análise de textos, visto que aponta para funcionamentos discursivos e não apenas para seu efeito final, possibilitando compreensão mais ampla e produtiva de processos de leitura e dos efeitos de sentidos por elas gestados a partir de condições de produção específicas em um espaço democrático como o da internet.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Leitura. Político. Estranhamento.

## THE POLITICAL AND NON-SENSE OF EVIDENCE: FAILURE EFFECTS OF EXCESS AND estrangement READING CLASSES

### Abstract

From the understanding of language as constitutive place of failure and multiple contradictions, the speech stands as a language of ritual, consisting in the midst of strangeness and deletions of way between excess and failure. Thus, there is an incompleteness marked by repetition and by deletion, dimensions of the same say. Regarding the constitution of meaning in the school context, language is not, however, taken this way, given that, through teaching activities and training practices and readers consolidation, Living processes “in order” is deleted. Is consolidated, so a reader whose only practical gear works by real effect put the teacher and the textbook mother tongue and even before by discursive formations which provide data runs. Guided by these dilemmas, from the theoretical and methodological assumptions of pècheutiana French Discourse Analysis, discursive understanding is problematized as a failure-prone ritual. Therefore, there is discerned amid verbal conjunction and imagery of photomontages of the Football World Cup in 2014, a proposal for reading, pointing to possible ways of consolidating the read-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras/Linguística pela Universidade Estadual de Maringá.



ing instruction in the basics of language functioning. In this regard, the theory proves pècheutiana production of texts in the analysis, since points to discourse runs not only for their final purpose, enabling wider reading comprehension and production processes and effects experienced by them from gestate specific production conditions in a democratic space as the internet.

**Keywords:** Discourse Analysis. Reading. Political. Estrangement.

## Introdução

Uma problemática observada há muito na formação discente, sobretudo no que tange aos níveis básicos de educação, centra-se nas acentuadas e recorrentes dificuldades de compreensão de efeitos de sentidos decorrentes de práticas de leitura diversas. Este fato, muitas vezes, decorre da deficiente transposição didática e foco exclusivo em um ensino gramatical extremamente normativo, descontextualizado. Assim, as práticas acabam por se distanciar de uma formação e consolidação leitora discursiva, pautada na incompletude do sentido e na contradição como efeito constituinte da discursividade. Aos discursos da escola e da prática discente leitora são, portanto, interditados a falha e a falta; a incompletude dos sentidos invalida-se. Nesse sentido, apontando-se para um efeito de verdade de fechamento e estabilização dos sentidos, impossibilitam-se descontinuidades, o entendimento de que o discurso sempre pode ser outro, a partir de diferentes pontos de deriva, e a compreensão de que não há “prática de um sujeito, há apenas sujeitos de diferentes práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 202 e 203).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as atividades humanas são sempre mediadas pela linguagem é, portanto, pelas atividades de linguagem que o homem se constitui como sujeito capaz de refletir acerca do mundo e de sua própria condição. Nesse

sentido, ler e compreender o mundo é produzir efeitos de sentidos, construir e reconstruir a realidade e as próprias práticas de linguagem. “Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.” (BRASIL, 2006, p.24)

É no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, mediado pela instituição escolar, que estas competências sócio-comunicativas devem ser constituídas e ampliadas, apontando aos discentes caminhos para uma leitura capaz de promover um diálogo nas mais diversas situações, gestadas em meio a diferentes condições de produção, isto é, finalidade comunicativa, especificidades do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1998).

Contudo, ante os distanciamentos na constituição da identidade de professores e alunado, cristalizam-se processos que apontam para a unicidade do sentido e do sujeito nos caminhos da leitura e análise textual.

Assim sendo, as condições de trabalho, o desinteresse dos alunos pelo estudo da língua e a dificuldade, por parte dos professores, de efetivação de teorias linguísticas que possibilitem a consolidação e aplicação de práticas leitoras que abarquem os processos de significação em sua abertura não caracterizam os funcionamentos como lugar do possível. “Creem-se” em sentidos constituídos por evidências que faz com que “uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”. (PÊCHEUX, 2009, p.146).

A partir desta realidade de ensino em que não há um permear por “aberturas do simbólico” (ORLANDI, 2012, p.19), cabe que se assumam

uma perspectiva discursiva mediante o ensino de língua, não apenas no que tange à concepção da leitura como constitutiva do político, mas também na delimitação de gêneros e suportes pertinentes às práticas leitoras já incorporadas pelos discentes e que a eles produzam efeitos de sentidos significativos.

Nesse sentido, considerações acerca dos postulados de Coracini (2010), Orlandi (1987, 2001, 2007, 2012, 2013) e Pêcheux (1990, 1997, 2009) se fazem relevantes em um estudo que se propõe a refletir a respeito das práticas de leitura<sup>2</sup>. Sob o olhar da Análise de Discurso francesa, quanto a sua perspectiva teórica e analítica, postula-se uma compreensão da linguagem que “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (Orlandi, 1993, p. 116)

Mediante tal posicionamento a respeito da compreensão de discursividades na instituição escolar, objetiva-se, ao longo deste trabalho, delinear uma discussão profícua acerca de alguns conceitos produzidos no interior dos estudos discursivos pècheutianos, de modo a contribuir para um diferenciado olhar das discursividades no ensino de língua materna. Para tanto, uma proposta de leitura e análise discursiva é empreendida com vista ao Ensino Médio, de modo a deslocar efeitos de evidência e instaurar o ruído.

A proposta aqui ressaltada é, pois, compreender tais funcionamentos discursivos e suas possíveis significações em sala de aula em materialidades visuais e verbais coexistentes, fotomontagens da Copa do Mundo de Futebol, produzidas no ano de 2014. Esta delimitação se deve a funcionamentos discursivos possíveis graças ao aspecto “democrático” da internet, estes que, em uma conjuntura dada, potencializam “[...] as discussões públicas” (RECUERO, 2005,

p. 12) e gestam diferentes espaços de significação de discursividades pertinentes à uma formação leitora.

### **Por uma prática leitura na escola: algumas concepções de leitura**

Em meio ao entendimento da linguagem como prática discursiva e da grande relevância de ampliar o universo textual do aluno, é pertinente tecermos alguns questionamentos no que se refere à produção de sentidos na leitura: Como a prática leitora e a análise discursiva, no ensino de língua materna, devem ser consolidados nos anos finais da educação básica? As aulas de Língua Portuguesa têm possibilitado uma compreensão discursiva múltipla e sócio-historicamente marcada? A linguagem é empreendida como um lugar de deriva do equívoco e da constituição do político? Consideram-se as condições de produção, os efeitos-leitores e a não-evidência do sentido nas práticas leitoras na escola?

Sabe-se que a leitura fora empreendida de acordo com diferentes concepções que acabavam por determinar sua significação e aplicação no ensino de língua. Assim, questionamentos concernentes ao entendimento do ler e à atividade leitora, consoante Koch e Elias (2006, p.9), “revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de sentido e de texto que se adote.”

Neste sentido, houve um trabalho que envolveu unidades linguísticas menores a maiores, a atribuição de sentido à palavra, estendendo-se, até mesmo, à relação efeitos de sentidos, condições de produção discursiva e condições de recepção leitora. Ao adotar diferentes posturas no que tange ao texto, adota-se também distintas caracterizações na compreensão do sujeito leitor

<sup>2</sup> Texto é aqui empreendido conforme concepção de Orlandi e Lagazzi (2010, p. 68), “texto como uma unidade de análise afetada pelas suas condições de produção.”

e da leitura, o que resvala na significação leitora materna e nas atividades de análise propostas em sala de aula.

Segundo Coracini (2010), o primeiro processo de entendimento leitor tem suas bases em processos de decodificação, de modo a obter significações como dependência do texto ou com foco no autor, servindo o texto apenas de “confirmador de hipóteses” (CORACINI, 2010, p.13).

Essa primeira postura decorre de uma posição estruturalista, “segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma.”(CORACINI, 2010) Nessa visão, a língua era tida como um sistema de regras, em que o leitor assume um papel de passividade diante da significação, haja vista que cabe a ele apenas a figura do “decifrador”, do “descobridor de sentidos ocultados pelo autor do texto analisado”. Enquanto produto, a significação restringe-se a uma “descoberta”, e o leitor a um receptáculo, cuja tarefa seria a de “decodificar, isto é, de *reconhecer* os itens linguísticos já conhecidos e *descobrir* (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos.” (CORACINI, 2010, p.14). A este respeito, Coracini (2010, p.14), indica que:

[...] o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. (CORACINI, 2010, p.14 – grifos da autora)

Esta concepção, conforme Menegassi (2010), subsidiaria, não apenas as concepções e pesquisas linguísticas, mas também delimitaria a caracterização de texto, da leitura, dos processos de escritura e do sujeito leitor, bem como o direcionamento da compreensão leitora por meio de perguntas de leitura propostas nas aulas de

língua materna.

Em meio a esse tratamento do texto, consolidam-se questionamentos como “O que o autor quis dizer com ...? Segundo o autor, ..., Para o autor do texto, ...”, com foco no autor, assim como perguntas que assinalam um movimento de que “tudo está dito no texto”, por meio de perguntas que apontam para a leitura em que o texto é a fonte do dizer e do “sentido”, tais como “Retire do texto a frase que expressa a idéia de..., Em qual parte do texto pode-se encontrar uma referência a..., Procure no texto as palavras que se referem a...” (MENEGASSI, 2010, p.3)

Em movimento descendente, um segundo momento de concepção textual centra-se no desenvolvimento de uma Linguística Cognitiva, cujos sentidos pautam-se em hipóteses que devem ser confirmadas ou reelaboradas ao longo do percurso leitor. Há, portanto, esquemas mentais que permitem o resgate de experiências e a feitura de associações calcadas na relação texto-autor-leitor (mundo). Com isto, percebe-se que

o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nesta concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. (CORACINI, 2010, p.14)

Ainda que este processo aponte para um leitor ativo, esta atividade é ainda guiada por operações mecânicas cujos processos de significação arraigam-se em um núcleo único de sentido, em que se procura, de acordo com Orlandi (2013), “recuperar o verdadeiro sentido do texto, as intenções do autor pelas marcas que o sujeito enunciator imprimiu no momento da escrita”.

Tolhe-se, assim, a produção de efeitos de sentido a depender de situações específicas de

produção e recepção, tais quais pelo direcionamento dos gêneros discursivos, de “efeito de sentido entre locutores” (Pêcheux, 1990), “de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2012, p.10).

Mediante o questionamento “Como este texto significa?”, configura-se uma concepção de leitura atravessada pelo ato de ler enquanto processo discursivo, cujo sentido se materializa como efeito entre sujeitos socio-historicamente determinados. Há um espaço simbólico “aberto”, mas, ao mesmo tempo, pré-determinado por condições de produção e de recepção leitoras específicas, essas que colocam em funcionamento um espaço privilegiado de (re)construção de discursividades marcadas pela incompletude constitutiva do discurso.

Deste modo, conforme Orlandi (2001, p.64), a discursividade “se textualiza com falhas, há textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos”. O texto é, portanto, lugar da materialidade do discurso, não como um processo que significa por meio da ênfase no autor, tampouco pela via de lacunas preenchidas pelo leitor. Assinala-se sim uma incompletude intervalar, cujas significações são efeitos produzidos em dadas condições de produção por sujeitos clivados entre consciente e inconsciente e cuja “produção” do sujeito como origem do dizer e do sentido como especular, nada mais é do que um funcionamento que institui um efeito de verdade perpetuado por meio de redes de memória.

A respeito desta perspectiva, Orlandi (2001, p. 65), assinala que

a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esses aspectos podemos

dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade por meio de outras possíveis. (ORLANDI, 2001, p.65)

Entende-se, pois, que o “discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala” (ORLANDI, 1987, p. 195)

Segundo Orlandi (2012), ainda que em meio a um processo leitor que faz funcionar efeitos de sentidos decorrentes de condições de produção e circulação dos textos, forças de estabilização de um entendimento leitor passivo não “podem” ser apagadas, o que impossibilita o funcionamento, também na escola, de um trabalho de leitura mais ativo e permeado pela contradição. Exclui-se, assim, a inter-relação entre leitor, texto e condições de produção, e a leitura funciona pelo evidente, esse que perpetua na escola verdades acerca da leitura, atestando se pensar:

- a) um leitor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;
- b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda;
- c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura. (ORLANDI, 2012, p.12)

Pode-se identificar, dessa maneira, uma abordagem de leitura que não suscita a criação de “condições que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.”. (PCN, 1998, p.4).

Há sim a necessidade de funcionamento de um processo de leitura que assegure a compreensão do funcionamento e dos efeitos do que se propõem a ler, entendimento que assinala os procedimentos propostos pela Análise de Discurso pècheutiana

como importante ferramenta na atividade leitora por meio de um processo que passa pela incompletude, pela abertura do simbólico cujas formulações perpassam e são determinadas por condições ideológicas e históricas. Cabe, pois, referendar essa “postura” em sala de aula por meio de propostas de leitura e análise de textos que signifiquem o simbólico e a não-evidência do sentido.

## **Formações discursivas, lugares sociais e posições discursivas**

Os sujeitos, marcados pela história e interpelados pela ideologia, apresentam-se em lugares e posições sociais e ideológicas direcionadas pelas condições sócio-históricas em que encontram, ou seja, é desse lugar que formulam os discursos e enunciam. As formações discursivas e ideológicas são, portanto, regidas pelas condições de produção a que os discursos estão filiados e produzem efeitos de sentido. Assim, criam-se “estratégias de discurso” pelo que se acredita ser o seu lugar, a sua posição e a do outro.

Coloca-se uma diferenciação no que concerne aos lugares e posições sociais, haja vista que ao primeiro atribui-se ao lugar histórico-social assumido pelos sujeitos e pelos quais são reconhecidos como pertencentes, lugares que legitimam falas, ações. Caracteriza-se, desta maneira, dada identidade social a partir de categorias sociais como gênero, classe social e profissão. No que tange aos lugares sociais, cabe uma compreensão discursiva pautada pela posição-sujeito que, posta em funcionamento, determina o que o sujeito não pode daí enunciar. Neste sentido, é possível a um mesmo sujeito, mediante condições de produção e recepção distintas, “significar-se” de maneiras distintas, assumindo diversas posições ideológicas.

As condições de produção compreendem, assim, os sujeitos, a memória e a situação, isto é, a língua como materialidade do discurso, a formação social e ideológica em que o discurso está inserido e o imaginário que faz com que os discursos adquiram sentidos. Para Pêcheux (1997, p.78):

Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual do termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 1997, p.78)

Deve-se, então, pensar as formações discursivas como um espaço em que os sujeitos e os efeitos de sentidos se constituem em “um e não outro”, isto é, diante de dadas condições, discursos são postos em funcionamento a partir do que pode e deve ser dito. Neste sentido, a concepção de condições de produção relaciona-se diretamente à dispersão e repartição, em meio a contradição constitutiva do discurso.

Assim, o sujeito sofre, pela via do inconsciente, processos de identificação e desidentificação que estabelecem posições-sujeito tão diversas quanto os lugares sociais possíveis de “ocupação” dos discursos formulados. Conforme Pêcheux (2009, p.146), o sujeito é “chamado” a se identificar e assumir uma posição discursiva, essa que é determinada, numa conjuntura dada, pela posição ideológica e pelo “que pode e deve ser dito”.

Assim, para Pêcheux (2009, p. 146, 147/ grifos do autor), às formulações são possíveis uma mudança de sentido “segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em



referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas”. Impossibilita-se, dessa maneira, a proposição que torna evidente o que não é e que perpassa ainda a produção leitora na escola, calcada, sobretudo, por processos interacionais, mas que restringem os jogos discursivos da leitura à compreensão contextual e quase que unívoca dos sentidos.

Os efeitos de sentidos são somente caracterizados pela relação que o sujeito mantém com as condições de produção e, portanto, também com as formações discursivas e ideológicas a que se associa pelo postulado da heterogeneidade.

Se a linguagem é concebida como ritual - sujeito a falhas e à falta - que aponta as entradas ideológicas, a constituição dos sujeitos dos discursos e, por decorrência, os efeitos de sentidos, por que a escola não se utiliza de tais concepções na formação e consolidação leitora e no trabalho com a leitura?

À escola parece produtivo - ou menos desestabilizador - a formulação de atividades e a condução leitora sobredeterminada pela estabilização de sentidos e pelo trabalho estereotipado com a materialidade linguística e suas relações com a exterioridade. Ignoram-se os espaços de confronto, de distanciamento, de aliança, isto é, as diferentes tomadas de posição estabelecidas na linguagem por meio dos processos discursivos que atestam o político. Esta noção de leitura como trabalho simbólico é ainda tão cara ao ensino de língua que o texto é posto como local onde se inscrevem a verdade e saberes inquestionáveis. Esses pontos é que se busca aqui problematizar.

### **Em vistas da contradição, do excesso e do estranhamento**

O “espaço” de atravessamentos do dizer que caracteriza a produção de efeitos de sentidos

funciona em meio a processos de leitura que são assinalados pela falha, pelo político e pela contradição.

Movimento que significa por meio do dizer ou de sua impossibilidade, a *falha* é entendida, em concepção pêncheutiana, como a possibilidade de advir, em meio a funcionamentos dados, posições discursivas várias. Entende-se, portanto, que o sentido pode sempre ser outro e configura-se o jogo discursivo da *incompletude*, não enquanto espaço do que está ausente, mas sim como efeitos de sentidos que poderão advir (não-sentido).

Nesta esteira, a Análise de Discurso opera deslocamentos também no campo do que se entende como *contradição* e *político*, ambos apontam para efeitos constitutivos de aberturas simbólicas do discurso. Diferentemente do que apregoa a concepção estabilizada de contradição, no contexto discursivo problematizado ela não abarca aquilo que é diferente, desigual ou, ainda mais, oposto; possibilita sim que funcione para além do que está regulado e circula como “posição assumida”. Trata-se da emergência de sentidos outros que possibilita a divisão de sentidos, assim como sua coexistência, aspecto esse concernente ao político.

De acordo com essa abordagem, há um desnudamento da “verdadeira” posição que enuncia o sujeito, uma vez que funcionam também efeitos de sentidos que fogem ao controle, ou seja, que deslizam para outros campos de sentido, materializando apagamentos devido à posição em que se inscreve o sujeito para enunciar.

Essa forma de identificação com dados sentidos aponta para a legitimação do dizer, contudo sinaliza uma heterogeneidade discursiva da qual não se pode escapar graças ao equívoco que possibilita a produção de sentidos outros no mesmo. A discursividade funciona, assim, em meio à tensão do mesmo e do diferente, em meio a forças de estabilização e forças de falhas. É pela

opacidade, pela alteridade, pela heterogeneidade discursiva e confrontos ideológicos que se estabelecem sentidos e se manifestam as afirmações e refutações entre “o mesmo e o diferente”, fazendo funcionar o deslizamento. (ORLANDI, 1987, p. 17).

Nas palavras de Orlandi (2013, p.53),

sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras. (ORLANDI, 2013, p.53)

Os dizeres e apagamentos adquirem, portanto, diferentes sentidos de acordo com as posições que os sujeitos assumem – ou são constrangidos a assumirem - quanto a uma formação discursiva disposta na discursividade. Há, portanto, uma relação entre o eixo da constituição (interdiscurso) e da formulação (intradiscurso), esta que aponta condições materiais de existência dos sentidos por meio de elementos linguísticos, bem como pela via do silêncio que também reclama sentidos.

Conforme Orlandi (2007, p. 12), o silêncio também significa, isso porque é também uma produção sócio-ideológica marcada por sujeitos discursivos inscritos na história. Além disso, cristaliza “o caráter de incompletude da linguagem” e relaciona-se fundamentalmente ao não-dito, “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

Nesse sentido, como indica Orlandi (2007, p.23-24), o silêncio não é “o ‘tudo’ da linguagem, nem o ideal do lugar ‘outro’, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é sim, a possibilidade, para o sujeito, de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’”, a que desloca ou reafirma discursos

outros que lhe atribuem significação, a que indica que “para dizer é preciso não-dizer”.

O processo discursivo do silêncio relaciona-se até mesmo ao excesso, visto que aponta para um efeito discursivo de saturação para além do linguístico; saturação, repetição, regularidade que aponta para o mesmo lugar, que promove a identificação ideológica, mesmo que em formulações distintas ou inexistentes. Logo, é possível também significar pelo estranhamento, ou seja, efeitos de sentido descentrados da estabilização lógica, sentidos não regulados discursivamente, cristalizados sob as bases do impossível, advém e funcionam em dadas condições de produção.

## **Prática de leitura em Análise de discurso: uma proposta**

O espaço de sala de aula deve ser um lugar de produção e compreensão de funcionamentos. É pela análise discursiva que se pode superar práticas leitoras escamoteadas pela decodificação, pela problematização imediatista dos textos, assinalada pela opinião do leitor ou significados fechados atribuídos ao texto por seu autor, sentidos que cabe ao leitor decifrar, todavia sem que se questione como funcionam em dada conjuntura histórico-social.

Crê-se que a internet, sobretudo a circulação de sentidos nas redes sociais, é produtivo espaço para que os efeitos de sentidos acerca de diversos temas sejam trabalhados em sala, haja vista que se aproximam da realidade de leitura dos alunos e funcionam pelo efeito-humor que parece assinalar com mais leveza a (des)estabilização de temas de repercussão nacional ou mundial. Assim, configura-se como importante materialidade na introdução de uma perspectiva discursiva em aula de leitura e compreensão de textos.

Propõe-se, portanto, um roteiro de

leitura de modo a produzir reflexões acerca do trabalho docente com a leitura, possibilitando aos professores de língua materna um olhar acerca de funcionamentos e não de sentidos estabilizados, únicos ou perpassados pela personalidade.

Os aspectos aqui apontados não constituem, contudo, um manual engessado a respeito das significações discursivas e seu emprego em sala de aula ou uma transposição infalível dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso pêncheutiana. Por outro lado, pretende-se que o material aqui delineado promova reflexões na elaboração do trabalho docente a partir de uma concepção discursiva, bem como possibilite a composição de perguntas de compreensão (Orlandi, 1987) que promovam gestos de interpretação – orais ou escritos – a partir de um “novo” questionamento norteado: Como este texto significa?

Propõem-se, para tanto, alguns pontos norteadores no trabalho docente no que tange à uma leitura discursiva:

### **1ª etapa: Reconhecimento do gênero discursivo, das condições de produção e da circulação dos discursos**

- O gênero e suas características para além do evidente
- “Tipo” de discurso: midiático, político, jurídico...
- Condições de produção: quando se enuncia, quem enuncia, a partir ou imerso em quais fatos histórico-sociais, possibilidade – ou não – de efeitos de sentidos outros, caso se modifiquem as condições de produção
- Condições de circulação e significação dos discursos: onde o dizer circula, qual o suporte que permite a materialização do ato enunciativo, para quem se enuncia

### **2ª etapa: Os sujeitos e a produção de discursos outros**

- *Lugares sociais significados*: efeito produzido e mesmo (ou não) efeito produzido em diferentes lugares sociais
- *Relação entre lugares sociais e posições discursivas*: coexistem ou não?
- *Campos do saber* envolvidos e como significam
- *Relações institucionais em funcionamento* e como elas significam diante de determinadas condições de produção
- *Discursos outros que interpenetram* – pelo confronto ou aliança - o discurso analisado: predominância ou não de discursos em relação a outros

3ª etapa: As regularidades verbais, imagéticas e discursivas

- *Repetições linguísticas significativas*
- *Repetições imagéticas*
- *Agrupamento de marcas em campos lexicais ou esferas do saber*
- *Efeitos de sentidos que se repetem e que podem fazer funcionar dadas formações discursivas e ideológicas*

### **4ª etapa: Os efeitos de sentidos não-evidentes, a contradição e o político**

- *Funcionamento do evidente, do não evidente ou da coexistência dos dois efeitos*
- *Funcionam silenciamentos ou apagamentos?*
- *Funciona a falta?*
- *Advém o estranhamento, o absurdo e/ou o excesso?*

Com vistas a propiciar maior concretude às reflexões basilares de compreensão discursiva da linguagem, procurar-se-á também tecer uma breve proposta de leitura. Esse ponto mostra-se relevante na medida em que possibilita pensar, conforme afirma Orlandi (2012, p.8), “a) a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada)”, bem como que

b) a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do

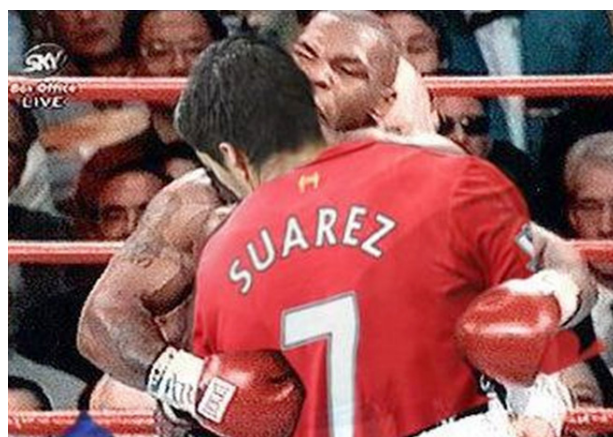
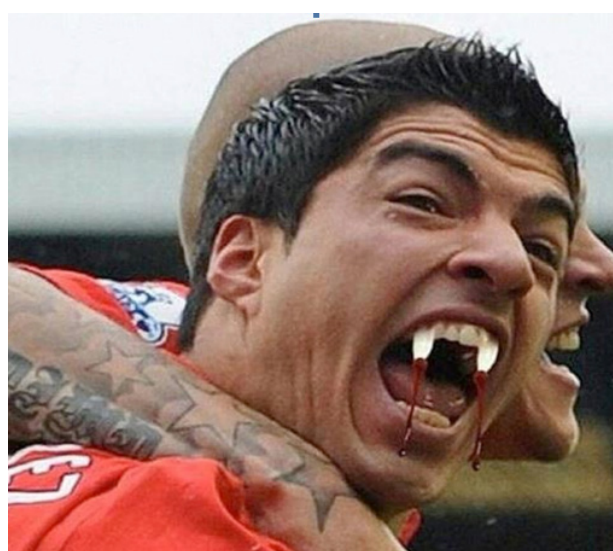


- processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social

Selecionou-se, para tanto, devido à sua ampla produção e circulação, enunciados materializados sob a forma de fotomontagens quanto aos sentidos do “delito” atravessados pela produção de discursos a respeito da Copa do Mundo 2014, realizada no Brasil. Tais discursos apontam para funcionamentos que significam, em meio às incompletudes da linguagem, a produção discursiva do ato de transgressão no futebol cometido por Luis Suárez.

Diante dessas condições, o atacante representante da seleção do Uruguai foi suspenso de nove jogos e afastado por quatro meses de qualquer atividade esportiva, haja vista a configuração de uma prática não normatizada no futebol: a mordida. A mordida do uruguaio em Chiellini, em confronto com a Itália, possibilitou que funcionamentos, antes interditados, significassem pela via do estranhamento. A mordida no ombro esquerdo do italiano não foi, contudo, a primeira ação “não regular” do jogador, ele já havia cometido o mesmo ato em jogos anteriores.

Analisemos brevemente os discursos veiculados em redes sociais:



Não por acaso há uma tensão entre forças de estabilização e “lugares” da falha. A partir de condições de produção, bem como de recepção, específicas do futebol, sentidos são interditados e a produção de ações outras, não legitimadas como pertencentes a esse campo de sentidos, passam por um processo de apagamento. A contradição, constitutiva dos discursos, aí também é assinalada, pois, ao não dizer, ao não enunciar outras formas de transgressão não legitimadas no futebol, este não-dito ganha existência. Há o irrealizado, mas que poderá advir como efeito de sentido. É assim que o silêncio ganha corpo, não pelo que fala, mas porque “o silêncio é. *Ele significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. (ORLANDI, 2007, p.31)

Quando, no entanto, tais sentidos passam a ser significados, apontam para o não-sentido que também é produzido como efeito de práticas discursivas significadas em meio à transgressão. Assim, há o funcionamento do *político*, na medida em que, ao afirmar a mordida como impossível nas práticas reguladas pelo futebol, advém o incômodo de sua realização que significa uma prática não evidente pela via do *estranhamento*.

As fotomontagens em circulação na internet desestabilizam, por meio do riso, os funcionamentos transgressores do futebol, ao mesmo tempo em que reforçam sentidos estabilizados, corroboram estereótipos.

Ainda que seja possível significar a mordida como pertencente às práticas do esporte, ela não é situada, nestas condições de produção, no campo do efeito de normalidade, da legitimidade, fato pelo qual tais práticas sofrem um processo de apagamento. Quando isto não ocorre e esta prática advém só lhe é possível pela configuração do *estranhamento* que coloca o não-evidente, o não regulado também em funcionamento. Este é o caso dos discursos produzidos acerca da ação de Suárez durante o evento esportivo da FIFA.

Ao assumir, portanto, um posicionamento

diferente do lugar social que ocupa, o sujeito passa a ser responsabilizado, o discurso jurídico advém como efeito de verdade. Cristaliza-se, assim, sua prática pelo excesso que aponta sempre para o mesmo lugar (linguístico e discursivo) e faz funcionar o efeito da “vilania” – materialização verbal e não-verbal – por meio de personagens de filmes de terror e da mordida também não normativa em outros esportes, e “não vilania” – local da mordida. Os dois efeitos passam, então, a coexistir como possível e geram o riso.

Nesse sentido, cabem problematizações e atividade de compreensão a partir de questionamentos aos alunos, como:

### **1ª etapa: Reconhecimento do gênero, das condições de produção e circulação dos discursos**

- *Quais são as características da fotomontagem em termos de materialidades significantes?*

- *Caso os sentidos da transgressão do jogador funcionassem em uma notícia, o texto seria formulado da mesma maneira?*

- *O texto – fotomontagem – é um texto da mídia? Se fosse produzido por um juiz sua forma de discutir o tema seria diferente?*

- *Caso o texto não circulasse na internet, mas em um jornal impresso, ele seria formulado da mesma maneira?*

- *Estes textos foram produzidos por quem? Em que momento histórico-social?*

- *Há relação entre o momento de produção do texto e os sentidos nele significados?*

- *Quem são os leitores destes textos?*

- *Caso o texto fosse lido por pessoas que não conhecem as regras e motivos de penalidade no futebol, o efeito de sentido seria o mesmo? O riso aconteceria?*

- *Qual a abrangência de circulação e repercussão do assunto?*

### **2ª etapa: Os sujeitos e a produção de discursos outros**



- O que é transgressão no futebol?
- São somente estas transgressões possíveis? Se a falta fosse outra, o sentido seria também negativo?
- Que imagem se tem de quem transgride uma regra?
- Quais comportamentos se espera de um jogador? Eles poderiam ser outros?
- A transgressão cometida por Suárez é legítima em outros esportes?
- Porque a mordida significa de modo negativo em alguns campos do saber, como o jurídico e o esportivo, e em outros não, como o familiar?
- De qual lugar social (gênero, profissão, etnia, classe social etc) Suárez “fala”? Ele ocupa apenas um lugar?
- Quais ações são possíveis a um jogador? A postura de Suárez é a mesma que se espera que um jogador assuma?
- De que posição/ponto de vista os sujeitos “falam”?
- Este discurso funcionaria de mesmo modo caso fosse analisado pelo jogador que cometeu a “agressão”? E se o jogador “agredido” interpretasse as fotomontagens?
- O efeito de sentido e responsabilização pela mordida é o mesmo no campo jurídico?
- Como a FIFA significa e se posiciona a respeito da mordida do jogador?

### **3ª etapa: As regularidades verbais, imagéticas e discursivas**

- Quais os pontos comuns nos textos?
- Há palavras ou imagens que se repetem? Qual efeito esta repetição produz?
- As imagens ou palavras utilizadas nas fotomontagens fazem parte de um mesmo campo lexical ou esfera do saber?
- O que significa morder alguém? Em todos os contextos? E nas fotomontagens? É atribuído um efeito de sentido positivo ou negativo às ações do jogador Suárez?

### **Considerações finais**

Em um esforço em conferir ao texto o “lugar de observação dos efeitos de inscrição da língua sujeita ao equívoco na história” (ORLANDI, 2001, p.78), entende-se que o trabalho com a

produção leitora deve perpassar a compreensão efetiva da abertura do simbólico para além dos sentidos explícitos ou materializados.

Assim sendo, o trabalho com a leitura, sob a via dos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Discurso, funciona como relevante, não apenas para a efetivação e consolidação de práticas de leitura quanto aos alunos, mas também significa de modo singular aos educadores na medida em que possibilita uma reflexão ampliada para além do efeito de verdade que cristaliza a neutralidade do sentido e do sujeito. Por meio do desvelamento de aspectos constitutivos dos discursos ou mesmo do funcionamento da não evidência do sentido, são possibilitadas problematizações acerca de práticas e questionamentos que ampliem os conhecimentos dos alunos.

Ao estabelecer um diálogo entre leitura e humor, sobretudo pela via da internet, possibilita-se, portanto, uma aproximação entre a realidade escolar – desgastada pela repetição de práticas ineficientes – e temas de interesse dos sujeitos instituídos em espaços de dizer brasileiros para além dos bancos escolares. A produção e circulação de discursos, especificamente nas redes sociais, movimentam não apenas dados informacionais, mas desestabilizam a “produção de verdade”, como no caso das fotomontagens aqui empreendidas enquanto proposta.

Entende-se que pela desestabilização de efeitos de verdade acerca da leitura e do trabalho de análise discursiva pode-se conduzir o educando a um processo de ressignificação de práticas sociais que sinalizem problematizações de funcionamentos e efeitos de sentidos para além do corrente questionamento: “O que o autor quis dizer?”.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: \_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.13-20.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos no texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, Renilson José. **Avaliação de leitura:** construção e ordenação de perguntas. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2010e, Campinas: ALB, 2009, p. 1-11. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE\\_777.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf)>. Acesso em: 27 ago 2014.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas/SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas/SP, Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas/SP, Editora Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad.

Bethânia Mariani [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997, 61-162.

\_\_\_\_\_. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso.** Trad. Eni P. Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet:** Uma proposta de estudo. 2005. Disponível em: <<http://pontomidia.com.br/raquel/seminario2005.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

**Artigo enviado em:** 02/03/2015

**Aceite em:** 24/08/2015w

# O domínio semântico de determinação do verbeta *presidiário*

p. 88 - 96

Vera Lucia da Silva <sup>1</sup>

Juliana da Silveira <sup>2</sup>

## Resumo

No referido artigo, propusemos desenvolver uma análise do verbete *presidiário* produzido em três dicionários - *Dicionário da Língua Portuguesa* (1958), *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (1986) e *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2007) – a partir de conceitos desenvolvidos pelos teóricos da semântica do acontecimento (GUIMARÃES, 2005), pesquisadores do discurso produzido em dicionários (NUNES, 2006), entre outros que trabalham com a gramática (AUROUX, 1992) e a Análise de Discurso (ORLANDI, 2001; PÊCHEUX, 2009). O verbete analisado resultará na extensão da instituição prisão no sujeito que ocupa a posição de *presidiário*.

**Palavras-chave:** Presidiário. Dicionário. Semântica. Língua.

## THE SEMANTIC DOMAIN OF DETERMINATION OF THE TERM “PRESIDIÁRIO”

### Abstract

In the present study, we aimed at carrying out an analysis of the term “presidiário” (“prisoner”, in Brazilian Portuguese language), produced in three different dictionaries: - *Dicionário da Língua Portuguesa* (“Portuguese Language Dictionary”)(1958), *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (“Dictionary Aurélio Buarque de Holanda”) (1986) and *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (“Portuguese Language Dictionary Houaiss”) (2007) – from concepts developed by event semantics theorists (GUIMARÃES, 2005), researchers of the discourse produced in dictionaries (NUNES, 2006), among others, who deal with grammar (AUROUX, 1992) and Discourse Analysis (ORLANDI, 2001; PÊCHEUX, 2009). The term analyzed will result in the extension of the institution prison within the subject that takes the “presidiário” (prisoner) position.

**Keywords:** Freedom of expression, File, Memory, Silence.

### Introdução

A gramática e o dicionário são definidos por Auroux (1992), como processos de gramatização que descrevem e instrumentalizam uma língua. Por se tratar de dois instrumentos que são os pilares do nosso saber linguístico, Oliveira (2006) afirma que esses, ao descrever as línguas, estendem e transformam o saber linguístico do falante.

Para a autora, o dicionário é um texto que não deve ser classificado como um mero objeto de consulta neutro e objetivo, mas um instrumento de caráter político que se divide e se move dentro da perspectiva interdiscursiva e histórica. Um pensamento que nos remete a ampliar e desmistificar o dicionário enquanto instrumento de efeito “tira-dúvidas” que apresenta significados cristalizados de uma determinada palavra.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de Estudos do texto e do Discurso. Mestre em Letras e graduada em Letras Português-Francês pela mesma universidade

Sobre esta temática, Nunes (2006) afirma que, em nossa sociedade, o dicionário ainda é considerado um simples objeto de consulta e raramente se questionam suas definições. Ou seja, trata-se de um depósito de palavras com significados rígidos, visto como um conjunto de “verdades” inquestionáveis e sua presença física na estante produz, ainda hoje que estamos em processos de migração entre o dicionário de papel e o virtual, um efeito de sentido sacralizado.

Nessa mesma linhagem de pensamento, Mazière (2008) diz que o público tem uma representação ingênua do dicionário e, por isso, suas definições lexicográficas são sempre consideradas satisfatórias, sem restrições de uso e intercambiáveis entre os dicionários. O indivíduo que consulta um dicionário, buscando o significado de uma palavra que desconhece, está interpelado por esses discursos já ditos e postos sobre os dicionários enquanto instrumento de consulta de palavras com significados fixos e imóveis, produzindo dois efeitos: o de inteligência direcionada àquele que o consulta e a falsa ideia de que o sentido está na palavra, ao invés, da posição-sujeito daquele que faz a consulta, conforme discute Pêcheux (2009).

Orlandi (2001) resume o pensamento teórico dos autores supracitados, quando afirma que o dicionário aparenta funcionar mediante uma língua homogênea, perfeita, completa e sem falhas. Uma língua que aparenta ser imaginária e neutra em sua universalidade. Um tema ampliado em Orlandi (2009), que trabalha a língua, enquanto instrumento atravessado por duas instâncias denominadas como imaginária e fluida.

A autora salienta que, no campo da Linguística, independentemente da corrente em que se trabalha a noção da língua, é necessário um trabalho específico sobre ela, considerando que a mesma pode ser compreendida como imaginária, ou seja, pautada pelos padrões da

escrita homogênea, com regras fixas e fórmulas sistemáticas. Uma língua que se pauta em normas e que se dissemina através das instituições que estabelecem regras fixas através das gramáticas e dos dicionários.

Os dicionários trazem essa memória de efeito estabilizador, como se as palavras lá registradas fossem produzidas por uma língua imaginária, permitindo o acesso daqueles que não conhecem determinadas palavras. Mas é preciso compreender as condições de produção sociais e históricas de tais palavras, para que as mesmas sejam compreendidas e é nessa concepção que passamos a conceber a língua como fluida, pois é por essa via que o efeito de estabilização dos dicionários se movimenta, embora de maneira lenta e gradual, e passamos a perceber que a língua não se deixa imobilizar, indo além das normas e significados pré-estabelecidos.

Por isso, a concepção da autora em defender a nossa língua como fluida nos é útil dentro da proposta que estamos desenvolvendo, pois sua fluidez se coloca na prática sem limites e na mudança que não permite conter-se em arcabouços e fórmulas. A língua vai além das normas e é por essa via que faremos uma análise do verbete *presidiário*, em três dicionários produzidos em décadas diferentes:

- a) *Dicionário da Língua Portuguesa* de Francisco Fernandes (1958);
- b) *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (1986);
- c) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2007).

Por dicionário, segundo Oliveira (2006), entendemos que se trata de um texto formado por unidades textuais menores compostas por prefácio, apresentação, tabelas explicativas, etc. Dentre essas unidades, estão os verbetes que apresentam uma estrutura particular, composta pela *palavra-entrada* e a *definição*. A palavra-entrada é

o ponto de deriva sobre o qual a definição se apoia e a relação fundamental pela qual se constrói a textualidade do verbete.

Veremos como ocorre o funcionamento da designação do verbete *presidiário* nos dicionários escolhidos e, para isso, partiremos da seguinte questão: como o verbete *presidiário* se designa nos dicionários selecionados e quais foram (será que houve?) as movências polissêmicas entre as obras?

## O dicionário no senso (des)comum

Para Nunes (2006), o dicionário é o mais antigo dos instrumentos linguísticos, desde que se considere sua técnica básica de confecção que é a listagem de palavras. Outra característica sobre sua antiguidade se registra desde a época Renascentista em que tanto os dicionários monolíngues quanto os bilíngues ganharam impulso com a formação dos Estados Nacionais.

No Brasil, consideram-se como dicionário os primeiros relatos de viajantes, que desde o Século XVI, traziam listas de palavras com seus respectivos significados, apresentados em comentários descritivos. No Século XIX, surgem os primeiros dicionários de brasileirismos, como complemento dos dicionários portugueses e no Século XX, outros dicionários acrescentaram o acervo, sendo, pois o primeiro grande dicionário geral de autoria de Francisco da Silva Borba. Nessa obra, o autor vincula a descrição lexical a uma teoria gramatical, tendo como base um *corpus* eletrônico de mais de 70 milhões de ocorrências.

Embora a descrição histórica sobre os dicionários seja importante aos interessados pela temática, é profícuo para o momento, compreender o dicionário como um documento (instrumento)

linguístico que se coloca socialmente como um saber científico de natureza prática e técnica. Dessa forma, Oliveira (2006, p. 20) afirma que a relação entre o falante e o dicionário permite “[...] trabalhar, pela história de uma palavra, um modo de leitura do instrumento que o retire do lugar de norma inquestionável” e isso significa, de acordo com a autora, a possibilidade de “[...] pensar o presente e projetar o futuro como possibilidade de transformação nas relações entre o falante e o instrumento normativo”.

Com o registro das ideias supracitadas e, em se tratando de uma temática que envolve análises de palavras registradas em dicionários, já estamos promovendo um deslocamento do senso comum para o senso crítico e analítico, no tocante a esse instrumento linguístico que vai além do simples abrir em uma página indicada (ou linkar) para saber o que significa uma referida palavra.

Por conseguinte, autores como Auroux (1992) define a lexicografia<sup>2</sup> como um texto disposto em certa ordem constituída por: listas temáticas de vocabulário que podem se referir a profissões (termos específicos da medicina, por exemplo), setores únicos da realidade (plantas, armas, etc), palavras antigas, sinônimos e antônimos, rimas, glossários que necessitam de explicações, etc.

Nunes (2006), ao definir e distinguir lexicologia<sup>3</sup> e lexicografia estabelece um saber linguístico de natureza prática que visa à aquisição de um método sobre o estudo do léxico através de um modelo específico que atenda a interesses específicos: monolíngue, bilíngue, geral, escolar, etc. Tais estudiosos consideram os dicionários como algo merecedor de um estudo científico, bem como, um olhar “desconfiado” sobre os

---

2 Segundo Nunes (2006, p. 149), a lexicografia desenvolve métodos e técnicas para produzir dicionários, visando um saber prático.

---

3 A lexicologia identifica e descreve as unidades lexicais e estuda o léxico. Seu objetivo é fornecer pressupostos teóricos para a lexicografia.



verbetes e explicações sobre os seus efeitos de sentidos pautados pelos aspectos sociais e históricos do período em que é produzido.

Em se tratando do espaço territorial brasileiro e, conseqüentemente, nos dicionários monolíngues aqui produzidos pela (e para) uma língua nacional, com uma ortografia unificada e um modo de dizer como se fosse universal, notamos que eles são pensados por autores legitimados, com saberes especializados, que vão desconstruindo olhares sobre os dicionários, enquanto meros instrumentos de consulta de palavras desconhecidas.

Neste artigo, estamos fazendo jus ao que tem nos ensinado os autores supracitados, através da análise do verbete *presidiário*, nos dicionários selecionados e sem deixar de considerar, conforme salienta Nunes (2006), a articulação entre léxico e a história, que se movimenta e desloca de acordo com as transformações dos estados discursivos em determinadas conjunturas sociais. Isso significa observar os efeitos dessa historicidade no léxico, descrevendo os mecanismos que o transformam.

Pensar o verbete *presidiário*, a partir da semântica do acontecimento, desenvolvida por Guimarães (2005), nos remete à temática da designação, definida pelo autor como a significação de um nome enquanto algo próprio das relações de linguagem (linguística), remetida e exposta ao real, enquanto uma relação tomada na história, especificando que a linguagem significa o mundo e identifica os seres.

Ao considerar a designação do verbete (ou palavra-entrada<sup>4</sup>) *presidiário*, no conjunto de determinações, percebe-se que há oscilações mínimas, entre os dicionários, denominadas por alguns autores como polissemia. Oliveira (2006) propõe o conceito a partir da discordância teórica de Bréal (1897), que a caracteriza como

estado latente na palavra em uso, apresentando-se com um sentido único e determinado. Para ela, a polissemia se define como um processo fundamental no funcionamento da língua e na divisão material dos sentidos e do político, no dizer e na mudança semântica.

Bréal se opõe às teorias mecanicistas e naturalistas de seu tempo, nas quais a linguagem é tratada como organismo cuja “vida” e “morte” dependem de leis fonéticas. Segundo a autora, ele toma o histórico como progresso evolutivo e essa filiação o conduz a tomar a polissemia como fator de fixação do sentido. Ou seja, embora a polissemia seja um fato de mudança linguística, serve como argumento para explicar o modo como o sentido da palavra se fixa, ou o modo como a evolução do espírito humano e da sociedade intervêm para um estado mais civilizado das línguas.

É a partir dessa filiação, que a autora propõe pensar a polissemia, não como fator de civilização, mas como divisão material dos sentidos. Ela discorda de Bréal que caracteriza a polissemia existente em estado latente na palavra, ou seja, em que um sentido único é determinado e a toma como parte da história da palavra, colocando em relação presente e passado. Conclui-se, então, que da perspectiva da semântica do acontecimento, a polissemia é um processo fundamental no funcionamento da língua passível de falha, exposta ao equívoco que deixa brechas para o sentido de uma determinada palavra ser outro (mas não qualquer um) (ORLANDI, 2002).

Orlandi (2001) desenvolveu diversos trabalhos considerando a dupla paráfrase e a polissemia. Enquanto a primeira se caracteriza como processos pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém e representa o retorno ao mesmo espaço do dizer e na produção de diferentes formulações do mesmo

---

4 Segundo Oliveira (2006, p. 35), a palavra-entrada é aquela sobre a qual incide a definição do dicionário.

dizer sedimentado; a polissemia é entendida como o deslocamento, a ruptura de processos de significação que joga com o equívoco. É o mesmo e o diferente funcionando nos verbetes dos dicionários que determinam, dentro da nossa perspectiva teórica, o domínio semântico de determinação (DSD)<sup>5</sup>.

Nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia, o falante é considerado por Guimarães (2005), como sujeito da língua constituído em um espaço de enunciação que se define como o

[...] espaço do funcionamento de línguas que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (GUIMARÃES, 2005, p. 18, grifo do autor).

O espaço de enunciação considera a prática política, enquanto desconsidera o lado individual ou subjetivo, pois para o autor, enunciar significa estar na língua em funcionamento no/pelo acontecimento<sup>6</sup>. Esse, segundo o autor, não se dá no tempo, nem no tempo do locutor, pois temporaliza em um passado que não é um antes, mas um memorável recortado pelo próprio acontecimento que tem o futuro como uma latência, destituído de uma dimensão empírica.

No espaço de enunciação compreende, a partir da configuração local, a cena enunciativa que se constitui como modo específico de se ter acesso às palavras dadas entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas.

A cena enunciativa é um espaço

que distribui os lugares de enunciação no acontecimento, lembrando que esses lugares, na concepção teórica de Guimarães (2005, p. 23), são “configurações específicas do agenciamento enunciativo para ‘aquele que fala’ ou ‘aquele para quem se fala’”, que. Estes não são pessoas, mas “lugares constituídos pelos dizeres” e, por isso, é preciso considerar o modo como se constituem esses lugares através do funcionamento da língua.

Na prática lexicográfica, esse aparato teórico pode representar uma continuidade, uma ruptura ou um deslocamento da memória sobre o dicionário, conforme perceberemos no item seguinte e de análise do verbo a ser analisado.

### **O DSD de *presidiário* em funcionamento: dicionários em foco**

Segundo Guimarães (2007), o sentido das palavras estabelece seu DSD no funcionamento de textos diversos relacionados por critérios singulares: mesmo autor, mesmo assunto e mesmo período, etc. No DSD, são as relações que constituem o sentido de uma palavra apresentadas por uma escrita própria estabelecida por sinais específicos<sup>7</sup>. Desse modo, a análise de um verbo representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado, que no nosso caso, se trata de um conjunto de dicionários.

Passamos. Então, à apresentação da palavra *presidiário* no Dicionário da Língua Portuguesa (DLP), de Francisco Fernandes:

---

5 Segundo Guimarães (2007), o DSD é uma escrita própria que se estabelece na análise do sentido de uma palavra, relacionada com outra, no funcionamento de um texto.

---

6 Guimarães (2005) define o acontecimento como algo que instala sua própria temporalidade a partir de um presente que abre em si uma latência de futuro. Tanto o presente como o futuro somente funcionam porque um passado memorável os faz significar.

---

7 Os sinais  $\top$ ,  $\perp$ ,  $\vdash$ ,  $\dashv$  significa *determina* em qualquer direção e o sinal  $-$  significa sinônimo

## 1. DLP (1958)

**Presidiário:** adj. Referente a presídio; adj. e s. m. preso em presídio; que, ou indivíduo que está condenado a trabalhar num presídio. (Do lat. praesidiarius).

O verbete presidiário é apresentado, tendo como enunciador definidor:

- a) referente a presídio;
- b) preso em presídio;
- c) indivíduo que está condenado a trabalhar num presídio;/
- d) do latim Praesidiarius.

A palavra está relacionada a preso e presídio, seguida da acepção que ao define como indivíduo condenado a trabalhar no referido local, ou seja, o trabalho é caracterizado como uma imposição atribuída a um indivíduo na condição de preso, que cumpre pena por ter praticado atos que o impossibilitam a viver na sociedade das pessoas “livres”, para viver na sociedade dos cativos, conforme uma legislação vigente que especifica o que é considerado crime passível de cumprir pena por um tempo determinado, em uma prisão.

O lexicógrafo faz alusão à etimologia da palavra, como oriunda do latim praesidiariu. Nesse caso, ocorre o imbricamento do aspecto sincrônico – descreve-se o verbete em um período determinado do Século XIX, e diacrônico – houve uma mudança da palavra em relação à sua etimologia latina que nos autoriza a dizer, fundamentada em Oliveira (2006), que a Língua Portuguesa Brasileira é determinada pela Língua Latina.

Vejam a descrição do verbete no *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (ABH), registrado com mais informações:

## 2. ABH (1986)

**Presidiário:** [De presídio + ário] Adj. **1.** Relativo a, ou que tem natureza de presídio. S m. **2.** Detento condenado a cumprir pena ou trabalhar em presídio. [Fem.: presidiária. Cf. presidiária, do v. presidar].

O verbete se apresenta com o seguinte desenvolvimento:

- a) presídio + ário;
- b) relação natural com presídio;
- c) detento;
- d) presidiária enquanto feminino de presidiário;
- e) presidiária enquanto conjugação do verbo presidar.

O verbete apresentado possui um acréscimo informativo na sua designação, considerando sua origem da própria instituição planejada como o seu local de permanência, ou seja, trata-se de uma extensão do lugar a se significar na pessoa que lá cumpre sua pena, reforçada pelo adjetivo que o relaciona, o naturaliza como se fosse constituinte dele, passando a fazer parte do estabelecimento que o estigmatiza até mesmo após o cumprimento de sua pena que faz com que o indivíduo deixe de ser *presidiário*, para se tornar um *ex-presidiário*.

A palavra *detento* (estar detido, parado, impedido) como sinônimo de presidiário especifica a função de ser/estar obrigado a cumprir pena ou então a trabalhar em presídio, mediante a imposição de uma condenação que o mantém sob controle e poder do outro (o Estado).

Ao avançarmos pelo século XXI, nos deparamos com dicionários, enquanto continuidade do que fora produzido até então. Para exemplificar, apresentamos o verbete no *Dicionário Houaiss* (2007):

## 3. DH (2007)

**Presidiário:** adj. (1836 cf. SC) **1** relativo ou pertencente a presídio <guarda p.> ■ s.m. **2.** Indivíduo que cumpre pena em presídio. ETIM lat. Praesidiarius, a, um ‘colocado nos postos avançados; colocado na reserva’; ver sed(i)-  
○PAR presidiária(f)/ presidiaria (fl. presidiar); presidiárias (pl.) / presidiarias (fl. presidiar).

Apesar de o Dicionário Houaiss já fazer parte de um conjunto de produção pertencente ao século XXI, pelo que está descrito no quadro, percebemos que a designação do verbete se constitui de modo quase semelhante aos dois já apresentados, pois as acepções parafraseiam outras edições anteriores. Nele, se repete o “relativo ou pertencente a presídio” que, na nossa concepção, o “ou” complementa o presidiário como tanto relativo a e pertencente a. Registra como “indivíduo que cumpre pena em presídio”, destituindo-se “condenado”, “detento” e repete-se a etimologia da palavra e do gênero feminino.

Entretanto, apesar da paráfrase, há também movências na designação da palavra que justifica seu caráter polissêmico, enquanto vai funcionando através dos tempos e sendo representada nos dicionários. As acepções se parafraseiam entre as obras de modo a observar que os dicionários apresentam o verbete como pertencente à instituição prisional, ou seja, o presidiário é um indivíduo que, na condição de condenado, cumpre pena/penúria preso em um presídio, fazendo parte (incorporando) a prisão pela extensão do adjetivo que o qualifica como pertencente à instituição.

Com a finalidade de complementar e enriquecer o registro analítico do nosso recorte, apresentamos também o verbete presídio nos dicionários selecionados:

#### 1. DLP (1958)

**Presídio:** s. m. Gente que guarnece uma praça ou um forte; praça de guerra que essa fôrça guarnece; praça militar; prisão militar; penitenciária; cadeia; pena de prisão, que deve ser cumprida numa praça de guerra: *vários rebeldes foram condenados a presídio.* (Do lat. praesidium.)

#### 2. ABH (1986)

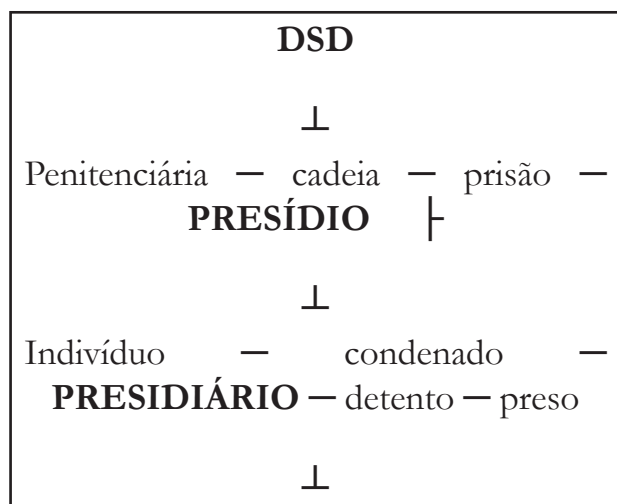
**Presídio:** [Do lat. praesidiu] S. m. **1.** Ato de defender uma praça militar ou forte. **2.** Tropa de guarnição encarregada dessa defesa. **3.** Praça de guerra. **4.** Prisão militar. **5.** Pena de prisão que deve ser cumprida numa praça de guerra. **6.** V. cadeia (3). **7.** Estabelecimento público destinado a receber presos. V. penitenciária. [Cf. presídio, do v. presidiar.]

#### 3. DH (2007)

**Presídio:** s.m. (1562-1575 cf. PaivSerm) **1** ato de defender uma praça militar ou uma fortaleza **2** (1612) p.metf. o que conserva, salvaguarda, protege; defesa, socorro, auxílio <o p. da Graça Divina> <o p. das palavras amigas> **3** tropa de guarnição encarregada dessa defesa **4** praça de guerra defendida pelo presídio **5** prisão militar **6** pena de prisão que deve ser cumprida numa fortificação militar **7** campo ou estabelecimento fortificado e defendido militarmente, onde cumprem penas condenados civis ou militares **8** instituição penal onde cumprem penas indivíduos condenados pela justiça; casa de detenção, penitenciária, prisão ○ETIM lat. *Praesidium*. II proteção, defesa, socorro; guarda, escolta; posto, acampamento, presídio; ver sed(i)- ○ SIN/VAR ver sinonímia de *prisão* ○PAR *presídio*(fl.presidiar)

Na perspectiva da nossa pretensão e do recorte que propomos analisar, notamos que a designação de presidiário é determinada à de presídio, pois esta se coloca em uma posição ativa, apta a receber o indivíduo que, na condição de preso e “passivo” ao modelo imposto pela instituição prisional, deve cumprir sua pena nesse local específico e planejado para essa finalidade.

Apesar de os verbetes se apresentarem dentro de um campo hegemônico de predomínio parafrástico, em que o termo se repete *ipsis litteris* entre os três dicionários analisados, nota-se que há uma polissemia configurada na designação *presidiário*, tal como podemos resumir no DSD<sup>8</sup>:



Onde se lê: a palavra de origem latina *praesidii* determina *presídio* que é sinônimo de *prisão*, *cadeia* e *penitenciária*. *Presídio* que determina *presidiário* e seus sinônimos como *indivíduo*, *condenado*, *detento*, *preso* é determinada por estabelecimento público destinado a receber presos e lugar fortificado e guarnecido militarmente, onde cumprem pena, aqueles condenados por crime comum grave ou de morte e Estabelecimento público destinado a receber presos condenados pela justiça.

## Considerações finais

Ao analisar os três dicionários publicados por autores em períodos diferentes, percebemos que eles são predominantemente constituídos por um jogo parafrástico que se compõem por traços polissêmicos apresentados na designação.

Ao dar um efeito de fecho a este trabalho, deixamos como conclusão (in)conclusa, o

resultado de que a palavra *presidiário* tem sua designação determinada por palavras anteriores que a originaram a partir de *presídio* (*praesidii*), lugar em que o sujeito este fica alojado para cumprir sua pena privativa de liberdade determinada pelo Estado.

Se por um lado, *presidiário* é predicado com sinônimo de detento, preso ou indivíduo que cumpre pena em *presídio*; por outro, notamos que prevalece o funcionamento do antônimo de que *presidiário* não se define como um homem livre, ou seja, aquele que é detido, parado, interrompido e mantido sob o “controle” estatal.

A língua aqui se estabelece como fluida, conforme já fora defendida por Orlandi (2009) e, embora os dicionários em que a referida palavra foi analisada, se apresente como um *continuum* em que o mesmo se repete, consideramos que a mesma se caracteriza dentro da perspectiva polissêmica, pois é apresentada com poucas diferenças descritas em seus respectivos dicionários. É o deslocamento que (re)produz os diferentes efeitos de sentidos para uma única palavra que, embora se apresente pelo aspecto imaginário, é na fluidez trabalhada no limiar entre o modo oficial do dicionário e livre do falante que *presidiário* se constitui historicamente.

No embate teórico materialista desenvolvido por Oliveira (2006), a língua tem uma ordem própria que é exposta ao equívoco. Nesse caso, a história da palavra não é construída sob a ilusão de que não existe memória.

## Referências bibliográficas

AUROUX, Silvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

8 Os sinais ⊥, ⊥, ⊥, ⊥ significa *determina* em qualquer direção e o sinal — significa sinônimo



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Globo, 1958, v. II.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). *A palavra: forma e sentido.* Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007, p. 77 - 96.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento.** Campinas: Pontes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Melo. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2ª reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MAZIÈRE, Francine. **O enunciador definidor.** In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). *História e sentido na linguagem.* 2. ed. aum. Campinas: RG, 2008, p. 47-59.

NUNES, José Horta. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase.** Campinas: Pontes, 2006, p. 147-172.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania: história e política de uma palavra.** Campinas: Pontes, RG Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Lexicografia discursiva. In: \_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 101-119.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: Editora RG, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi... et tal. 4ª. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

**Artigo enviado em:** 13/05/2015

**Aceite em:** 23/10/2015

# Ler em três perspectivas: ciência da cognição, literatura e análise do discurso (e a escola com isso?)

p. 97 - 113

BATISTA, Adilson Carlos <sup>1</sup>

VENTURINI, Maria Cleci <sup>2</sup>

## Resumo

No presente artigo, trabalhamos três áreas do conhecimento para mostrar as suas contribuições no desenvolvimento e na prática da leitura. Em um primeiro momento, verificamos as contribuições da neurociência, considerando os apontamentos do neurocientista Stanislas Dehaene, que mostra como acontece o processo de aprendizagem de leitura no cérebro e a necessidade de respeitar o processo de maturação. No segundo momento, apresentamos a Literatura, que amplia o horizonte de expectativa do leitor a partir de autores como Hans Robert Jauss, Humberto Eco, Roland Barthes, Harold Bloom e, na sequência, trazemos as reflexões em torno do processo leitor por meio da Análise de Discurso, mostrando, também, a importância dessa disciplina da interpretação, criada por Michel Pêcheux, para o desenvolvimento da leitura. Sabendo das contribuições apresentadas, finalizamos o artigo relacionando essas três áreas e o trabalho com a leitura na escola.

**Palavras-Chave:** Leitura, Neurociência, Literatura, Análise de Discurso

## Abstract

In this article, we work three areas of knowledge to show their contributions to the development and practice of reading. At first, we checked the Neuroscience contributions, considering the notes neuroscientist Stanislas Dehaene, showing as it does the reading learning process in the brain and the need to respect the maturation process. In the second moment, we present the contributions of Literature to broaden the reader's expectation horizon considering the contributions of the authors with: Hans Robert Jauss, Humberto Eco, Roland Barthes, Harold Bloom. We also bring the reflections around the reader process by Discourse Analysis, showing the importance of this discipline of interpretation, created by Michel Pêcheux for reading development. Knowing the contributions presented, we finished the article relating these three areas and the work reading process at school.

**Key words:** Reading. Neuroscience. Literature. Discourse Analysis.

## Introdução

Para estar nesse mundo e compreender

tudo que nos cerca, a leitura é uma das práticas fundamentais para todas as aprendizagens, seja ela escolar, profissional ou social, é pela leitura

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras/Linguística - Universidade Estadual do Centro-oeste UNICENTRO/PR - Pós-graduação Lato sensu em Letras e Literatura, UENP - FAFIJA, 2002, Jacarezinho-PR. Graduação em Letras e Literatura, UENP - FAFIJA, 2000, Jacarezinho-PR. Letras Inglês, PUC - Curitiba/PR, 2011. Atualmente é Técnico-pedagógico em Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Literatura. Interesses acadêmicos: linguística - Análise de Discurso.

---

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), atuando na área de Linguística, com ênfase em Estudos do texto e do discurso. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária.

que se interpreta o mundo e, segundo Orlandi (2012d) o sujeito desde sempre interpreta. Por isso, no presente artigo discutimos essa prática em três áreas do conhecimento: a ciência cognitiva, a literatura e a Análise de Discurso. A ciência cognitiva permite compreender como o processo de aprendizagem da leitura ocorre no cérebro. Quando pensamos em concepção leitora, entendemos que ela é a capacidade de entender um texto escrito, pelo menos em uma primeira fase de alfabetização. Entretanto, precisamos compreender que esse processo não é tão simples, há um trabalho árduo de nosso cérebro para a organização e efetivação do processo de leitura. São muitas as etapas para se chegar ao produto final (passagem do reconhecimento do código ao fazer sentido – unidade/frase/texto)– compreender esse processo é saber que “atrás de cada leitor se esconde uma mecânica admirável e de precisão e eficácia” (DEHAENE, 2012 p. 15).

No que tange à Literatura priorizamos a leitura e as contribuições dessa área do conhecimento para o processo leitor. Ler na perspectiva da literatura vai muito além da cognição, é um processo estético que vai do ato de produção ao ato de recepção, tendo como foco a criatividade. Trata-se de “um envolvimento dialógico entre autor, texto e leitor. Este último é múltiplo, em muitos sentidos, além de entidade biológica, histórica e social, é também entidade literária cuja origem conflui com a origem da própria escritura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 12).

A Análise de Discurso, terceiro momento da nossa reflexão em torno da leitura, é uma disciplina da interpretação que nasce como resposta à questão de como ler, colocando a leitura em suspenso. A Análise de Discurso não se atém à busca do sentido verdadeiro, mas procura de acordo com Orlandi (2012a, p. 59), “o real do sentido em sua materialidade linguística

e histórica”. Isso porque a língua funciona ideologicamente e a ideologia “não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber”. A disciplina de entremeio, no qual centramos nossas reflexões a partir desse campo disciplinar, surgiu na década de sessenta, pela preocupação de filósofos como Althusser e Michel Pêcheux em torno da ideologia e da sociedade dividida em classes, especialmente pela luta de classes.

Pêcheux (2009) depois de ter, já na década de sessenta se preocupado com a teoria do discurso, fundou a AD como epistemologia, transformando-se em uma disciplina da interpretação, centrada na teoria não-subjetiva da subjetividade. Para se pensar a leitura, nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que vem a ser o autor, o texto e o leitor dentro dessa ciência da interpretação. Se o discurso é efeito de sentido entre locutores, é preciso considerar os processos constitutivos dos sujeitos, o trabalho da língua nos/por esses sujeitos e e os modos como a teoria não-subjetivista da subjetividade funciona, impondo/dissimulando para o sujeito o que ele é e, instaurando para o sujeito a ilusão de autonomia, a ilusão de que ele funciona por ele mesmo. Entendemos ser necessário, também, compreender como se dá a passagem do discurso ao texto/leitura.

## **Leitura e cognição**

Os avanços da neurociência nos estudos tem trazido para o processo leitor contribuições importantes. Por meio dessa ciência podemos saber hoje que, para se pensar o homem e sua relação com o desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem, precisamos reconhecer, para a sua formação, o biológico e o cultural e compreender que o cerebral não existe sem a cisão do gene e do ambiente. Nesse sentido, ao contrário do reducionismo de algumas perspectivas científicas

que trabalham com o desenvolvimento da leitura, a neurociência tem dialogado com outras áreas humanas e mostrado que o inato e o social, a modularidade e a conectividade, não são antagônicas, mas áreas que se complementam para explicar uma abordagem “neuro-antropológica da leitura”. Por isso, para se trabalhar com essa temática, a obra escolhida foi “Os Neurônios da Leitura”, de Stanislas Dehaene<sup>3</sup>. Nela, o autor apresenta uma discussão pertinente em relação à pesquisa sobre a leitura e demonstra os avanços experimentais mais importantes da neurociência.

Segundo o autor, com o desenvolvimento da escrita, muitos avanços foram possíveis em relação a essa ciência, pois a criança ao nascer já possui uma organização funcional e uma plasticidade excepcional que lhe permitirá aprender e desenvolver a escrita, mesmo assim, não se pode descartar o desenvolvimento cultural que envolve outras linguagens, outros símbolos e que contribuiu e contribui com o desenvolvimento da civilização. Precisamos pensar a evolução dos estudos neuronais com a invenção da escrita e o uso da linguagem. Nossos genes, em princípio, não eram automatizados como na atualidade, ele levou anos de aprendizagem, pois ele não evoluiu para que nós pudéssemos ler, o cérebro humano adaptou-se de alguma forma para esse trabalho. Reconhecer uma palavra consiste, num primeiro momento, em analisar a cadeia de letras e, na sequência, descobrir as combinações delas (sílabas, prefixos, sufixos, radicais) para depois associar ao som e o sentido.

A linguagem permitiu um nível superior de consciência e de evolução profunda do homem sapiens, pois ela proporcionou o aumento no número de neurônios e uma melhor organização

cerebral. Nessa perspectiva, podemos pensar a diferença entre o homem e o macaco no quadro evolutivo, pois somente os humanos são capazes de invenções culturais tão sofisticadas como a leitura.

O desenvolvimento cerebral nas pessoas não se dá de forma instantânea, em uma única etapa, essa evolução e conexões sinápticas desse órgão acontecem de forma processual desde o feto até o homem adulto e passando por escalas de maturação.

Da mesma forma, as operações que o cérebro realiza para o processo de leitura não são reconhecimentos globais das formas das palavras, pois a leitura também apresenta-se como processo cognitivo complexo. Ela exige mecanismos próprios de reconhecimento e de transformação de sinais gráficos em representações cognitivas que facilitam a compreensão do que é lido.

O cérebro está em constante processo de reciclagem unindo o novo com o velho. Dessa forma, a compreensão que transcende a leitura acontece graças a processos mentais gerais e específicos como a descodificação. Esses processos intervêm na compreensão de mensagens faladas e escritas, funcionando de forma interativa. Portanto, o processo de decifração é uma parte de todo o processo de iniciação à leitura e à escrita. Ler não é só decifrar, é uma atividade de grande riqueza e complexidade, que não envolve apenas os conhecimentos semânticos ou fonéticos, mas também culturais e ideológicos.

Quando lemos, tudo parece “mágico”, as palavras vão fazendo sentido instantaneamente, entretanto, o processo não é tão simples. Na verdade, a palavra, ao entrar na retina, é esfacelada em milhares de fragmentos e reconhecido por

---

3 Stanislas Dehaene nasceu em 12 de maio de 1965, em Roubaix, neurocientista francês, professor do Collège de France e diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do INSERM. Ele atua em diversas linhas de pesquisa, em especial cognição numérica, as bases neurais da leitura e os correlatos neurais da consciência. Dehaene foi um dos dez cientistas premiados com o Centennial Fellowship, da James S. McDonnell Foundation, em 1999, pelo seu trabalho sobre “Neurociência Cognitiva das Habilidades Numéricas”. Em 2003, juntamente com Denis Le Bihan, Dehaene recebeu o prêmio Louis D. do Institut de France.

fotorreceptor distinto e, na sequência, esses fragmentos são reunidos para que a letra seja decodificada. Para isso acontecer temos o olho e a retina como captadores. Todas as informações chegam sob a forma de manchas, sombras e luzes e depois são transformadas (decodificadas) em signos linguísticos compreensíveis.

A fóvea, uma região central da retina, é a responsável pela captação das imagens. Esse órgão é rico em células fotorreceptoras de resolução muito alta, chamados cones, ela ocupa cerca de 15° do campo visual, por isso ao lermos passamos o olho em forma de scanner sobre o texto. Esse processo não é contínuo porque a estreiteza das fóveas obriga-nos a mexer constantemente os olhos ao longo da leitura, eles movimentam-se e se deslocam discretamente, registrando as informações em forma de sacadas, por conseguinte, a informação visual não é representada em toda sua extensão com a mesma precisão, são fluxos progressivos. A precisão é máxima ao centro e diminui para a periferia. Nesse sentido, podemos afirmar que não são o tamanho dos caracteres que facilitaríamos a leitura, pois, quanto maior as letras forem, mais espaços ocupam na retina. Em virtude dessa organização no olho, a capacidade de ler depende do número de letras que as palavras contém, as sacadas percorridas são de sete a nove letras. O olho impõe, portanto, à leitura enormes constrangimentos e são as sacadas oculares que limitam a velocidade de leitura. “A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto, que é apreendido quase palavra a palavra” (DEHAENE, 2012 p. 31).

As pequenas palavras gramaticais como pronomes, conjunções, preposições e artigos são quase sempre puladas durante o processo. Entretanto, palavras essenciais de conteúdo da frase tais como nomes, verbos, adjetivos e

advérbios necessitam ser fixados pelo olhar. Temos aí, como descreveu o autor, uma primeira prova de que a organização biológica limita a aprendizagem cultural. Segundo essa ciência, é possível aumentar a velocidade das sacadas, a grande maioria dos leitores leem de 400 a 500 palavras por minuto, com treinos, um bom leitor poderá chegar a leitura de 1100 palavras por minuto em média e os melhores leitores em torno de 1600 palavras por minuto, ou seja, uma palavra a cada 40 milissegundos.

Independente do tamanho, posição das palavras ou forma dos caracteres que elas possam assumir, o sistema visual consegue resistir sem esforço às vastas mudanças de escala; ele dispõe de mecanismos que compensam simultaneamente as mudanças de tamanho e da posição da palavra. Independente se escrevemos em negrito, itálico ou sublinhado (Dois, dois, dois, Dois, **Dois**, deis...; R,R,R, r,r,r; **bela, bala, bela, BELA**), todas as combinações são reconhecíveis porque, através desta abstração, existem neurônios capazes de recuperar a identidade das letras nas mais variadas posições. Não interessa a forma global da palavra, se ela é mais alta ou mais baixa, ou em determinada posição, o sistema visual não se interessa pela invariância da sequência de letras, ele vai filtrar e rejeitar aquilo que não é pertinente à leitura.

Outra estratégia do cérebro para a leitura é o efeito de gatilho, quando as palavras apresentam um mesmo morfema<sup>4</sup> tais como “lido” e “lemos” e o cérebro automaticamente faz o processo de reconhecimento. Nesse sentido, o captador visual vê a palavra e automaticamente, como uma espécie de árvore, uma representação hierárquica de agrupamentos de letras/constituintes que vai do mais complexo ao mais simples se formam. Considerando isso, é possível afirmar que existam

---

4 Morfemas – são as unidades menores dotadas de significados que as palavras contém



múltiplos níveis de análise no cérebro que vão de letras, grafemas, sílabas, morfemas às palavras. A decomposição da palavra em morfemas permite ler até palavras que não tinham sido lidas antes, o cérebro não pára no nível das morfemas, ele vai reagrupando em grafemas apropriados. Exemplo: desvestir – des – vest – i – r / des – ves – tir – / d/e/s – v/e/s – t/i/r. Os elementos assim decompostos vão poder ser utilizados pelo cérebro para dar o som e o sentido.

Para alcançar a significação das palavras, Dehaene (2012) aponta, em sua obra, que há duas vias – a fonológica (Sons – oralização ou leitura silenciosa) e a lexical (acesso direto ao sentido) e ambas acontecem paralelamente, uma sustentando a outra. Entretanto, ao lermos palavras novas, apenas a via fonológica é acessada, ou seja, podemos lê-la e decodificá-la em imagens acústicas inteligíveis e, por essa via indireta, chegar ao seu significado. Dessa forma, pode-se afirmar que existem dois níveis de gatilhos – um ortográfico e outro fonológico.

Apesar de o cérebro demorar menos tempo para reconhecer as letras que para calcular a pronúncia, é importante destacar que nenhuma destas duas vias, por si só, é suficiente para ler todas as palavras. Por isso, todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas, por exemplo, no Italiano é mais característico os fonemas; enquanto no Francês o ortográfico. Os modelos de estudos psicológicos contemporâneos estão em acordo de que uma leitura fluente resulta de uma estreita coordenação entre a via fonológica e a lexical. Caso não houvesse uma ação do léxico mental, a palavra escrita seria uma “letra morta”. A identificação através das letras e das palavras é um processo ativo de decodificação no qual o cérebro acrescenta a informação ao sinal visual. O reconhecimento de uma palavra exige que múltiplos sistemas cerebrais se conciliem numa

interpretação unívoca da entrada visual. O tempo que demoramos para ler uma palavra depende mais das suas propriedades intrínsecas que dos conflitos ou das coligações que induzem no seio da nossa arquitetura cerebral.

O léxico é uma arena de competição e sempre tem vantagem aquele que pertence aos “habituaados”, ou seja, às palavras mais frequentes. Dehaene (2012) usa como metáfora para falar do acesso ao léxico a concepção de Oliver Selfridge – reunião de demônios ou “pandemonium”. Nesse funcionamento, o cérebro seria habitado por muitos “demônios” e cada um deles representaria uma palavra. Todos os demônios trabalhariam ao mesmo tempo, entretanto, cada um faria o trabalho elementar de examinar a palavra de entrada e, numa competição entre eles, tentariam representá-la corretamente. Mesmo uma palavra rara ou mal ortografada seria reconhecida. Na verdade, essa metáfora representa as características do sistema nervoso, formado por cem mil milhões de neurônios que trabalham o tempo todo por intermédio de sinapses.

Tendo como referência todos os processos descritos em relação ao trabalho do captador visual e do cérebro no uso das duas vias da linguagem – fonológica e lexical, Dehaene afirma que aprender a ler “consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem” (DEHAENE, 2012, p. 213). Para a realizar esta aprendizagem são três as etapas; a pictórica, a fonológica e a ortográfica. Independentemente da nacionalidade (francesa, inglesa, chinesa, árabe) o processo de aprendizagem de leitura vai de dois a três anos para que as palavras ganhem significados. Ele traz em sua pesquisa o modelo de reciclagem neuronal, dizendo que a escrita se instala progressivamente no cérebro do leitor aprendiz, contudo, a leitura deveria convergir progressivamente em direção à

região occípito-temporal esquerda, a mesma que é atingida por um leitor adulto em relação a sua competência linguística, para isso acontecer é preciso que a criança seja estimulada.

O cérebro da criança encontra-se organizado para receber estímulos desde os primeiros meses de vida, nesse período ela apresenta competência excepcional para a discriminação da fala, pois apresenta as duas faculdades essenciais que a leitura vai reciclar e interconectar. A região temporal superior esquerda, chamada área de broca, implicada na produção da fala e análise da gramática, ativa-se no bebê de três meses quando ele escuta frases, mesmo que não saiba articular nenhum som. A língua não nasce pronta nessa área, mas vai se especializando progressivamente sob a influência da língua materna, as vogais aos seis meses e as consoantes aos onze/doze meses. “O cérebro da criança extrai os segmentos da fala, tria e os classifica como faria um naturalista ou estatístico” (DEHAENE, 2012, p. 215). Nesse processo ele explora as regularidades das cadeias ouvidas e deduz quais transições sonoras são possíveis e exclui as não possíveis, formando, assim, as regras fonológicas da língua e, do mesmo modo, reconhece e recorta as cadeias que retornam com frequência, que serão suas primeiras palavras.

No final do segundo ano, o vocabulário da criança encontra-se formado e a gramática se instala. Aos cinco/seis anos, ela já possui representação detalhada da fonologia de sua língua, um vocabulário vasto, domínio das principais estruturas gramaticais e a forma pela qual elas veiculam significados. Entretanto, esse conhecimento permanece implícito, pois a criança não sabe que o possui. Paralelo a isso, o sistema visual da criança se estrutura e entre cinco e seis anos, o sistema visual central estará num período intenso de plasticidade e a especialização

funcional longe de ser fixada. Nesse sentido, é o momento mais propício para a aprendizagem de novos objetos visuais como as letras e as palavras escritas, ou seja, aprender a ler.

Na primeira fase, ou etapa logográfica ou pictórica, que surge dos cinco aos seis anos, a criança não aprendeu a lógica da escrita, porém seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma que reconhece as formas dos objetos. Ela explora os traços visuais como a forma, cor, orientação das letras e curvas. Esse reconhecimento pictórico pode variar de uma criança a outra, assim como de uma língua para outra, nas línguas transparentes como o português e o italiano essa etapa é bem reduzida e, às vezes, não detectável, pode até ser chamada de adivinhação. O cérebro, nessa etapa, realiza uma projeção direta da forma global das palavras em direção ao significado, sem considerar a composição interna com letras e pronúncia, ou seja, “uma pseudoleitura por uma via visual-semântica” (DEHAENE, 2012, p. 218).

Para conseguir progredir, a criança precisa desenvolver a segunda via da leitura, a fonológica. Nessa etapa, associa a cadeia de letras a sua pronúncia, por um processo sistemático de conversão dos grafemas<sup>5</sup> aos fonemas. Ela aparece na criança próximo/entre dos seis ao sete anos, quando ela para de prestar atenção na globalidade da palavra e começa a prestar atenção aos pequenos constituintes, seja uma ou duas letras (Dígrafos – ch/lh/nh/ss/rr/sc/sç/xç/xç/am/in etc.). Ela começa a associar cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e se preocupa em reuni-los para formar as palavras. Nesse sentido, nos primeiros anos de leitura a criança descobre que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinaados para formar novas palavras, ou seja, ela desenvolve a

5 Grafema - unidade de um sistema de escrita que, na escrita alfabética, corresponde às letras (e tb. a outros sinais distintivos, como o hífen, o til, sinais de pontuação, os números etc.), e, na escrita ideográfica, corresponde aos ideogramas.

competência metafonológica ou de consciência fonêmica. Tudo isso depende do ensino de um código alfabético, pois a leitura alfabética nos dá acesso à fluidez verbal. Quando a criança aprende a decifrar uma escrita alfabética, não somente suas áreas visuais devem aprender a decompor a palavra em letras e em grafemas, mas uma parte das regiões implicadas na análise da fala deve modificar o código a fim de representar os fonemas. As duas modificações devem se coordenar antes de surgir uma via eficaz de conversão grafema-fonema.

Os dados têm mostrado que quanto mais a criança consegue manipular conscientemente os fonemas, mais depressa ela aprende a ler, mesmo com os erros de regularização das palavras. As atividades de treino das crianças de jogar com os sons melhoram consideravelmente não só a consciência fonêmica, mas também os escores em leitura. Dessa forma, uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura porque ela progride do mais simples para o mais complexo. “Um bom leitor é, antes de tudo, um leitor que conhece uma quantidade de prefixos, de radicais ou de sufixos associados sem esforço a sua respectiva pronúncia e a seu sentido” (Ibidem, p. 221).

A criança que chega ao nível anterior consegue atingir a etapa ortográfica, etapa posterior, pois o cérebro dela compila a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema. Nesse estágio, o tempo de leitura não é mais determinado pelo número de letras, mas pela complexidade dos grafemas. A criança depende mais da palavra inteira e sua frequência de uso, ou seja, as palavras raras serão lidas mais lentamente. Assim, a criança vai acionar a segunda via da leitura, a lexical que vai aos poucos suprir a via de decodificação grafema-fonema e automatizar os sentidos.

Desde os sete anos a rede normal de leitura começa a ativar-se na presença de pequenos textos.

Contudo, os testes realizados demonstraram que, nas crianças pré-leitoras, quando da apresentação de palavras escritas, não se observa o direcionamento para o hemisfério esquerdo do cérebro como acontece nos adultos, mas sim a região occípito-temporal direita. Os estudos demonstraram que, à medida que a leitura vai melhorando, a região occípito-temporal esquerda vai aumentando progressivamente. Portanto, é um efeito da aprendizagem e não efeito da maturação cerebral.

Considerando que cada etapa se caracteriza por uma via específica neuronal ativada, faz-se necessário ativar os dois hemisférios cerebrais, direito e esquerdo e progressivamente atingir uma focalização em direção à região occípito-temporal esquerda, onde se encontra a área da forma visual das palavras de um leitor adulto.

Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas... (DEHAENE, 2012, p. 236)

O leitor só se torna competente com a automatização desse processo de decomposição e recomposição. É importante que se coloque essa hierarquia no cérebro da criança para que ela possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua, pois todo o restante que se relaciona à escrita –ortografia, enriquecimento vocabular, nuances de sentido e o prazer de estilo - dependem diretamente disso. “A conversão grafema-fonema é uma invenção única da história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala, ela não desenvolve espontaneamente, é necessário, pois ensiná-la” (DEHAENE, 2012, p. 237). A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em

paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica.

O método global em que se propõe à criança associar diretamente as palavras escritas, frases inteiras ao seu significado critica e nega ensinar correspondência grafemas fonemas às crianças por recusar o “adestramento”. Entretanto, está tirando da criança a automatização do léxico para a construção de bons leitores, uma vez que o cérebro precisa ser estimulado. O método global não tem nenhuma relação como a maneira como nosso cérebro reconhece as palavras. Nesse sentido, pergunta-se por que as crianças estão passando pelo Ensino Fundamental séries iniciais e, na sua grande maioria, não estão se alfabetizando, ou chegando com pouco conhecimento de leitura nas séries finais dessa etapa?

## Leitura e literatura

Iniciamos as reflexões da leitura nos domínios da Literatura com os seguintes questionamentos: Por que ler? Por que ler literatura? Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo, ela é útil para a vida? O que fazemos ao ler ou que processos são desencadeados quando entramos em contato com a literatura? Muitos teóricos de diversas áreas têm feito constantemente esses questionamentos, principalmente para tentar saber o quê é literatura. Ela já foi classificada como ciência, no Século II, como cultura/conhecimento na Idade Média, como objeto de crítica romântica, no século XIX e objeto estético no século XX.

Roland Barthes (2013) em sua aula inaugural, disse que a literatura assume muitos saberes e citou que, em um romance como Robinson Crusoe, há saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico, essa estrutura narrativa organiza a passagem da natureza à cultura. Nesse

sentido, Barthes afirmou que, se por excesso de socialismo ou de barbárie, não se sabia ao certo e, se todas as disciplinas precisassem ser expulsas do ensino, uma precisaria permanecer e ser salva, a disciplina literária, pois todas as ciências estariam presentes no monumento literário. Ele acrescenta que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Ibidem, p. 19). Harold Bloom (2001) escreveu que “somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir um eu autônomo” [...]. Ainda segundo o mesmo autor, “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (DEHAENE, 2012, p. 02).

Os autores reconhecem o valor da leitura/literatura para a vida. Embora ela se faça muito presente e sejam reconhecidos os valores da relação entre leitura e literatura na atualidade, a discussão somente se tornou sistemática a partir da década de 1960, quando entra em cena apontamentos de valores não somente considerando o autor, como se configurou no séc. XIX, ou somente a obra/texto nas primeiras décadas do século XX, mas a tríade autor, obra e leitor, sendo este último o responsável pelo processo de uma definição de sentido ao texto literário.

No ano de 1967, Hans Robert Jaus, na Universidade de Constança, publica sua aula inaugural – A história da Literatura como provocação à teoria Literária - e nasce, nesse momento, a teoria que vai trazer para a literatura o “estético” – Estética da Recepção, quebrando o imanentismo burocratizante da época. Conforme escreveu Jaus

[...] a qualidade e categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no

contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 07).

Podemos dizer, então, que há uma crítica ao modelo historiográfico da literatura. O valor da obra só pode ser medido pela recepção e o efeito produzido. Nesse sentido, ela passa a ser um objeto estético vivenciado pela experiência do leitor. Ela só seria um texto literário, mediante uma consciência que a experimentasse. O público a experimenta e compara com outras obras lidas, percebe as singularidades e adquire novos parâmetros para leituras de obras futuras, assim, Jauss une em um só aspecto o estético e o histórico.

A leitura/literatura é um móvel para a reflexão, por isso, além do autor e da obra, o sujeito leitor deve ser considerado, se não fizermos isso a literatura não tem razão de ser, ela só faz sentido a partir das contribuições subjetivas do leitor, pois ler é, também, criar o texto. Ler literatura é fruição, é o prazer estético como arte, o prazer desinteressado, pois entra em cena o horizonte de expectativa do leitor, independente de sua idade, o prazer que pressupõe construção, o sentir estético, ou ainda, a construção da alteridade do leitor.

Além de Hans Robert Jauss, outros autores discutiram o enfoque recepcional da literatura, dentre eles, Roger Chartier, em *A ordem dos livros*, de 1992 e *Práticas de leitura*, de 1995; Umberto Eco, de 1979, com *Leitura do texto literário*; Roland Barthes, em *O prazer do texto*, em 1937; Wolfgang Iser, com *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, entre outros. Esse último também contribui com a teoria fundada por Jauss e apresenta, em um texto de 1970, chamado “A Estrutura apelativa dos textos”, a relação intrínseca entre o texto literário e seu efeito. Ele afirma que o efeito já está plantado na estrutura da obra e será atualizado de acordo com a leitura do receptor, ou, na perspectiva de Jauss,

de acordo com o horizonte de expectativa do leitor. A obra literária apresenta, em sua estrutura, lugares vazios que serão preenchidos pelo leitor. Assim, eles acreditam que a obra será sempre atualizada pelas recepções na história.

O leitor, ao tomar contato com a obra literária, enquanto objeto estético, ativa sua memória e, assim, fatos, lembranças, experiências vivenciadas ou até mesmo aqueles sonhados, são colocados em diálogo com o texto. Nesse sentido, autor e leitor são constituídos dialogicamente através do processo de leitura/recepção, ocorre a fusão do horizonte de expectativas do autor com a do leitor e quando isso acontece, os valores da obra passam a ser reconhecidos na medida em que eles produzam alterações ou expansão no horizonte de expectativa do leitor, considerando os aspectos temáticos ou formais apresentados pelo autor na obra.

Considerar tudo isso é saber que a leitura, através da literatura/infantil/infantojuvenil e adulta, é fruição, é estético, é prazer e, em alguns momentos, estudo. Em relação a esse último, a ampliação do horizonte de expectativas no sentido de compreender o autor, a obra, a linguagem consiste na percepção de que o objeto estético foi produzido por alguém, em algum momento histórico, considerando determinadas condições de produção. Essa área de conhecimento pode trazer, para os vários tipos de leitores (pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente e leitor crítico), muitas experiências, principalmente, o não vivido, o não experimentado. Dessa forma, ressaltamos a importância da leitura de literatura como componente essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

## **Leitura e Análise de Discurso**

A Análise do Discurso, como ciência nos estudos da linguagem, nasce na França na década



de 1960, com Michel Pêcheux, período em que estão ocorrendo grandes movimentos sociais, sob a influência do Marxismo (Marx e Engels), contexto dominado, também, pela Guerra Fria e pelas lutas de classe. Nessa efervescência política, surgem movimentos que vão delinear o pensamento sobre o sujeito, a ideologia e a língua. Nesse sentido, o projeto de AD se inscreve, inicialmente, em um objetivo político, buscando na linguística os meios para abordar essa temática, e ainda, nesse período, a leitura está suscitando questionamentos a respeito da interpretação. Alguns autores como Althusser, Foucault, Lacan, Barthes, entre outros, tentam compreender o significado da leitura. A partir desse questionamento, todos acreditam que a leitura deve se sustentar em um aporte teórico, nascendo, assim, possibilidades de se pensar o texto em um primeiro momento disciplinar para a Análise do Discurso.

É a partir de um pensamento transversal que Pêcheux inicia a reflexão sobre a história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico, objetivando mudar a prática das ciências humanas e sociais. Tendo como mote o sentido, o nó em que a linguística perpassa a Filosofia e as Ciências Sociais, o linguista consegue reorganizar esse campo do conhecimento, confrontando o político e o simbólico. Assim, ele vai propor uma Análise de Discurso que apresenta questões para a linguística, interrogando-a pela historicidade que ela exclui, bem como os questionamentos que essa faz às Ciências Sociais, considerando a não-transparência na linguagem em seu funcionamento.

Esse teórico vai compreender o sentido como sendo regrado pelas questões de espaço e tempo das práticas humanas, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto da Linguística. Partindo desse princípio, ele define o discurso como efeito de sentidos entre locutores, constituído como

um objeto sócio histórico, no qual a Linguística está pressuposta. Contudo, o filósofo critica a evidência de sentido e o sujeito intencional como sua gênese, pois concebe a linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade. Assim, afirma que as discursividades são efeitos materiais da língua na história, abrangendo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. Nesse interim, ele propõe um novo suporte teórico para a ideologia, ou seja, analisá-la a partir de sua materialidade, o discurso.

Pêcheux (2012a) considera, então, a estrutura e o acontecimento discursivo, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Nesse sentido, o teórico discute o funcionamento do interdiscurso, de modo amplo, uma memória discursiva que engloba os já ditos que acabam por sustentar todo o dizer. Destaca, em resumo, que os sujeitos possuem um saber que não se aprende e não se ensina, mas que produz efeitos, pela ideologia e pelo inconsciente. Com tudo isso, Michel Pêcheux cria uma nova teoria com um novo objeto que é o discurso, mudando completamente o terreno dos estudos da linguagem.

A AD, enquanto epistemologia, começa a ganhar seu espaço e busca seu campo de atuação, pautando-se em três áreas do conhecimento: a linguística, a teoria do discurso e o materialismo histórico. Essas áreas serão, ainda, atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Sobre isso escreveu Orlandi (2010, p. 13), dizendo que:

Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria. Com o Marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo.

Além de ser formada por essas três áreas do

conhecimento, ela vem se ressignificando desde a década de 60 até os dias de hoje, principalmente no Brasil, no qual há muitos estudiosos, dentre os quais se destaca Eni Orlandi e demais estudiosos do discurso, como Freda Indursky, Amanda Scherer, Maria José Coracini, entre outros. Trata-se de uma teoria da interpretação que já sofreu alguns deslocamentos importantes.

Segundo Orlandi (2012a), a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana. Assim, a Análise do Discurso possibilita uma forma de estudar o discurso e interpretá-lo na relação entre homem-história-sociedade, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, como diz Orlandi (2012a, p. 17), ancorando-se em Pêcheux (2009). Essa teoria não considera o falante do discurso como indivíduo, mas sim como uma posição discursiva, um lugar em que o sujeito é interpelado, capturado por um mecanismo de naturalização que evidencia certos sentidos no discurso; a este mecanismo é dado o nome de ideologia.

Teorizar em torno da leitura a partir dessa disciplina da interpretação (AD) é um trabalho árduo e sempre em construção e, demanda adentrar em seus pressupostos teóricos e a sua constituição histórica, recortando o discurso, o sujeito, a ideologia, as condições de produção, a memória discursiva e a formação discursiva. Pêcheux (2010) define o discurso como efeito de sentido entre locutores dentro de algumas circunstâncias dadas, pois afirma que não há relação linear entre enunciador e destinatário, pois ambos

estão, de certa forma, tocados pelo simbólico. Assim, a língua não é somente um código, mas um conjunto de palavras ideologicamente constituídas pelas formações discursivas presentes na formação social. Além do mais, ao analisarmos um texto, não consideramos apenas os elementos linguísticos, mas também, aquilo que lhe é exterior e que vai refletir na/pela materialidade da língua. Se pensarmos em discurso, temos que verificar quem o produziu, assim deve-se considerar o sujeito como elemento essencial da Análise de Discurso, segundo Althusser (1973), *apud* Orlandi (2010, p. 18),

[...] todo indivíduo humano, isto é, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma sujeito, de fato, é a existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário, como sujeito do discurso. Este por sua vez se constitui pelo esquecimento do que o determina, pois é do funcionamento da ideologia em geral que resulta a interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Na AD, o sujeito foi herdado da psicanálise lacaniana, ou seja, um sujeito clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem. Nesse sentido, não se pode pensar no sujeito do discurso como fonte absoluta de seu dizer, pois ele é interpelado em sujeito pela ideologia. Isso significa que ele não é dono do seu dizer porque vai se constituir pelas vozes discursivas, ou falas de outros sujeitos nas relações sócio-ideológicas.

A Análise de discurso centra-se no materialismo histórico e o discurso é a materialização, ou ainda, a manifestação da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social, assim, a identificação do sujeito ocorre através da formação discursiva que o domina, pois esse será constituído por elementos do interdiscurso e da memória, e isso é revelado através dos traços daquilo que determina

o seu discurso.

A memória discursiva está ligada à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas, regulamentada, de certa forma, pelos aparelhos ideológicos de Estado, ela permite a lembrança, a repetição, a refutação e também o esquecimento destes elementos na formulação dos enunciados pelos sujeitos, ou seja, os sentidos que são autorizados pela forma sujeito ou refutados por ele. Nesse sentido, são ecos ideológicos que fazem ressoar uma memória coletiva, social. O interdiscurso diz respeito a todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, produzindo um efeito de saturamento do discurso.

Na determinação do interdiscurso, Pêcheux (2009) vai afirmar que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: o Esquecimento nº 1 e o Esquecimento nº. 2. Pelo primeiro esquecimento, o sujeito se coloca como agente e origem de tudo o que diz. Esse modelo é da natureza do inconsciente e do ideológico e o sujeito ‘apaga’ e rejeita, de modo inconsciente, tudo que está inserido na sua formação discursiva e, ilusoriamente, coloca-se como ‘dono’ do seu discurso.

Pelo esquecimento nº 2, da ordem da formulação, o sujeito ‘esquece’ as possibilidades de outros sentidos, ou seja, ele privilegia algumas formas e apaga outras, no momento de seleção dos dizeres. Ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas de tudo que ele poderia dizer, mas não disse. Esse esquecimento não é da ordem do inconsciente, todavia se apresenta como caráter do pré-consciente, ou semiconsciente, pois são ‘escolhas’. Portanto, na AD, o sujeito é assujeitado porque não é tão consciente quanto parece ser, ele está subordinado à língua para ser sujeito do que diz e vai se constituindo pela ideologia e se significando e ressignificando pelo simbólico na história.

Considerar tudo isso é afirmar que o sujeito da AD é concebido a partir do Marxismo,

constituindo a ideologia, e da Psicanálise, fundamentando o inconsciente. Assim, ele é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido em determinado tempo e lugar. Com isso ele vai se posicionar através de seu discurso, todavia é levado a isso sem ter consciência dessa ação, pois apenas ocupa um lugar em determinada formação discursiva, a qual é, segundo Pêcheux (2009, p. 147)

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa etc.).

Por meio das análises das FDs que conseguimos o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia, pois tudo aquilo que o sujeito diz se inscreve em determinada FD. Dessa forma, as palavras podem assumir novos significados de acordo com as filiações de sujeitos em FDs, como afirma Orlandi, (2012a, p.43), “Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos”. Assim, a discursividade materializa as ideologias, pois as formações discursivas são o espaço de enunciação de uma determinada formação ideológica (FI) e mantêm uma associação com a noção de formação imaginária. É o lugar de formação do sentido, pois vai determinar o que “pode” e o que “deve” ser dito, a partir de uma posição e acontecimento.

As formações discursivas não têm fronteiras rígidas, uma vez que as FIs constituem-se por em um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são individuais e nem universais, mas estão ligadas diretamente por posições de classes em conflitos. Embora esses elementos não sejam discursivos, eles vão refratar no interior da FD.

Para a AD as condições de produção

(CP), também é um fator de importância, pois representam a posição sujeito do discurso, pois todos podem ocupar um lugar social, cargo de presidente de alguma empresa, reitor de uma universidade, juiz de direito, professor, enfim, essa demarcação do sujeito pode afetar seu discurso ideologicamente.

Quando se pensa em leitura pelo viés da AD, é pensar que esta disciplina, como afirmou Orlandi (2012c, p.62), tem como “objetivo romper os efeitos de evidências (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc)”. Portanto, há uma relação de posição-sujeito, temos o autor do texto e o leitor. Ambos sujeitos constituídos por formações ideológicas e, assim, práticas simbólicas produzindo e significando.

A leitura para essa ciência é a construção de sentido determinada por fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos e o texto, conforme Orlandi (2012d, p. 115), “não pode ser entendido como um “recipiente” de palavras organizadas, textualizadas, que guardam o sentido. O texto é concebido como algo heterogêneo que é atravessado por diferentes formações discursivas”, portanto, o texto se configura através de posições sujeitos sendo o espaço do interdiscurso e da memória.

O autor produz o texto, que tem uma superfície linguística fechada nela mesma, dessa forma, ele vai assegurar a permanência de uma representação imaginária que é o projeto de um sujeito-autor e nesse objeto, o texto, sua completude. Ambos, tocados pelo simbólico, pois estão sujeitos ao equivoco, à contradição, à incompletude. O texto, portanto, irá se abrir enquanto objeto simbólico para as mais diferentes possibilidades de leitura, pois o sentido encontra-se em aberto, mesmo não podendo ser qualquer um, por conseguinte, ele é a unidade que permite acesso ao discurso.

O sujeito-leitor irá-se constituir nessa relação com a linguagem, articulando gestos de interpretação buscando sentido no texto e interagindo com os discursos presentes nele. Dessa forma, sujeito-autor e sujeito-leitor, construindo efeitos de sentidos no processo interlocutivo e o texto mobilizando gestos de interpretação, portanto ele se abre para a incompletude. Assim, são práticas simbólicas significando o social e a materialidade, o discurso, que traz as marcas da língua com a história para significar.

É importante destacar que no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito-autor, de acordo com os saberes de seu lugar social, é muito importante, pois nesse processo que intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivo do dizer. Sabendo como essa ciência funciona, enquanto gesto interpretativo, destacamos a importância da Análise de Discurso para o processo leitor.

### **Considerações finais: “E a escola com isso?”**

A escola é uma instituição permeada por práticas educativas que foram discutidas teoricamente e estudadas para depois serem colocadas em funcionamento. Sabemos que os resultados dessas práticas vêm somente com o tempo. Hoje é visível que a escola está passando por uma crise em relação ao processo que envolve a leitura e o leitor. Muitas das crianças que entram nas séries iniciais do Ensino Fundamental estão chegando nas séries finais do mesmo ciclo sem conseguir ler com propriedade ou até mesmo sem dominar o processo de decodificação das palavras. Os resultados obtidos através das avaliações externas têm nos mostrado isso. Trata-se dos analfabetos funcionais, que não aprendem nem a ler instruções simples.

Os resultados em relação à leitura não têm sido diferente para o Ensino Médio, as avaliações externas (PISA, ENEM, SAEP/PR) têm revelado resultados negativos em relação à competência leitora. Os jovens, na sua grande maioria, estão saindo dessa etapa com grandes dificuldades de leitura, ou, como os especialistas têm chamado, seriam analfabetos funcionais. Nesse sentido, deixamos a seguinte questão, será que os encaminhamentos com a leitura não estão fazendo efeito? Essas são as motivações que nos fizeram pensar a leitura pelas contribuições da neurociência, da literatura e da análise de discurso. Importa entender e saber como essas áreas de conhecimento veem a leitura, não só com o objetivo de mostrar, mas para sugerir um trabalho com a leitura que respeite o processo de maturação do cérebro e a importância dessa relação com outros objetos simbólicos.

A escola, conhecendo como o cérebro da criança funciona, necessita colocar as práticas educativas iniciais de leitura em consonância com os ensinamentos apontados pela neurociência. Conforme essa ciência mostrou, a criança tem organização plástica cerebral excepcional e que vai sofrendo alterações com o envolvimento de práticas simbólicas e culturais de todas as áreas, principalmente, em relação à aprendizagem de sua própria língua. Em relação à leitura, ela demonstrou que a aprendizagem da criança acontece de forma gradual porque o desenvolvimento cerebral, no homem, não se dá de forma instantânea. A evolução e as conexões sinápticas acontecem, também, de forma processual desde o feto até a idade adulta. Nessa última, as informações de leitura são acessadas a partir da área de broca, *accepto-temporal esquerdo*.

A criança aprende acessando as duas vias de aprendizagem paralelamente, a fonológica e a lexical, e temos três fases para esse desenvolvimento, a pictórica (Imagens), a

fonológica (sons) e a ortográfica (letras/palavras) e, para obter um bom desenvolvimento em leitura, é preciso uma boa coordenação entre as duas vias fonológica/lexical. A neurociência mostrou que o cérebro não reconhece as palavras de forma global, mas analisa cadeias de letras realizando a decomposição delas, ele reagrupa primeiramente os morfemas e, na sequência, os grafemas para dar som e sentido. Dessa maneira, ela demonstrou que o método Global não segue o desenvolvimento das etapas de aprendizagem do cérebro, portanto, a criança que aprende por via desse método não será uma boa leitora, pois acessa apenas o lado direito do cérebro. Quando a palavra escrita não vai para o lado esquerdo, é apenas um efeito de aprendizagem, mas não de maturação cerebral. A criança necessita acessar o lado esquerdo do cérebro (*Área de broca, accepto-temporal esquerdo*), para isso, faz-se necessário trabalhar com as duas vias de leitura da mesma forma que acontece o trabalho no cérebro, pela fragmentação - pois o leitor só se torna competente com automatização desse processo de decomposição e recomposição. A conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da criança, transforma radicalmente o cérebro. Para isso é necessário estímulo, é preciso ensiná-la, uma vez que nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado, há toda uma série de operações mentais.

Essa ciência afirma que, quando a criança tem entre seis e sete anos, ela para de prestar atenção na globalidade das palavras e presta atenção nos pequenos constituintes (dígrafos / morfemas/ fonemas). Sabendo-se que a aprendizagem de leitura é uma tomada de posição do texto através do “efeito gatilho” que movimenta partes - letras, morfemas, fonemas, a escola necessita propor práticas/atividades que trabalham com as duas vias de acesso pela composição e decomposição das palavras, principalmente para a criança que está aprendendo a ler, respeitando as fases de



maturação do cérebro. Nas séries iniciais de alfabetização, a escola precisa propor jogos com sons e letras (morfemas/fonemas) das palavras, essa prática melhora consideravelmente o efeito gatilho, levando a criança a ter uma consciência fonêmica brilhante, primeira via de acesso do cérebro. Uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura, ela progride do mais simples ao mais complexo. Quanto mais a criança consegue manipular conscientemente os fonemas, mais depressa aprende a ler. Um bom leitor é aquele que tem bom domínio de manipulação das partes (prefixos, sufixos, radicais). Tudo isso faz sentido porque essa ciência mostrou que, quando não sabemos o significado de uma palavra, o cérebro acessa primeiramente a via fonológica e, na sequência, por tentativas e erros, chega-se à via lexical da palavra.

Em relação ao trabalho com a literatura na escola, ela pode ser inserida de forma gradativa, já na fase pictórica de aprendizagem da leitura, pode-se levar a criança ao contato com livros que apresentam somente imagens e, depois, aos poucos, inserir histórias com imagens e letras/palavras. Quando a criança estiver na terceira fase, a ortográfica, é fase em que a criança depende mais das palavras inteiras e frequência de uso, pode-se trabalhar com pequenas narrativas para que elas possam automatizar o sentido. Após ter aprendido a ler, a literatura é a melhor ferramenta para o desenvolvimento dessa prática, dessa forma, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, quanto mais acesso à leitura de literatura as crianças tiverem, melhor será sua compreensão leitora futura. A literatura, enquanto objeto estético, traz o prazer para a criança e, enquanto aprendizagem, traz muitos conhecimentos históricos, sociais e científicos. Portanto, é fundamental que a escola proporcione esse encontro entre criança/pré-adolescente/adolescente com a literatura pelo viés

da fruição do estético. Nesse sentido, sugere-se o trabalho com a leitura/literatura não somente fazendo-os ler, contudo atividades em que o professor leia com eles.

Como base nos conhecimentos que a leitura/literatura e a ciência discursiva – Análise de Discurso trouxe para nós, profissionais da educação, sugerimos o seguinte trabalho. Nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, a escola precisa proporcionar aos estudantes atividades e contato com a literatura, não somente pelo viés do estético, mas, também, estudos direcionados como análise e apresentações de resultados das leituras realizadas, uma vez que as obras trazem em seu bojo espaços em branco que podem ser preenchidos pelo leitor, porém, que não podem ser qualquer interpretação. Ações como essa, além de aumentar o desenvolvimento do processo leitor, proporcionará conhecimentos que irão fundir o horizonte de expectativas do leitor e do autor através da obra. Portanto, os estudos com a literatura nessa fase precisam ser, além de estético, desencadeadoras de aprendizagem direcionadas.

Em relação ao trabalho com outros textos, outros gêneros discursivos que estão presentes na sociedade, sugerimos o contato com esses também nos anos finais do Ensino Fundamental, mas, principalmente, para o Ensino Médio, com base nos conhecimentos trazidos pela disciplina da interpretação – Análise de Discurso. Ela permite refletir sobre as condições de produção de qualquer enunciado, verbal e não-verbal, fazendo compreender o jogo discursivo e ideológico que se faz presente nos enunciados. Isso não impede que os textos sejam inseridos em momentos anteriores, são apenas sugestões.

A AD coloca em suspenso a leitura e se coloca como uma forma de estudar os discursos produzidos pela formação social e interpretá-los na relação entre o sujeito e a história. Lembrando

que a língua não se reduz ao jogo do significante abstrato, pois para significar ela é afetada pela história. Nesse sentido, essa ciência nos mostrou que o sujeito é afetado pela ideologia e que não há discurso sem sujeito, portanto todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e assim que a língua irá fazer sentido. Por conseguinte, pela ideologia os indivíduos são interpelados em sujeitos e assumem uma posição-sujeito, enquanto tomada de posição, que irá refletir em seu discurso. Para contribuir com o processo leitor, faz-se importante levar ao contato dos alunos artigos, reportagens, entrevistas, entre outros gêneros, e trabalhar sob e a partir desse olhar discursivo, fazendo compreender que nenhum enunciado é neutro, pois sempre haverá uma ideologia, que mascara e faz falhar a intencionalidade. Caberia ao professor, através de práticas de leitura desses diferentes gêneros textuais, implantar na sala de aula o processo de desconstrução do texto pelo sujeito leitor, fazendo intervir a exterioridade. O grande desafio é fazer com que o sujeito possa inscrever-se em redes de significação, pois compreender é mais, é “saber” como um objeto simbólico (enunciado, imagem, objetos, livros etc.) significam no processo de historicidade para provocar o desejo em cada estudante.

Considerar tudo isso é saber que a escola tem uma relação intrínseca com as áreas apresentadas e discutidas nesse artigo, as quais poderão contribuir e fazer com que os estudantes tenham uma aprendizagem efetiva de leitura, unindo assim o trabalho do biológico (Cérebro), que tem suas fases de maturação, e sua efetivação por meio mobilizações leitoras com o social que partem da fragmentação da linguagem acessando a via fonológica e lexical até as suas representações globais em outros materiais simbólicos como textos literários e não literários.

## Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Portugal: Lisboa: Editora Presença, 1974.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, SP: Cultrix, 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. **Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. CD-ROM ANNPOL. Porto Alegre, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

MAZIÈRE, F. **A Análise do Discurso – História e práticas**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI. Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução as Ciências da linguagem - Discurso e Textualidade**. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores 2010.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes

Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise** – Sujeito, Sentido, Ideologia. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto** – Formulação e Circulação dos Sentidos. 4 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 c.

\_\_\_\_\_. **Interpretação** – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

PÊCHEUX, Michel, **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e outros. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Discurso** – Estrutura ou Acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: **Análise de Discurso** – Michel Pêcheux (Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1 Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. LAJOLO, Marisa. **Das Tábuas da Lei à Tela do Computador** – A leitura em seus discursos. 1 Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009.

**Artigo enviado em:** 22/04/2015

**Aceite em:** 23/09/2015

# Identidades étnicas em espaços sociolinguisticamente complexos

p. 114 - 123

Márcio Palácios de Carvalho (IFMS/MS) <sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir a identidade étnica de indivíduos que vivem na região de fronteira entre as cidades de Ponta Porã – MS e Pedro Juan Caballero PY e ainda de Bela Vista – MS com a cidade paraguaia de Bella Vista Norte – PY. Nesses espaços sociolinguisticamente complexos, as pessoas sofrem influências no linguajar local e nos costumes de ambos os países: Brasil e Paraguai. Com o tempo, não se sentem como brasileiros nem como paraguaios, mas sim como brasiguaios, em outras palavras, é como se eles dissessem não sou do Paraguai nem do Brasil, sou *Brasiguai*, sou da fronteira. Diante desse cenário, o artigo também apresenta como essa identidade híbrida foi historicamente construída nas fronteiras do MS com o Paraguai com intuito de buscar uma melhor compreensão desse termo e o que ele representa para os indivíduos fronteiriços. Na elaboração do texto buscaram-se autores que trabalham regiões de fronteira como: Chaves (1987), Pereira (1999), Sturza (2009), Dalinghaus (2009) entre outros.

**Palavras-chave:** Identidade. Fronteira. História

## ETHNIC IDENTITIES IN SPACES SOCIOLINGUISTICALLY COMPLEX

### Abstract

This article discuss the ethnic identity of people living in the border region between the cities of Ponta Porã – MS and Pedro Juan Caballero - PY and still Bela Vista - MS with the Paraguayan city of Bella Vista Norte – PY. These spaces sociolinguistically complex, people suffer influences on the local language and customs of the two countries: Brazil and Paraguay. Over time, do not feel like Brazilians or as Paraguayans, but as *brasiguaios*, in other words, it's like they say I am not of paraguay or brazil, I am Brasiguai. In this scenario, the article also shows how this hybrid identity has historically been built on the borders of MS with Paraguay in order to seek a better understanding of this term and what it stands for border individuals. In preparing the text sought to authors working border areas as: Chaves (1987), Pereira (1999), Sturza (2009), Dalinghaus (2009) among others.

**Keywords:** Identity. Border. History.

### Introdução

Este artigo pretende mostrar as identidades étnicas de pessoas que vivem nas regiões de fronteira do estado brasileiro de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, mais precisamente entre as

cidades de Ponta Porã com Pedro Juan Caballero e Bela Vista com Bella Vista Norte. Há nesses espaços um entrelaçamento de culturas, criando uma identidade própria desses contextos chamados por vários autores de sociolinguisticamente complexos, pois língua(gem), sociedade e história

<sup>1</sup> Graduado em Letras habilitação Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS. Mestre em Letras pela mesma instituição de ensino, professor do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, campus de Nova Andradina – MS. E-mail: marcio.carvalho@ifms.edu.br

são processos que se interligam no decorrer do tempo em qualquer, porém em contextos fronteiriços esses processos tornam-se mais explícitos.

O termo *brasiguai* surge do encontro das duas nações: a brasileira e a paraguaia, ou seja, um indivíduo tem o pai paraguaio e a mãe brasileira ou vice e versa, ele transita pelas identidades brasileira e paraguaia e com o tempo vê essas identidades uma só: a *brasiguai*.

## **A delimitação das fronteiras entre Mato Grosso do Sul e o Paraguai**

A delimitação entre os Brasil e Paraguai no estado do Mato Grosso do Sul não aconteceu de forma harmoniosa como em outras regiões fronteiriças do Brasil com os países vizinhos. Em 1862, sob o comando de Francisco Solano e com recursos britânicos, o Paraguai com a intenção de ampliar seu território para manter o ritmo de desenvolvimento e sair do relativo isolamento, começou a se projetar cada vez mais para fora de suas fronteiras.

Além disso, o governo paraguaio aprofundava a rivalidade brasileiro-paraguaia pelas disputas da posse de terras de produção de erva-mate e dos mercados de consumo de suas exportações (DORATIOTO, 2010).

No dia 11 de maio 1867, houve um confronto no alto do morro da Bela Vista, um campo alto de onde era possível observar a movimentação das tropas paraguaias. Nesse confronto houve mais de 230 mortos e 3000 mil feridos. Esse episódio ficou conhecido como o combate de Nhandipá (TAUNAY, SD?).

Como resposta aos combates, uniram-se Argentina, Brasil e Uruguai para derrotar o Paraguai, após a derrota foi assinado em Buenos Aires um tratado, de conteúdo secreto, constituiu-se, assim, a Tríplice Aliança para enfrentar e vencer

o Paraguai.

Pelo tratado, terminada a guerra, o governo paraguaio deveria pagar indenização a particulares, por prejuízos causados com a invasão dos territórios brasileiro e argentino, e ressarcir as despesas aliadas com a guerra. Além disso, deveriam ser distribuídas as fortificações as margens do Rio Paraguai e proibido o levantamento de outras, como garantia de livre navegação. Ficaram estabelecidos os limites do Paraguai com o Brasil e a Argentina, favoráveis aos dois últimos (DORATIOTO, 2010).

As regiões onde, hoje, estão localizadas as cidade de Ponta Porã e Bela Vista pertenciam ao Paraguai após a guerra houve um processo de desterritorialização que ocorreu através da violência e morte de várias pessoas. Existem relatos dos moradores mais antigos de que quase todos os homens do governo paraguaio foram mortos durante o combate. Os brasileiros, por sua vez, adquiriram um sentimento de nacionalismo, devido às constantes ameaças provocadas pela guerra, rejeitando, assim, o que não pertencia ao Brasil.

Mesmo com o processo de desterritorialização vários traços da cultura paraguaia permaneceram no lado brasileiro, inclusive alguns paraguaios que preferiram permanecer em terras, agora, brasileira. Isso se reflete hoje no léxico fronteiriço. A esse respeito Souza (2009) argumenta que a cidade de Bela Vista contém infinitamente mais elementos do espanhol e do guarani falados em *Bella Vista Norte-PY* do que ao contrário. A esse respeito, autora ainda nos esclarece que:

[...] enquanto além da fronteira se mantém o espanhol e o guarani, com fidelidade, do lado de cá, a herança linguística dos paraguaios foi sendo fortemente incorporada pelos brasileiros. O verbo *sampar* (do espanhol *zampar*), cujo sentido é arremessar, atirar com força, é de uso corrente na fronteira de Bela Vista: o *belavistense sampa* uma pedra ou um



tapa. Nessa cidade não existe tempestades, mas tormentas e a sala de jantar é o comedor. É comum se ouvir expressões do tipo, a cobra picou pra ele, significando que a cobra o picou. E as expressões e gírias do dia a dia são ditas sempre em guarani, como *caruí* (no lugar de “seu” fulano) e *cunhã porã* (no lugar de moça bonita), por exemplo. (SOUZA, 2009 p.126-127).

Hoje, em tempo de paz, os espaços onde o estudo foi realizado são caracterizados por culturas que juntas forma as regiões fronteiriças do Mato Grosso do Sul. O contado entre os povos em alguns dos pontos, ao longo da linha divisória internacional, é tão forte que originou dessa integração, o termo Brasiguai, como se os moradores desses espaços dissessem: não sou do Paraguai nem do Brasil, sou Brasiguai, sou da fronteira.

No entanto, essa identidade híbrida, às vezes, entra em conflito, isso ocorre quando o indivíduo que mora em Pedro Juan Caballero ou em Bella Vista Norte, cidades localizadas no Paraguai vem ao Brasil, principalmente para estudar tenta camuflar que é paraguaio ou brasiguai, ele se identifica como brasileiro. Esse ponto será discutido com mais detalhe no decorrer deste artigo.

## **Cenário sociolinguístico das comunidades fronteiriças de MS**

O Estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro Oeste do Brasil, com uma população de 2.477 542 pessoas (IBGE, 2012) dos 79 municípios que compõem o Estado, 45 estão localizados na região de faixa de fronteira (área compreendida a 150 km do limite territorial com outro país) e 11 são considerados municípios fronteiriços. Desses municípios que fazem divisa com outros países, 10 tem seus limites territoriais com o Paraguai e 1 (um) com a Bolívia.

No presente estudo, fez-senecessário

levantar alguns trabalhos realizados por pesquisadores da área de Letras que focalizam as regiões fronteiriças do estado de Mato Grosso do Sul, com isso, pretende-se oferecer aos leitores um panorama das pesquisas já realizadas que contemple a diversidade linguística do MS.

Dentre os onze municípios que fazem divisa com países hispano-falantes, cinco merece maior atenção, devido à proximidade da fronteira e por possuírem maior número de habitantes, os municípios: Corumbá-MS, cidade localizada a 4,5 quilômetros da cidade de Puerto Quijarro-BO; Bela Vista-MS e Bella Vista Norte-PY a pouco mais de um quilômetro; mais ao Sul, encontram-se as cidades gêmeas de Ponta Porã- MS e Pedro Juan Caballero-PY; em seguida, a cidade de Aral Moreira Fronteira Seca com Capitán Bado-PY; por último, a cidade de Paranhos, localizada a poucos metros da cidade paraguaia de Ypêhú.

O contexto geográfico das cidades citadas anteriormente e os processos de povoamento do estado de Mato Grosso do Sul tornam o falar deste local muito diversificado, com isso, muitos pesquisadores veem nessa região fronteiriça um rico material linguístico a ser explorado com o intuito de melhor compreender esse espaço.

Destacam-se, a seguir, algumas dessas investigações sobre o cenário fronteiriço do MS. São pesquisas realizadas à luz de diferentes perspectivas teóricas, que englobam a situação e contato linguístico com os países hispano-falantes ou relacionadas a questões indígenas, já que há forte presença de tribos nessas localidades.

Dentre as cidades fronteiriças do Estado, as cidades de Ponta Porã - MS e Pedro Juan Caballero-PY são as que possuem um maior intercambio linguístico, nesse ambiente é possível observar o fenômeno linguístico *Yopará* onde ocorre a mescla de três idiomas: o português, o espanhol e o guarani em uma comunicação verbal. Esse fenômeno ocorre devido à forte relação

comercial entre as cidades, a maioria dos clientes que compram no Paraguai é brasileira.

Nessa relação comercial, o Paraguai torna-se mais dependente do Brasil do que ao contrário, muitos lojistas acabam preferindo funcionários paraguaios que dominem o português, dada a possibilidade de atender tanto aos clientes brasileiros como aos clientes do seu próprio país, o Paraguai. Muitos Pedrojuaninos veem na língua portuguesa uma oportunidade de ascensão financeira e profissional, com isso, alguns moradores preferem que seus filhos frequentem as escolas do lado brasileiro da fronteira.

Foi neste espaço que se desenvolveu a Dissertação de Mestrado da pesquisadora Ione Dalinghaus intitulada “ALUNOS BRASIGUAIOS EM ESCOLA DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS”. A pesquisa, sobre o prisma da etnografia linguística, focou o processo de avaliação de quatro alunos *brasiguaios* em uma escola na cidade que atende mais de 90% dos alunos do país vizinho. A autora constatou nesta localidade que há interferência das línguas espanhola e guarani na escrita durante o processo de alfabetização e que no decorrer dos anos essa interferência tende a diminuir.

Outra cidade do Estado que possui características peculiares é a cidade de Corumbá-MS, tanto pela localização, fronteira com a Bolívia quanto pela história de formação e o valor histórico desta cidade para este estado. Localizada a poucos metros da fronteira de Puerto Quijarro-BO, é o terceiro maior município de Mato Grosso do Sul. Nesta região destacam-se os trabalhos de Rosângela Villa da Silva. Cita-se, dentre vários trabalhos realizados pela autora, o livro “*Aspectos da pronúncia do <s> em Corumbá – MS: uma abordagem sociolinguística* (UFMS, 2004) e *A linguagem dos pescadores de Corumbá – MS: uma abordagem*

*sociolinguística* (UFMS, 2008), este último realizado juntamente com a pesquisadora Deusdélia Pereira de Almeida.

Pelo viés da sociolinguista, as autoras abordam a língua falada pela comunidade dos Pescadores Profissionais Artesanais da colônia de Corumbá-MS, destacando alguns aspectos fonéticos da amostra coletada na localidade, e principalmente a concordância nominal de número (ALMEIDA e SILVA 2009 p.16).

Com a discrição das variáveis linguísticas e extralinguísticas, as pesquisadoras contribuíram para o mapeamento dessa comunidade de pescadores, revelando as principais regras socialmente estabelecidas, por acordos que envolvem a história, a cultura e o modo de viver daquelas pessoas.

No município de Bela Vista, até o presente levantamento, foi encontrado apenas um trabalho de Dissertação de Mestrado da autora Arlete Saddi Chaves intitulado “Ordem VS no português da fronteira” sob a orientação de Fernando Tarallo.

Nessa pesquisa, Chaves (1987) verificou os condicionadores linguísticos que estariam favorecendo a ordem VS (Verbo e Sujeito) no português da fronteira, com a hipótese central de que a ordem VS no português da fronteira sofre interferência da ordem VS do espanhol. Baseando-se em 12 informantes, a autora constatou que no português falado na fronteira é mais corriqueira orações como: Que vem **fazer João** aqui. (VS) ao invés de oração do tipo: Que vem **João fazer** aqui. (SV). Em espanhol as orações são: ¿Qué viene a hacer Juan aquí? (VS) ¿Qué viene Juan a hacer aquí? (SV) respectivamente.

Com essa pesquisa, a autora constatou que os fatores que mais favorecem a ordem VS no português de fronteira são: O sujeito não animado, a presença do advérbio inicial, a ausência da flexão, o verbo intransitivo, a oração subordinada adverbial e o sujeito definido.

A cidade de Paranhos foi contemplada com a Dissertação de Mestrado da professora Beatriz Graciella Azevedo Motta de Oliveira, concluída em 2009, intitulada “A linguagem em Paranhos: Aspectos Sociolinguísticos”. Nessa pesquisa, a autora investigou a variação linguística presente na fala dessa comunidade, destacando os aspectos fonético-fonológicos e o semântico lexical. No plano fonético-fonológico, foram investigados cinco processos; alçamento das pretônicas médias altas [e] e [o]; vocalização do [l]; elisão; monotongação e rotacismo.

Já, no plano semântico lexical, a autora destacou a influência de outros dos Estados Sulistas: Rio grande do Sul e Paraná. Na fala local, como exemplo, a autora cita o vocábulo *guri* característico do Rio Grande do Sul e que é corriqueiramente utilizado na comunidade pesquisada, contrapondo a forma Sul-matogrossense mais usual *menino*.

Não se pode deixar de mencionar a relevância do trabalho do professor Dercir Pedro de Oliveira na organização do ALMS - Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul, que permitiu mapear as características da modalidade falada da língua portuguesa em Mato Grosso do Sul, o ALMS é, hoje, um suporte tanto para os profissionais da área de Letras e afins interessados no falar desse Estado como contribuiu para o reconhecimento das variações das linguísticas.

A respeito da vasta diversidade linguística Sul-mato-grossense as autoras (ALMEIDA e SILVA 2009 p.55) lembram que:

A região Sul-mato-grossense constitui-se em um laboratório linguístico vivo, visto estar marcada por um contexto favorável à pesquisa, por conta da situação pluricultural dos povos que a habitam. Tal realidade permite pensar que, na região, há, também, destacadas comunidades de fronteiras, o que comportaria pesquisas no âmbito do bilinguismo, como, Corumbá (divisa com a Bolívia); Porto Murtinho, Cel. Sapucaia, Bela Vista, Paranhos,

Sete Quedas Ponta Porã (cidades que divisam com o Paraguai); bem como outras comunidades espalhadas pelo Estado: a paraguaia (em Campo Grande); os boias-frias (nos canaviais); os pescadores (à beira dos rios, em Aquidauana, Miranda e Corumbá); os pantaneiros (Aquidauana, Miranda Corumbá); os árabes (espalhados pelo Estado); a presença de imigrantes de outros estados, como, Minas Gerais, Paraná, rio Grande do Sul, Nordeste, entre outros. Embora já existam alguns trabalhos sobre o assunto, região oferece um leque de possibilidades de estudos na área da sociolinguística, o que ampliaria a noção do falar do Estado de Mato Grosso do Sul.

Percebe-se que ainda faltam pesquisas na área, principalmente na linha da etnografia linguística que busque compreender o processo de letramento de alunos paraguaios que atravessam a fronteira diariamente para estudar do lado brasileiro. Também faltam pesquisas que investiguem como os alunos paraguaios se sentem não sendo brasileiro, mas estando aqui.

Como já foi exposto anteriormente, o paraguaio foi expulso de suas terras, e hoje muitos têm que voltar para lado brasileiro para estudar ou trabalhar. Isso faz com que alguns passem a não reconhecer a identidade paraguaia, somente a brasileira.

## As identidades étnicas em espaços fronteiriços

Por imposição da escrita e dos meios de comunicação nas regiões de fronteira do MS, tem-se uma falsa noção de que naquela região só é falado a língua português, ocorre um apagamento do Espanhol e do Guarani, por serem, exclusivamente, de tradição oral na cidade, o que as torna invisíveis.

A respeito do apagamento das línguas minoritárias faladas em regiões de contextos bi/multilinguismo, Cavalcanti (1999, p. 397) salienta que:

No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue essa visão é extremamente eficaz para imagem do estado ideal natural longe do “perigo” de qualquer condição temporariamente proveniente de situações de bilinguismo e multilinguismo.

Esse processo de naturalização da invisibilidade acontece nas regiões de fronteira Brasil/Paraguai, em que os alunos de região de fronteira quando vão para a escola ficam dispersos em salas de aulas que são multiculturais e são tratados com se fossem monocultura e monolíngues, e não como alunos bi/multilíngues pertencentes também a uma comunidade bi/multilíngue.

Tal processo de neutralização ficou evidente durante o trabalho de pesquisa de campo, realizado na comunidade escolar “Nossa senhora do Perpétuo Socorro”, ao perguntar ao aluno se, além do Português, ele falava outro(s) idioma(s) obteve a resposta num tom baixo e trêmulo “**no**:: só **falô** português mesmo” percebe-se claramente, alguns resquícios da língua espanhola na fala do aluno entrevistado, a primeira marca é a utilização do advérbio de negação em espanhol **no** que significa **não** em português, a segunda marca encontra e a preservação da vogal **o** nos finais das palavras *falo* e mesmo, na língua portuguesa é mais comum haver a troca do **o** pela vogal **u**, sendo realizada como: *falu* e *mesmu*, esse processo acontece tanto na fala culta como na fala popular.

Em relação a essa negação, Pereira (1999) comenta que a valorização aliada ao prestígio e a imposição da língua majoritária faz com que o falante negue a sua própria língua materna, por considerá-la inferior frente à língua majoritária dos indivíduos que possuem certo prestígio na escala social.

Esse conflito faz com que os próprios falantes que possuem uma segunda ou terceira

língua passem a rejeitá-las, pois, com as línguas minoritárias os falantes não veem acesso na vida comercial e profissional, com isso, o uso da(s) língua(s) minoritária(s) restringe aos ambientes familiares ou onde os falantes se sentem a vontade para utilizá-las.

Sabe-se que a valorização de uma determinada língua está intrinsecamente relacionada com o prestígio econômico. Quanto mais falantes de uma língua forem socioeconomicamente favorecidos, mais prestigiada ela será, as línguas menos favorecidas ficam reduzidas a determinados ambientes.

No entanto, as interferências de uma língua sobre a outra é inevitável em qualquer situação de contato linguístico, mesmo se o falante recusar em admitir que domina mais de um idioma, existirão influências linguísticas a serem notadas, seja no plano lexical, morfológico ou sintático.

As amostras coletadas na escola durante a pesquisa de campo revelaram as trocas culturais entre os dois países. Observe a transcrição de alguns trechos selecionados onde se nota a influência do espanhol no português falado:

a) INF: “apareceu u:: lobo i::: **preguntó** pra ela” (LRM-F-12-6°)<sup>2</sup>.

b) INF: “Ê tudo... **mi** família que tá lá” (RCI-M-13-6°)

c) INF: “Aladim ajudô a princesa iscapa :::: escapa di::: um mercador em ((enfardo)) qui perseguia qui::: **enamorô de la princesa**” (AF-M-13-6°)

d) INF: “Ê::: eu môro com minha **tía.. la en Paraguai** i::: estudo aqui **en Brasil** i::: trabalho também aqui”(AC-F-16-9°)

<sup>2</sup> As siglas utilizadas correspondem ao nome do informante, o sexo, idade e o ano escolar.

e) INF “A gente faiz chipa no **barbacuá**” (ALM-M-14-9º)

f) INQ: você tem algum **apelido** Alex?

INF: Como assim **apelido**?

INQ: **apelido**...em espanhol é **apodo**

INF: Sim é::: me chamam di **coreáno**” (AG-M-11-6º)

Durante o trabalho de campo, ocorreram inúmeros casos onde se verificam a presença do espanhol e do guarani na fala dos alunos da escola, no entanto, devido à extensão de um artigo optou-se por limitar a sete exemplos. Seis trechos são aqueles transcritos há pouco e o sétimo será apresentado logo em seguida.

Nas transcrições dos trechos (a), (b) e (c) têm-se a interferência da língua espanhola no português falado pelos alunos que moram no Paraguai e vem ao Brasil todos os dias. Na frase (a) além da utilização do verbo em espanhol **preguntar** ao invés de **perguntar**. Ocorre a inversão da Ordem Verbo Sujeito, a informante começou a frase utilizando os verbos **aparecer** e **perguntar**, como já havia constatado Chaves (1987) sobre a tendência de inversão da ordem SV em Bela Vista.

No fragmento (b) o informante utilizou o pronome possessivo **mi** família do espanhol ao invés de **minha** família. Já no fragmento (c) a informante tentou dizer no fragmento “**um mercador em ((enfardo)**” que o dono do estabelecimento estava com raiva do personagem Aladim; porém, usou a expressão **enfardo** que se aproxima mais ao vocábulo **enfadarse** do espanhol, logo em seguida utilizou a língua espanhola em “**enamorado de la princesa**” para dizer que o Aladim estava **apaixonado pela princesa**.

Continuando com os fragmentos (g), (h) e (i)

têm-se diferentes situações; em (g) apresenta uma interferência na estrutura da língua portuguesa, pois quem mora, mora **no** Paraguai ou **no** Brasil. Ao dizer **en** Paraguai e **en** Brasil a informante usa a estrutura da língua espanhola na língua portuguesa. Em (g) apresenta-se um vocábulo característico daquela região fronteiriça, **barbacuá**; segundo os populares da região, esse termo significa **formo de barro** e vem da língua guarani. No fragmento (h), ocorre uma incompreensão ao perguntar se o informante possuía algum apelido o pesquisador queria saber se além do nome, o entrevistado possuía um “codinome”, ou seja, um segundo nome normalmente é dado pelos amigos e parentes como uma forma carinhosa de chamar a pessoa além do nome, o informante só foi compreender a pergunta quando o pesquisador percebeu que o informante não havia compreendido então, o pesquisador traduziu **apelido** que é **apodo** em espanhol, assim, a comunicação foi restabelecida.

Diante desses exemplos, fica constatado que, além do português, há outros idiomas, no caso o espanhol e o guarani. Contudo, mesmo morando ou sendo filhos de paraguaios em vários casos durante as entrevistas ocorreu a identidade, muitos alegaram que só falam a língua portuguesa e não conheciam outros idiomas, em algumas situações diante do desconforto dos informantes o pesquisador fazia outra pergunta sob o cotidiano, afim de não deixá-los constrangidos.

Os resultados coletados na escola de fronteira vêm ao encontro da tese de Pereira (1999), uma vez que, ao dizer que a supervalorização aliada à falta de planejamento linguístico faz com que os indivíduos neguem sua língua materna, essa negação na localidade estudada é consequência da apresentação exclusiva do português nas modalidades escrita e falada pelos profissionais envolvidos no processo de educação. As línguas espanhola e guarani são utilizadas em ambientes não monitorados, reservadas aos momentos



informais.

Segundo os próprios professores, os alunos paraguaios enfrentam grave problema, quando mudam ou terminam o ensino naquela escola e vão morar em outras regiões adentro do Paraguai. Eles têm muitas dificuldades com o espanhol escrito, já que durante a escolarização, no Brasil, tiveram contato somente com o português oral e escrito.

Diferentemente dos trechos citados anteriormente. Os fragmentos a seguir mostram uma situação em que o informante se deixou levar pela emoção do momento e recontou uma história em guarani.

g) INF: eh:: dexa vê esqueci tem muitô....eh tinha um elefente ...é::: e tinha um pe di arvorí é ela fazia todo dia o mesmo calô ((ba)) ta quente mesmo aí só tinha:::formiga assim né todo dia ele ia lá i sentava em cima da fomíga eli nun via né... aí um dia as fumiga revolveru é subi na arvorí i espera u elefante vim deita di novo aí êlis vieru o elefenti deitô lá aí elís pularu tudim aí o elefenati começô a si sacudi ai elís tava'sí balançando muito derrubô metade das fôrmiga dele aí ficô um poco espidurado no pescoço deli aí us otros gritaru enforca eli enforca eli ((risos)).

h) INQ: Você consegue contar uma história em espanhol I outra em guarani?

i) INF: Em espanhol naum. Guarani eu consigo, mas eu tenhu vergonha

j) INQ: Mas podi contar so ta eu e você aqui?

k) INF:ta bom é assim Oĩ peteĩ elefante ha la tahýi kuéra, há peteĩ vyvyrá mata, hakú terú upépe. Há la elefante cada día ohó oñenó lá ureyrá mata guy pe. Peteĩ dia'pe ohó já tahýi kuéra oyupí la ureyra mata pe, há la elefante oho'ove oñenó oyupipaité

ese la tahýi kuéra ha la elefante oyetyvyró ha omombápité la tahýi kuéra'pe ha oputá peteĩ la iyayuérare, heí chupe la otro kuéra, jeyuvy chupe! jeyuvy chupe!

No começo da entrevista houve certa resistência por parte do informante. Essa barreira só foi quebrada por que o pesquisador estabeleceu uma amizade no decorrer do trabalho de campo e isso ajudou na aproximação. Assim, aos poucos, o informante se sentiu à vontade para utilizar uma língua que normalmente só a utiliza no seu país ou quando está com seus amigos mais próximos.

Em geral, os alunos que frequentam a escola pesquisada não se sentem à vontade para conversar com pessoas que não pertencem àquela localidade fronteiriça, durante as aulas predominam exclusivamente a língua portuguesa, no entanto, o espanhol e o guarani são línguas faladas nos momentos de intervalos e de descontração.

E por fim, muitos brasileiros não gostam de serem confundidos como paraguaios, porque pressupõe que são superiores. Porém, esquecem que o espaço onde se localizam as cidades já pertenceram ao Paraguai, então eles não estão invadindo o espaço do brasileiro, mas sim reivindicando o que de fato já foi deles.

## Conclusão

O artigo mostrou que, nas cidades de Ponta Porã e Bela Vista, ambas localizadas no estado do Mato Grosso do Sul, há conflitos de identidades brasileira, paraguaia e brasiguiaia não, pois alguns indivíduos camuflam a sua nacionalidade.

Isso acontece, principalmente com paraguaios que vem ao Brasil, historicamente são considerados derrotados e vem o Brasil como um país soberano, onde existem melhores condições de acender financeiramente. Por isso, a negação

da etnicidade paraguaia acontece mais com eles.

Os que são considerados brasiguaios também sofrem com a indefinição desse termo, já que entre os pesquisadores não há consenso, pois a hibridização pressupõe que uma identidade está no patamar da outra.

Apesar de haver três línguas que praticamente dividem o mesmo espaço. Cada uma tem o seu momento certo de ser usado, assim o português é considerada a língua maioritária e é usada durante as aulas, enquanto as línguas espanhola e guarani ficam restringidas para os momentos de intervalos, quando os alunos não estão sendo observados. Normalmente quando tem de falar com uma pessoa desconhecida em espanhol ou guarani, os alunos se sentem inseguros e acabam respondendo em português ao invés de responder em suas próprias línguas maternas.

Como em várias escolas públicas do Brasil, essa também possui seus problemas, no entanto aqui as feridas se tornam mais visíveis por que não há na instituição pesquisada a elaboração de um planejamento que contemple a diversidade linguística, os alunos são multilíngues, na oralidade, mas, na língua escrita, só dominam o português. Isso compromete o futuro deles já que quando retornam para o Paraguai apresentam bastante dificuldade no espanhol escrito.

Além disso, a apresentação e a valorização de apenas uma língua num espaço multicultural reforça a ideia de que há somente uma língua tem legitimidade para ser utilizada, assim os estabelecimentos de ensino em locais fronteiriços perdem a chance de dar uma contribuição mais sólida para a formação do indivíduo.

Ao omitir o conhecimento e o estudo das línguas que são faladas nas regiões de fronteiras, o ensino cria condições para que haja aumento do desinteresse pelo aprendizado, é uma realidade que se apresenta de muito distante do cotidiano dos alunos que moram e vivem nesses ambientes.

O que gera uma insegurança linguística, já que a variedade que ele utiliza está longe de ser a variedade que a escola quer que ele domine. Ao mesmo tempo, numa forma de tentar obter a língua prestigiada pela escola, muitos alunos que moram no Paraguai passam a rejeitar o espanhol e o guarani.

E esses conflitos tornam-se explícitos na escola que atendem tanto alunos brasileiros como paraguaios. Portanto, é necessário pensar em ações pedagógicas que de fato reconheçam e legitimem as duas identidades, assim o indivíduo passará a reconhecer a(s) sua(s) identidade(s) e não mais reconhecer uma e rejeitar outra.

Enfim, as diferentes situações de uso e de funcionamento das línguas de fronteiras apresentadas não tiveram a pretensão de solucionar todos os problemas relacionados a regiões de contato linguístico, sob o regime do olhar dos pesquisadores nomeados, bem como dos citados e dos exemplos explicitados aqui pretende indicar possíveis caminhos que amenizem esses problemas e um deles é estudar as demais línguas que são faladas na instituição.

## Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Deusdélia Pereira de; SILVA, Rosângela Villa da. **A linguagem dos pescadores de Corumbá-MS: uma abordagem sociolinguística.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em minorias linguísticas do Brasil.** DELTA, Vol.15, 1999 p. 384-417.

CHAVES, Arlete Saddi. **A ordem VS no português da fronteira.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

São Paulo, 1987.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos Brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai:** um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS, (Dissertação de Mestrado em Letras) UNIOESTE, Cascavel, 2009.

DORATTOTO, Francisco, **A guerra do Paraguai 2ª visão.** Pinheiros-SP: Brasiliense, 2010.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística**, 2012 <http://www.ibge.gov.br/cidades> acesso em 16.10.2014.

PEREIRA, Maria Ceres. **Naquela comunidade rural, os alunos falam “Alemão” e “ Brasileiro” na escola as crianças aprendem o português.** Um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada) Unicamp, Campinas, 1999.

SOUZA Ana Aparecida Arguelho de. **O balaio de bugre:** História, memória e linguagem. UNESP – FCLAs – CEDAP, v5, n.2 p123-141- dez. 2009.

STURZA, Eliane Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas:** uma história das ideias linguísticas. (Tese de Doutorado) Unicamp, Campinas, 2006.

**Artigo enviado em:** 28/02/2015

**Aceite em:** 26/05/2015

# Fonología, morfosintaxis y lexico del espanol de Argentina: variación y uso lingüístico

p. 124 - 131

Davidson Martins Viana Alves <sup>1</sup>

Mônica Maria Rio Nobre <sup>2</sup>

## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de presentar los principales aspectos de la fonología, de la morfosintaxis e del léxico de la variedad argentina de la lengua española bajo el aporte sociolingüístico de la teoría de la variación (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; LIPSKI, 1996). Se cree que la variación sea inherente al sistema de la lengua y que tiene la función de propagar dinámicamente los usos multirrepresentacionales de los hablantes (LABOV, 2008). El análisis se concentra, principalmente, en el seseo, yeísmo y aspiración de la /S/, en el voseo y en la influencia del contacto de la variedad argentina del español con las lenguas indígenas americanas, africanas y europeas (ALVAR, 1996; MARTÍNEZ, 2008).

**Palabras clave:** Español. Gramática. Variación

## FONOLOGIA, MORFOSSINTAXE E LÉXICO DO ESPANHOL DA ARGENTINA: VARIAÇÃO E USO LINGÜÍSTICO

## Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os principais aspectos da fonologia, da morfofosintaxe e do léxico da variedade argentina da língua espanhola sob o aporte sociolingüístico da teoria da variação (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; LIPSKI, 1996). Acredita-se que a variação seja inerente ao sistema da língua e que tem a função de propagar dinamicamente os usos multirrepresentacionais dos falantes (LABOV, 2008). A análise se concentra, principalmente, no seseo, yeísmo e aspiración de /S/, no voseo e na influência do contato da variedade argentina de espanhol com as línguas indígenas americanas, africanas e europeias (ALVAR, 1996; MARTÍNEZ, 2008).

**Palavras-chave:** Espanhol. Gramática. Variação.

## Introdução

Este trabajo busca presentar algunos aspectos de las variedades lingüísticas en Argentina, por medio de una descripción gramatical que, bajo una teoría, se concentra en ejemplificaciones e imágenes. El objetivo principal es comprobar la

variación lingüística y cultural existente en el país supradicho.

Argentina, oficialmente República Argentina, es un Estado soberano, organizado como república representativa y federal, situado en el extremo sureste de América del Sur. Su

1 Graduado em Letras: Português/Espanhol pela UFRJ. Mestrando em Estudos de Linguagem (Linguística) pela UFF.

2 Bacharel em Direito pelo Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará - CESEP (1982), bacharel em Letras: Português/ Inglês pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1985), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1989) e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999).

territorio está dividido en veintitrés provincias y una ciudad autónoma, Buenos Aires, capital de la nación y sede del gobierno federal.

El nombre “Argentina” proviene del latín *argentum* (plata) y está asociado a la leyenda de la Sierra de la Plata, común entre los primeros exploradores europeos de la región, tanto españoles como portugueses.

En el extenso territorio argentino existen diferencias lingüísticas, a veces de importancia, debidas a factores demográficos, históricos, socioculturales y económicos. Es casi evidente que no un hablante cordobés, de la provincia de Córdoba, hable como un porteño, habitante de la ciudad de Buenos Aires. Es en este espacio que se empieza a discutir la variación en esta comunidad de habla tan característica y notable en el mundo hispánico.

## 2. Variación del español argentino

En el territorio argentino la variación lingüística es regional (diatópica) pero se estratifica socialmente y se convierte en cada zona también en variación social (LABOV, 2008). Diversos factores lingüísticos y extralingüísticos han influido en la conformación de la variación lingüística en Argentina, por ejemplo:

- Tipo de colonización (explotación y poblamiento).
- Acción del contacto con lenguas indígenas americanas (mayor incidencia en el plan léxico) – ej. Quéchua y Guaraní.

Martínez (2008) no presenta la influencia de las lenguas indígenas en Argentina como siendo básicamente de léxico, sino va más lejos y presenta las influencias del contacto con el quechua en el

noroeste, el guaraní en el nordeste y el mapuche en la región patagónica en la fonética y en la morfosintaxis.



1- Fuente: Fernández Garay y Golluscio (2002) (Ver bibliografía).

Según Martínez (2008) y Fernández Garay y Golluscio (2002), las principales influencias de la lengua quechua se refieren al empleo del diminutivo como forma afectiva, de la neutralización de los clíticos de tercera persona en “lo”, privilegio del uso del discurso directo sobre el indirecto, el uso especial del pretérito perfecto compuesto y del gerundio y la presencia de quichuismos, incluso en el habla escolarizada.

Los autores también indican que las principales influencias del Mapuche al español de Argentina consiste en el remplazo de [b] por [f], al vocalismo más tenso y cerrado, a la articulación retrofleja de /tr/ y /r/, al uso anómalo de preposiciones, a la escasa diferenciación de presente y pasado y al léxico relacionado a flora, fauna, topografía, alimentación, instrumentos musicales y religión.

Además, también observan que las principales influencias del guaraní a la variedad argentina de lengua española está en la ausencia de concordancia de número entre sujeto y verbo, la ausencia de concordancia de género, la ausencia



de concordancia entre el pronombre de segunda persona y la forma verbal, la elisión de objeto directo, la elisión del verbo copulativo, el empleo de “le” por “lo” (leísmo), el empleo de la forma así con valor de esto, el empleo de la forma grande con valor circunstancial e el empleo atípico de la forma todo.

- Contactos con las lenguas de inmigración (influencia masiva de europeos desde la segunda mitad del siglo XIX).

- En la ciudad de Buenos Aires – contacto con los italianos (lunfardos).

- Región de las Misiones (contacto con el Portugués y con el español de Paraguay).

En las últimas décadas, está en marcha un proceso de unificación lingüística según la modalidad del habla de la ciudad de Buenos Aires – centro social, cultural, político y económico del país. Los rasgos porteños son más que simplemente variaciones del español: son cuestiones de identidad de un pueblo.

## 2.1 Fonología

Al tratar de la fonología del español de Argentina, se toma como base para el análisis fonológico los fenómenos del vocalismo y los fenómenos del consonantismo. Previamente, todavía, se hace resaltar ciertos rasgos generales de tal fonología (ALVAR, 1996; LIPSKI, 1996):

- Entonación característica por influencia italiana.

- Tendencia al alargamiento marcado de las vocales tónicas.

- Pronunciación tónica de pronombres átonos enclíticos: “representándola”.

En lo que se refiere a las vocales átonas, hay ciertas alteraciones con respecto a algunos sociolectos, o sea, ciertas variantes sociales. A ver:

- En sociolectos medios y bajos, fonemas vocales átonos pueden cerrarse o abrirse.

comisaría – [komisería]

policía – [polesía]

ministro – [meníhntro]

sepultura – [sepoltúra]

Todavía en sociolectos medios y bajos:

- En el noroeste, se cierran los fonemas /e/ y /o/ finales de palabra.

poco – [póku]

este – [ésti]

La distinción más significativa, a la vez, está en lo que se refiere al consonantismo, donde se puede observar las cuestiones más peculiares. Son estas:

- Seseo

Los argentinos son seseantes, o sea, hablan con la /s/, sibilante fricativa ápticoalveolar sordo, sin hacer la oposición con la /θ/, sibilante fricativa linguointerdental sordo (QUILIS, 1953, 1993). Eso, vale decir, aunque haya algunas zonas rurales de Buenos Aires – centro y norte de Santa Fe, interior de Corrientes y Entre Ríos, y el oeste de Río Negro –, entre las cuales la sibilante en esa posición se articula solamente como la interdental sorda, o sea, son hablantes del ceceo (ALVAR, 1996).

Vea estas imágenes como ilustraciones empíricas del fenómeno “seseo”:

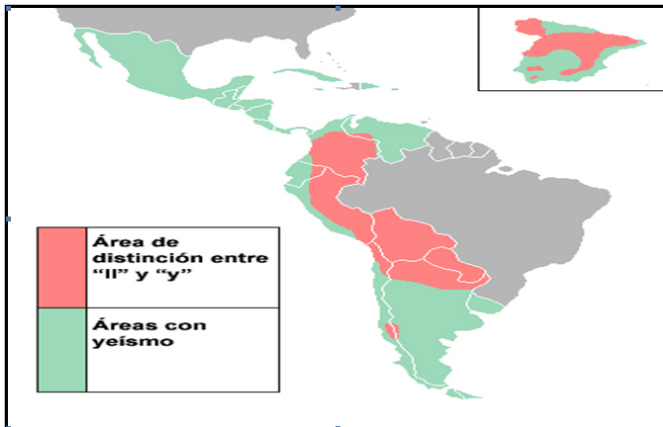


2- Fuente: <https://www.pinterest.com/pin/364439794816775239/>

- Yeísmo

Los argentinos en general son [j]eístas, o sea, realizan el fonema fricativo palatal sordo en los grafemas “y” y “ll” (QUILIS, 1953, 1993). El yeísmo se trata de un rehilamiento – tendencia a pronunciar la palatal de un modo tenso (rasgo matricial).

Vea esta imagen como ilustración empírica del fenómeno “yeísmo”:



3- Fuente: <http://en.wikipedia.org/wiki/Ye%C3%ADsmo>

- Aspiración

Hay la tendencia a la aspiración y a la pérdida de la /s/ en fin de sílaba y fin de palabra, como la pronunciación de las palabras mismo – [míhmo] – y disgusto – [di.'xuh.to] –, por ejemplo. Además, la realización de la /s/ en posición implosiva varía según la estratificación social y

el registro del discurso (formal / informal). La pronunciación de la “s” como sibilante aumenta conforme sube el nivel social del hablante y es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres.

Esta aspiración, como también la pérdida de la /s/ final, se da en casi todo el territorio argentino, solo con excepción de las zonas de Puna y de la provincia de Santiago del Estero, donde aparece una /s/ más tensa, sibilante, que entonces se mantiene al final de la sílaba o de la palabra. También la elisión, por su vez, ocurre en un porcentaje más grande cuando está ante consonantes (ALVAR, 1996; LIPSKI, 1996).

En los sociolectos de Rosario, solo por curiosidad, la elisión, sobre todo favorecida por la posición interna, está todavía más avanzada que en Buenos Aires.

-Tendencia a la pérdida de “-d-“, especialmente en la terminación “-ado”, como en comprado – [com.ˈpra.o] – y tenido – [te.ˈni.o], por ejemplo.

En algunas zonas rurales y en sociolectos bajos urbanos del país, vale mencionar, la /o/ de la terminación “-ado” se suele cerrar en /u/.

-Tendencia a la pérdida de consonantes finales, como en:

“usted”: usté, “verdad”: verdá, “comer”: comé.

- Pronunciación alveolar de las vibrantes.

Para resaltar esta cuestión de la /r/ vibrante múltiple, hay abajo tiritas de Mafalda. Esta enmarca la realización de la vibrante por una aproximante en el habla de los niños frente a la vibrante bien marcada del habla de los adultos. O sea, aquí se percibe un tipo de variación diagenérica (a

través de generaciones. Variación etaria.)

6- Fuente: <http://afreemouth.blogspot.com.br/>



4- Fuente: <https://odanguito.wordpress.com/2008/12/13/%C2%BFy-zi-mejod-la-pateo/>



5- Fuente: <https://odanguito.wordpress.com/2008/12/13/%C2%BFy-zi-mejod-la-pateo/>

## 2.2. Morfosintaxis

### • Voseo

Uno de los rasgos más característicos del español en Argentina es el llamado “voseo”, es decir, el uso del pronombre “vos” en lugar de “tú” como sujeto y como término de complemento.

- Sujeto: Tú -> Vos (Ver la ilustración del gaturro).



- Término de complemento

Este regalo es para ti. -> Este regalo es para vos.

Vamos contigo -> Vamos con vos.

El voseo es prácticamente general en Argentina, en todos los sociolectos urbanos y rurales y en los distintos niveles de estilo. El pronombre tú solamente se oye en algunos hablantes mayores de ciertas familias tradicionales. A ver:

Formas verbales del voseo argentino			
	-ar	-er	-ir
<b>Pres. ind.:</b>	cantás	comés	vivís
<b>Pres. subj.:</b>	cantes ~ cantés	comas ~ comás	vivas ~ vivás
<b>Imperativo:</b>	cantá	comé	viví
<b>Futuro:</b>	cantarás ~ cantarés	comerás ~ comerés	vivirás ~ vivirés

Los pronombres personales “vosotros(as)” y “os” desaparecieron de la lengua oral, siendo reemplazados por “ustedes” y “se”, para registros con o sin intimidad, a partir de un cálculo de la distancia interpersonal pragmáticamente marcada.

### • Léísmo

Los pronombres átonos “lo”, “los”, “la”, “las”, “le” y “les” se acomodan en Argentina al uso etimológico, o sea, que los cuatro primeros se emplean como objetos directos y los dos últimos como objetos indirectos, singular y plural, respectivamente. Esporádicamente aparecen casos de léísmo.

- Futuro perifrástico

En lo referente al futuro de indicativo, existe la tendencia a reemplazar la forma sintética por perífrasis, especialmente por la formada por “ir a + infinitivo”.

Cantaré -> Voy a cantar.

- Forma terminada en –ra en el pretérito del subjuntivo

También es general en Argentina el predominio de las formas en –ra frente a las en –se del subjuntivo (pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto).

Cantase -> Cantara.

## 2.3 Léxico

La constitución del léxico del español argentino se origina a partir de la influencia y del contacto con muchas culturas de comunidades lingüísticas diferentes (española peninsular, andaluz, ameríndia, africana, italiana...). Este contacto ocurrió por muchos siglos y todavía se mantiene dinámico y productivo, pero hay prácticas político-ideológicas que disminuyen este hecho lingüístico, como las prácticas ejercidas por los hablantes de la lengua standard, de prestigio bajo los hablantes de las lenguas estigmatizadas.

Algunos ejemplos de préstamos lingüísticos del español argentino son los siguientes (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; ALVAR, 1996; LIPSKI, 1996; MARTÍNEZ, 2008).

- Español peninsular (hoy en desuso):

*barranca* – corte vertical en el terreno.

- Origen andaluz:

*empeñoso* – persona que muestra constancia en conseguir un fin.

- Lenguas indígenas americanas:

- Guaraní: *ananá, mandioca, ñandú.*

- Náhuatl: *cacao, chocolate, tomate.*

- Quéchua: *chocho, mate, pampa, poroto.*

- Taíno: *batata, maíz, canoa.*

- Origen africana:

*banana, vodú, mucama, macumba.*

- Lenguas europeas:

- Francés: *ballet, bagaje, chantaje.*

- Anglicismos: *flash, fútbol, sándwich.*

- Italiano: *pizza, salame.*

- Lunfardos:

*feca* (café) , *morfar* (almorzar), *rechiflao* (loco).

Lunfardo: Habla que originariamente empleaba, en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, la gente de clase baja. Parte de sus vocablos y locuciones se introdujeron posteriormente en la lengua popular y se difundieron en el español de la Argentina y del Uruguay. Difusión del lunfardo: tango (lenguaje cotidiano).

## Conclusión

Así siendo, las diferencias culturales, de alguna manera, molduran las creencias de sus pueblos. En ese sentido, el aprendizaje de una lengua no puede proponer que el hablante-aprendiz olvide su realidad cultural, sino que él la sepa, aún con su identidad presente, que las diferencias son lo que sostienen una sociedad, un pueblo, una comunidad (HYMES, 1986; MOITA LOPES, 1996).

Puede ocurrir que una creencia, bien como un habla cargado de cultura (como el argentino), no funcione muy bien afuera de determinado



contexto. Pero, lo importante es conocer, saber comparar y aceptar lo que el otro piensa, lo que el otro es. Eso es, sin duda, una clave para un buen aprendizaje. La cultura de uno no debe sobreponerse a la cultura de otro y, así, es con el habla. Lo que se debe ocurrir es un debate que abra camino para un conocimiento más amplio, de un grado más alto por abarcar una significación más grande.

Argentina y su variación como identidad cultural marca el deseo de los hablantes de identificarse culturalmente con su habla y de ponerse la debida importancia con eso. La importancia de la variación, lingüística y cultural, que servirá para la enseñanza y el aprendizaje del español argentino tanto como lengua materna como lengua extranjera.

En una misma comunidad lingüística coexisten usos distintos, no hay un patrón de lenguaje que pueda considerarse superior a otra manera de hablar y el desconocimiento de la interacción de un conjunto de reglas y representaciones es lo que genera las hablas caricaturales en los diversos medios de comunicación.

Las personas no hablan del mismo modo y hasta esta misma persona no habla siempre de la misma manera. Siendo así, la universalidad del pensamiento es expresa de distintas y específicas maneras en cada comunidad de habla. Por fin, se hace necesario terminar este texto académico con la citación de un gran filósofo de la humanidad:

“Me esfuerzo diariamente para que no ría de las acciones humanas, para que no las deplora y tampoco sienta odio y asco por ellas; sin embargo, me esfuerzo para comprenderlas”. (traducción libre). (SPINOZA). cotidiano).

## Referências bibliográficas

ALVAR, Manuel. (ed.). **Manual de dialectología hispánica: El español de América**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

BENEDICTUS DE SPINOZA. **Spinozas Briefwechsel und andere Dokumente**. J. Blumstein - Insel, 1923, p. 325.

FERNÁNDEZ GARAY, Ana V. y GOLLUSCIO, Lucia. (comps.). **Temas de lingüística aborigen II**. Archivo de Lenguas Indoamericanas, Nuestra América, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2002.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz. **El español de América**. Madrid: Mapfre, 1992.

LIPSKI, John .M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 1996.

MARTINEZ, Angelita: Argentina. In: PALACIOS ALCAINE, Azucena. (coord.). **El español en América: contactos lingüísticos en hispanoamérica**. Barcelona: Ariel Letras, 2008. P. 255-278.

QUILIS, Antonio. **Fonética Española en Imágenes**. Fuenlabrada, Madrid: Editorial La Muralla, 1953.

\_\_\_\_\_. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos. Biblioteca Románica Hispánica. Manuales, 74.

HYMES, Dell. “Anthropology and poetry”. In: **Dialectical Anthropology**, vol. 11, n. 2-4, 1986, p. 407-410.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de LA: a natureza social e educacional dos processos**



de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas:  
Mercado de Letras, 1996.

**Data de envio:** 23/09/2015

**Data de aceite:** 23/10/2015

# Interfaces