

ORGANIZADORAS

Liliane Pereira Barbosa

Maria Alice Mota

PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



PROFLETRAS



pimenta
cultural

ORGANIZADORAS

Liliane Pereira Barbosa

Maria Alice Mota

PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



PROFLETRAS



2023

São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P912

Prática de leitura, escrita e literatura na educação básica/
Organizadoras Liliâne Pereira Barbosa e Maria Alice Mota. –
São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-795-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97952

1. Educação básica. 2. Escrita. 3. Literatura. 4. Língua
Portuguesa. I. Barbosa, Liliâne Pereira (Organizadora). II. Mota,
Maria Alice (Organizadora). III. Título.

CDD 372

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação básica.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Backgroundy, Kjpargeter, Sensay - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Andreas, Belarius Poster
Revisão	Arlete Ribeiro Nepomuceno Carla Roselma Athayde de Moraes
Organizadoras	Liliane Pereira Barbosa Maria Alice Mota

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

- Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil
- Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
- Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Alaim Souza Neto
universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil
- André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil
- Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil
- Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil
- Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
- Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil
- Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil
- Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

CAPÍTULO 1

Lucimarly Tavares da Fonseca

Maria Alice Mota

**A variação de uso dos
pronomes este e esse no processo de
referenciação de textos argumentativos13**

CAPÍTULO 2

Wenis Vargas de Carvalho

Raquel Maria Cardoso Pedrosa

Fernanda de Fátima Maciel

**Análise sociolinguística
do fator idade da Língua Brasileira de
Sinais através de uma tirinha 47**

CAPÍTULO 3

Ana Caroline Freitas Alves

Maria Alice Mota

**Argumentatividade, aspectos
socioculturais e interdisciplinares:
uma análise de produções textuais
do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 67**

CAPÍTULO 4

Lenilson de Almeida Feitosa

**Crenças e atitudes nas escolas do campo:
o que dizem os professores sobre
os fenômenos variacionistas do português brasileiro?95**

CAPÍTULO 5

Cecília de Almeida Coelho

Maria Alice Mota

Liliane Pereira Barbosa

Welber Nobre dos Santos

Ensino remoto de Língua Portuguesa,

Plano de Estudo Tutorado

(PET) e a Linguística Textual 120

CAPÍTULO 6

João Pedro Viveiros Ribeiro

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Vera Lúcia Viana de Paes

Maria Clara Gonçalves Ramos

Maria Gabriela de Souza

Gênero tirinha de Mafalda

e a multimodalidade 135

CAPÍTULO 7

Maria Gabriela de Souza

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Vera Lúcia Viana de Paes

Maria Clara Gonçalves Ramos

Letramento multimodal no gênero

cartaz de filme na mídia digital 153

CAPÍTULO 8

Rosemary de Souza Almeida

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Letramento de surdos

no ensino superior:

um estudo sobre práticas letradas 173

CAPÍTULO 9

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Janderson de Almeida Nobre

Vanessa Menezes Oliveira

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Linguística Textual:

princípios teóricos e práticos 192

CAPÍTULO 10

Maria Clara Gonçalves Ramos

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Samuel Parrela Braga

Vera Lúcia Viana de Paes

Vulnerabilidade feminina na série

“Bom dia, Verônica”, sob o viés

de marcas avaliativas 219

CAPÍTULO 11

Samuel Parrela Braga

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Maria Clara Gonçalves Ramos

Vera Lúcia Viana de Paes

Multissemioses em *post*

publicitário da Skol Beats 243

CAPÍTULO 12

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Vera Lúcia Viana de Paes

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

O contexto de situação e de cultura

na tirinha de Calvin e Haroldo 263

Sobre os autores 279

Índice remissivo 285

PREFÁCIO

PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este livro reúne, em capítulos, diferentes estudos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores que buscam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Dessa forma, as pesquisas aqui apresentadas têm tanto um caráter teórico, como também aplicado, e, sendo assim, apresentam arcabouços teórico-metodológicos que poderão auxiliar na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura para suas práticas de sala de aula. Os capítulos apresentam diferentes discussões de pesquisadores empenhados em ampliar o conjunto de pesquisas em linguagem. Os leitores encontrarão, portanto, uma diversidade teórica peculiar da área de Linguística e Literatura, sem faltar com o rigor metodológico e os fundamentos científicos necessários. Os capítulos socializam diversas experiências científicas em andamento ou concluídas, voltadas para o aperfeiçoamento das práticas de linguagem, demonstrando as dificuldades, os avanços e as contribuições para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Vale destacar que os estudos que compõem este livro se voltam direta ou indiretamente para problematizações de questões relacionadas à linguagem. Nesse sentido, apresentam aos leitores alternativas para seus campos de atuação demonstrando, dessa forma, serem muito importantes e necessários, independentemente de sua temática, pois evidenciam a necessidade de ações transformadoras em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Desse modo, alguns estudos,

além do aparato teórico relacionado a aspectos da linguagem, apresentam também um caráter propositivo, com abordagens metodológicas a serem exploradas nas práticas de leitura, escrita e literatura. Enfim, a publicação desta coletânea de estudos tem como objetivo precípuo estabelecer comunicação entre os espaços acadêmicos de pesquisa, os professores de Língua Portuguesa e Literatura e a sociedade em geral. Para isso, as diferentes abordagens são imprescindíveis no sentido de suscitarem propostas eficazes e inclusivas para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura.

Professora Doutora Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Professora Doutora Maria Alice Mota (Unimontes)

1

*Lucimarly Tavares da Fonseca
Maria Alice Mota*

**A VARIAÇÃO DE USO
DOS PRONOMES *ESTE* E *ESSE*
NO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO
DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97952.1

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a variação de uso dos pronomes *este* e *esse* no processo de referenciação de textos argumentativos. Este estudo se justifica porque possibilita ampliar o escopo dos estudos relacionados à variação e o processo de referenciação. A pergunta que norteia este estudo é: os referidos pronomes, sejam nas suas formas puras, sejam nas suas formas contraídas, em seu uso variável nos textos argumentativos, cumprem a sua função referencial obedecendo ao critério normativo? A nossa hipótese é que, no desempenho da sua função referencial nos textos argumentativos, esses pronomes são usados predominantemente com função anafórica, ora obedecendo, ora desobedecendo ao critério normativo, independentemente do nível de escolaridade do escritor. O aporte teórico-metodológico é feito seguindo os pressupostos da Sociolinguística Variacionista. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, e a análise é de natureza quanti-qualitativa, nos termos de Gil (2008), com a adoção dos seguintes procedimentos: i) aprofundamento teórico; ii) composição do *corpus*, com 12 textos disponíveis em bancos de dados virtuais; e iii) análise e discussão dos dados. Os resultados indicam que os autores dos textos analisados, tendo em vista a articulação dos argumentos, usam, de forma variável, os pronomes *este* e *esse* como mecanismo referencial, ora com função anafórica (retomando um termo já referido), ora com função catafórica (antecipando um termo a que se vai referir), com predomínio de uso com função anafórica. A hipótese levantada foi parcialmente confirmada, pois verifica-se, nesses usos, uma variação entre os pronomes *este* e *esse*, na qual percebe-se, por vezes, a ausência de rigor normativo que diferencie os contextos de uso de um ou de outro pronome em suas formas puras ou contraídas. Percebe-se que os autores dos textos, consciente ou inconscientemente, lançam mão desses elementos para avançar e retroagir no eixo de sucessividade e retroatividade em que o texto se vai organizando.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes demonstrativos. Referenciação. Sociolinguística. Textos argumentativos.

INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre a linguagem humana remontam à antiguidade clássica. Para os gregos a função da língua era de refletir o pensamento e o conhecimento de mundo, e toda a atividade entorno dela, centrava-se nas técnicas do discurso. Dessa era ao final do século XIX tem-se o período dos estudos linguísticos denominados pré-saussurianos. Nesse período os estudos linguísticos ainda não contavam com um objeto de estudo específico. Seguindo-se no tempo, chega-se ao período denominado Saussuriano, no qual há plena divulgação das ideias do mestre genebrino Saussure, as quais contribuíram para que a linguística se constituiu-se ciência, e o estruturalismo se estabelece como corrente teórica, havendo, assim, uma dedicação maior aos estudos da linguagem, a qual passa a ser objeto de estudo da linguística. A publicação da obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916), contendo os pressupostos estabelecidos por Saussure representa um marco desse período. Cumpre-nos ressaltar que essas ideias foram fundamentais para a contínua evolução dos estudos da linguagem no período posterior, o qual se denominou pós-saussuriano. Nesse período o matemático e linguista Noam Chomsky, com a corrente gerativista, traz novas ideias e novas perspectivas para os estudos linguísticos, como a teoria inatista, que concebe a capacidade inata do homem para a linguagem. Porém, ainda nessa teoria, considera-se o caráter homogêneo da língua. Contraopondo-se a essa ideia, surgem as correntes funcionalista e Sociolinguística, as quais vão levar em conta, para análise, a língua em uso nas diferentes situações comunicativas. Especificamente a Sociolinguística vai defender veementemente a heterogeneidade linguística motivada por fatores linguísticos e sociais, e é na esteira dessa corrente que a pesquisa que aqui se propõe se desenvolve.

Assim, a proposta, tomando por base pressupostos da Sociolinguística, trata do tema da variação linguística tendo como objetivo geral analisar a variação de uso dos pronomes *este* e *esse* no processo de referenciação de textos argumentativos. Como objetivos específicos, propomos, a saber: i) traçar um breve panorama histórico sobre a evolução dos estudos linguísticos; ii) evidenciar os principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista; iii) explicitar a abordagem de gramáticos sobre o emprego dos pronomes demonstrativos *este* e *esse*; demonstrar a função dos pronomes demonstrativos *este* e *esse* como elementos referenciais nos textos argumentativos; e iv) caracterizar o tipo textual argumentativo.

Tomamos como hipótese que, no desempenho da sua função referencial nos textos argumentativos, os pronomes *este* e *esse* são usados predominantemente com função anafórica, ora obedecendo, ora desobedecendo ao critério normativo, independentemente do nível de escolaridade do escritor. Assim, a pergunta científica que norteia esta pesquisa é: os referidos pronomes, sejam nas suas formas puras, sejam nas suas formas contraídas, em seu uso variável nos textos argumentativos, cumprem a sua função referencial obedecendo ao critério normativo?

A fim de responder a essa pergunta e cumprir os objetivos propostos, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista. Esta pesquisa também se fundamentou nas abordagens de Bechara (2019), Cegalla (2010), Cunha (2016), Criscuolo (2014), Cyranka (2014), Mollica (2015), Labov (2008 [1972]), Fávero e Koch (1994), Marcuschi (2008), entre outros.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, e a análise é de natureza quanti-qualitativa, nos termos de Gil (2008), entre outros, com a adoção dos seguintes procedimentos: i) aprofundamento teórico; ii) composição das amostras; iii) análise dos dados; e iv) discussão dos resultados.

A conclusão a que chegamos é que os autores dos textos analisados, tendo em vista a articulação dos argumentos, usam, de forma variável, os pronomes *este* e *esse* como mecanismo referencial, ora com função anafórica (retomando um termo já referido), ora com função catafórica (antecipando um termo a que se vai referir), com predomínio de uso com função anafórica. Percebemos que os autores dos textos, consciente ou inconscientemente, lançam mão desses elementos para avançar e retroagir no eixo de sucessividade e retroatividade em que o texto se vai organizando, algumas vezes desobedecendo aos princípios normativos que regem esses pronomes.

Este texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos o aporte teórico da pesquisa. Na seção 2, descrevemos a metodologia adotada para alcançar os objetivos. Na seção 3, fazemos a análise dos dados e a discussão dos resultados encontrados. Por fim, apresentamos as considerações finais e os elementos pós-textuais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, esta seção será composta pelas seguintes seções: 1.1 Breve panorama histórico dos estudos linguísticos, subdividida em duas subseções: 1.1.1 Os estudos pré-saussurianos e 1.1.2 Os estudos saussurianos e pós-saussurianos; 1.2 A teoria Sociolinguística; 1.3 Os pronomes demonstrativos na abordagem da gramática tradicional; 1.4 Os pronomes como elementos de referenciação e coesão textual; 1.5 Os pronomes demonstrativos *este* e *esse* como elementos de referenciação e coesão textual; e 1.6 Tipos e gêneros textuais.

1.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

1.1.1 Os estudos pré-saussurianos

Antes de a Linguística se constituir como ciência, nos termos de Leite (2010), a língua mantinha relacionamento estreito com muitas disciplinas do conhecimento científico e também do conhecimento popular. Conforme afirma o autor, desde um passado remoto, o homem já buscava formas de se comunicar por meio de trocas simbólicas que possivelmente deram origem à linguagem, tal como ela é hoje. O interesse pela compreensão do fenômeno linguístico pode ser encontrado no mundo antigo por meio de mitos, lendas e ritos que são comuns a várias culturas (como a origem do homem, a Torre de Babel, entre outros). Por razões religiosas, os hindus foram, aparentemente, os primeiros a empreender a tarefa linguística de preservar os escritos sagrados do Vedas contra a falsificação. Entre os hindus, o gramático Panini fez uma descrição minuciosa da língua falada entre seu povo; essa descrição veio a ser descoberta nos fins do século XVII, popularizando, entre os linguistas e filólogos, o estudo do Sânscrito.

Neves (2003) citado por Criscuolo (2014 p.18) pontua que, por volta do século V a.C., surgem as primeiras investigações sobre a natureza da linguagem. Entre os gregos, os estudos da linguagem debruçavam-se sobre as relações dessa com os conceitos. Investigava-se se a nomeação de um conceito por meio da língua era tarefa puramente convencional, ou se havia entre palavras e conceitos uma relação natural. A língua era vista como expressão do pensamento; ou seja, toda atividade em torno da língua centrava-se nas técnicas do discurso, que compunham a arte da retórica. Assim, estudar a língua era mais um exercício de compreender o texto do que de analisar propriamente a língua. Registra ainda a autora Criscuolo (2014) que, no século II d.C., iniciaram-se as pesquisas relacionadas a fenômenos sintáticos, com Apolônio Díscolo. Ressalta-se que a sintaxe era vista

como o conjunto de regras que regem a síntese dos elementos que constituem a língua. Já na Idade Média, tiveram destaque as pesquisas em fonética de Donato (século IV d.C.), comparando o latim com o grego, e os estudos de Prisciano (século V d.C.), que propôs a primeira definição de sintaxe do Ocidente. As gramáticas desses autores foram usadas como manuais de ensino durante toda a Idade Média, e os estudos gramaticais que se seguiram tiveram como base essas obras.

Seguindo a linha temporal, Azevedo (2001) citado por Criscuolo (2014) registra que,

no Renascimento (séculos XV a XVIII) começaram a surgir gramáticas das línguas vernáculas (*Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, 1492; *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, 1536; a gramática de João de Barros, 1540), mas fortemente inspiradas nas gramáticas clássicas de até então. (AZEVEDO apud CRISCUOLO 2014, p. 20)

Acrescenta o autor que “o racionalismo dos séculos XVII e XVIII reforçou a ligação entre a linguagem e o pensamento, considerando 'abusos' ou 'imperfeições' tudo o que estivesse fora dessa concepção de língua”.

Criscuolo (2014) ressalta que a história da língua enquanto objeto científico, até o século XVIII, permite compreender o porquê de um ensino de língua voltado para análise de sua estrutura, na concepção de língua como “bom uso” e no apego à nomenclatura, já que o mesmo procedimento das pesquisas serviria, posteriormente, ao ensino. O autor entende que o arcabouço das pesquisas acerca da língua até a consolidação da Linguística como ciência foi motivado pela observação e descrição de um modelo escolhido (considerado correto pelos estudiosos) e no estabelecimento de paradigmas.¹ É a partir do século XIX, apenas, que os estudos linguísticos começaram

1 O caráter normativo e purista da disciplina gramatical explica-se pelo fato de se admitir como “correta” a língua usada pelos grandes escritores, ou seja, uma determinada variante da língua.

a se desvincular da tradição gramatical e a desenvolver metodologias próprias e mais específicas, encaminhando-se para a constituição da Linguística Moderna. Passou-se a privilegiar a comparação das línguas com o objetivo de deduzir os princípios gerais de sua organização e encontrar um elemento comum que, talvez, explicasse a natureza da linguagem. A gramática histórico-comparativa ocupou-se, essencialmente, da investigação das unidades lexicais, gramaticais e sonoras das línguas. É importante ressaltar que o ensino da língua mantinha sua referência na tradição gramatical.

1.1.2 Os estudos saussurianos e pós-saussurianos

Para Cyranka (2014), no final do século XIX, ocorre a primeira revolução científica em relação aos estudos linguísticos, já que o “corte saussuriano constitui, sem dúvida, o período do estabelecimento da ciência extraordinária, quando um novo paradigma foi encontrado.” (CYRANCA, 2014, p. 173).

Assim, conforme a autora, Saussure, propõe a teoria Estruturalista, cujos principais pressupostos são: a ideia de língua como conjunto de signos, a descrição das línguas em detrimento da significação e o estudo voltado para os aspectos essencialmente linguísticos, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, desconsiderando assim, o falante real.

No ano de 1960, com a publicação do *curso de Linguística Geral*, obra póstuma de Saussure, a linguagem torna-se o objeto da Ciência Linguística. Caracterizada como um projeto filosófico, a obra de Saussure propõe as dicotomias, como língua e fala, sintagma e paradigma, diacronia e sincronia, significante e significado, as quais foram fundamentais para o embasamento de outras teorias posteriores.

A seguir, Noam Chomsky traz uma nova teoria, o gerativismo, que defende o inatismo, o qual admite a existência de uma gramática

universal, inata e inerente a todo ser humano, o que, em relação à teoria saussuriana é um grande avanço como explica Criscuolo (2014):

[...] um novo modelo de análise foi proposto pelo linguista americano Chomsky (1957; 1965), na metade do século XX: sua proposta mais elaborada, tinha por objetivo dar conta de fenômenos dessa natureza, não explicados até então. De acordo com Cervoni (1989), a principal crítica de Chomsky aos estruturalistas foi a não consideração, por parte destes, da criatividade como característica da linguagem. (CRISCUOLO, 2014, p. 21)

No entanto, a própria Criscuolo (2014, p. 21) admite que “Embora a abordagem de Chomsky pretendesse considerar aspectos subjetivos da linguagem, mostrou-se também limitada,” já que o estudo não levou em consideração diversos fenômenos da língua e o seu funcionamento pragmático e discursivo.

E é com a pretensão de suprir essa lacuna que surge o funcionalismo, que pressupõe o estudo da língua em uso, abarcando a sua heterogeneidade tanto na oralidade quanto na escrita. Nesse sentido, Criscuolo (2014) afirma que:

É, pois no paradigma funcionalista, cujas pesquisas tiveram início também na primeira metade do século XX (mas ganharam destaque somente após o questionamento das propostas formalistas – especialmente do gerativismo), que se encontram critérios para investigar a língua em sua totalidade, desde a produção de um enunciado até sua compreensão. (CRISCUOLO, 2014, p. 23)

Dessa forma, uma das características mais importantes dessa corrente foi considerar a intenção presente no plano discursivo ao se analisar gramaticalmente o contexto. Para Cyranka (2014), o interesse da abordagem funcionalista é a análise dos recursos que os usuários da língua utilizam para “exercer sua competência comunicativa”, apoiando-se na funcionalidade das estruturas linguísticas.

A partir da década de 1960, graças ao linguista William Labov, os estudos da língua voltados para a perspectiva social se firmaram definitivamente, o que permite o surgimento da Sociolinguística, teoria que parte do princípio fundamental de que a língua é heterogênea, já que, em toda comunidade, os falantes empregam modos diferentes de se expressar, o que representa, segundo Cyranka (2014), “uma qualidade específica do fenômeno linguístico que, além de seu aspecto formal e estruturado, exhibe essa outra faceta, a da variação” .

Por se tratar da teoria que fornece o aporte teórico para este estudo, a seguir, foca-se, mais detalhadamente, nos principais pressupostos dessa corrente linguística.

1.2 A TEORIA SOCIOLINGUÍSTICA

A teoria Sociolinguística representa uma ruptura significativa em relação ao formalismo teórico de Saussure e Chomsky, pois ela aborda a linguagem em uso na sociedade. Conforme Mollica (2015),

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala [...] e ao estar inserida nas “comunidades de fala” o seu espaço de estudo é interdisciplinar, já que tem como foco “os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2015, p. 9).

Esse caráter heterogêneo da língua é um fator importante para os estudos Sociolinguísticos, sendo considerada uma fonte inesgotável. Labov (2008) afirma que:

Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala — a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008, p. 13)

Conhecida também como Teoria da Variação, a Sociolinguística Laboviana, tem como objeto de estudo a variação e a mudança da língua dentro do contexto social, e essa variação é inerente a todas as línguas, como bem explica Mollica (2015):

“Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe do subsistema fonético, fonológico e no domínio pragmático discursivo.” (MOLLICA, 2015, p. 9)

Isso quer dizer que a heterogeneidade faz parte da competência linguística do falante e é uma propriedade da comunidade social na qual ele está inserido. Diante dessa perspectiva, ao fazer a análise da língua, observam-se os fatores linguísticos, como também os fatores extralinguísticos.

Ao ser estudada no interior da comunidade de fala, verifica-se que a língua perpassa por subconjuntos de falantes, nos quais os falares denunciam os diferentes tipos de estratificação social. Segundo Mollica (2015),

“Numa perspectiva científica, cabe assinalar que todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, ainda que existam flutuações estatísticas. Embora os julgamentos de valor não se apliquem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social.” (MOLLICA, 2015, p. 13)

Realmente, quando se percebe, por exemplo, a variação morfofonológica em “nós vamos” para “nois vai”, pode existir um levantamento qualitativo em relação a estratificação social, o que muitas vezes leva à “estigmatização linguística e mobilidade social”, que são temas importantes tratados pelos sociolinguistas como bem postula Mollica (2015):

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA, 2015, p. 13)

Essa afirmação de Mollica é importante para que os professores de Língua Portuguesa possam adotar uma postura reflexiva em relação ao ensino de língua materna na escola, uma vez que conceber a variação linguística é uma maneira de combater o preconceito linguístico.

Além da dimensão qualitativa, como referida acima, a Teoria da Variação trabalha também com a dimensão quantitativa, na qual é preciso determinar a frequência do fenômeno, ressaltando que, conforme Mollica (2015, p. 25), “O progresso da ciência linguística não está nos números em si, mas no que a análise dos números pode trazer para nosso entendimento das línguas humanas.”

As variações linguísticas são outro ponto de grande relevância para a Sociolinguística, pois conforme já visto anteriormente, para a Sociolinguística, existem diferentes formas de dizer a mesma coisa com o mesmo valor de verdade, e esse caráter variável da língua não está somente associado a mudanças fonológicas, como bem postula essa autora:

Essa mudança de perspectiva se deveu também a constatação, validado por análises empíricas de diferentes fenômenos não fonológicos, de que nesses fenômenos não se encontram com a mesma facilidade as correlações entre os fatores sociais e as variáveis investigadas. Em outras palavras, os fenômenos não fonológicos têm-se mostrado menos sujeitos à influência dos fatores externos. (MOLLICA, 2015, p. 71)

Os outros fatores linguísticos de que trata Mollica (2015) são as variáveis morfossintáticas, variáveis semânticas e as variáveis

discursivas, sendo essa última a que contém o subtópico importante para esta pesquisa que é os fenômenos relacionados à coesão textual.

Portanto, na perspectiva Laboviana, não se deve excluir o estudo sistêmico da língua dos formalistas, mas é importante considerar a variação linguística do falante dentro de um contexto, e dar a ele as ferramentas linguísticas necessárias para se expressar em ambientes cuja formalidade verbal é requerida.

1.3 OS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NA ABORDAGEM DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Cegalla (2010, p. 183) define os pronomes demonstrativos como aqueles “que indicam o lugar, a posição ou a identidade dos seres relativamente às pessoas do discurso” e através de exemplos ele expõe que o pronome “este” é indicado para se referir a algo que está próximo de quem fala, o pronome “esse” é indicado para se referir a algo com quem fala. Portanto, esse autor apenas restringe os usos desses demonstrativos para designar a posição do objeto em relação à pessoa do discurso.

Já para Bechara (2019, p. 204), o conceito dos pronomes demonstrativos vai além do seu uso espacial, já que, para ele “A posição indicada pelo demonstrativo pode referir-se ao espaço, ao tempo (demonstrativos dêicticos espaciais e temporais) ou ao discurso (demonstrativo anafórico).” Ao contrário de Cegalla, Bechara (2019, p. 206) atentou-se para o falante real, quando explica que “No discurso, quando o falante deseja fazer menção ao que ele acabou de narrar (anáfora) ou ao que vai narrar (catáfora), emprega-se este (e flexões)”

Advém afirmar que esse autor reconhece a existência de uma “situação embaraçosa” quando o falante usa o pronome este de maneira anafórica, quando deveria, pela norma, usar o dêitico esse. Dessa forma, Bechara (2019) pontua que:

Há situações embaraçosas para o emprego do demonstrativo anafórico, isto é, aquele que se refere a palavras ditas ou que se vão dizer dentro do próprio discurso (catáfora). Ocorre o caso, por exemplo, nas referências a enunciados anteriores que envolvem afastamento da 1ª pessoa ou ao tempo em que se fala. Nestes casos, geralmente, prevalece a preferência para nossas próprias palavras, aparecendo, assim, o anafórico *este* (e flexões) em lugar do dêictico *esse* (e flexões): (BECHARA, 2019, p. 206)

Portanto, não só admite o uso variável dos pronomes *este* e *esse*, como também que seus usos, muitas vezes, não obedecem aos critérios até então prescritos.

Já Cunha (2016, p. 342) estabelece como características dos pronomes demonstrativos situar a pessoa ou o objeto no espaço ou no tempo, e “empregam-se também para lembrar ao ouvinte ou ao leitor o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar.” Além dessas duas características, Cunha (2016, p. 346) apresenta alguns empregos desses mesmos pronomes demonstrativos:

Este, esta, isto para chamar a atenção sobre o que vai dizer ou o que foi dito. Esse, essa, isso para aludir o que foi mencionado antes. Esse, essa, isso para referir sobre o que foi dito pelo interlocutor. Nisto, quando tiver o sentido de “então”, “nesse momento”. (CUNHA (2016, p. 346)

Como se verifica, os gramáticos concordam quanto ao uso variável dos pronomes *esse* e *este*, mas quanto às normas de uso, verifica-se uma certa divergência em relação ao emprego diferenciado desses pronomes. Há também uma escassez de explicações do uso desses pronomes como elementos importantes e responsáveis pela coesão dos textos construídos, o que leva o usuário a tentar, intuitivamente, preservar a distinção de uso das duas formas.

1.4 OS PRONOMES COMO ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO E COESÃO TEXTUAL

A organização e a coesão de um texto dependem de alguns processos entre os quais se encontra a referenciação que, segundo Fávero (1994) pode ser situacional (algo que está fora do texto) ou textual (dentro do texto).

Na referência textual, Fávero e Koch (1994) assinalam três tipos quando diz:

Existe a referência *pessoal*, feita por meio da categoria pessoa do discurso, representada pelos pronomes pessoais e possessivos; a referência *demonstrativa*, efetuada através da situação, numa escala de proximidade pelo uso dos pronomes demonstrativos e adverbiais indicativos de lugar, e a referência *comparativa*, que se faz por via indireta, através de identidades ou similares. (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 39)

Fávero e Koch (1994) destacam que a relação coesiva pode ser estabelecida por meio da anáfora, quando um item anafórico pode fazer referência a um elemento ou a todo o enunciado anterior, ou por meio da catáfora, quando um elemento coesivo pode fazer referência a um elemento ou a todo o enunciado posterior. As autoras pontuam que se esses elementos de coesão forem aplicados de maneira inadequada no texto, podem comprometer a interpretabilidade do mesmo. Mollica (2015) corrobora com Fávero e Koch quando diz: “pode-se falar em coesão quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro; um pressupõe o outro, no sentido de que o item em questão não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.” (MOLLICA, 2015, p. 107).

O que se observa é que as gramáticas, mesmo sendo um item indispensável ao exercício de professor de língua Portuguesa em sala de aula, não deve ser o único instrumento de apoio, visto que

sua análise é predominantemente frasal, o qual não permite que se estabeleça a compreensão da importância dos elementos coesivos na estrutura textual.

1.5 OS PRONOMES DEMONSTRATIVOS *ESTE* E *ESSE* COMO ELEMENTOS REFERENCIAIS

Os pronomes demonstrativos *este* e *esse*, assim como os outros pronomes, conectam, de forma lógica, as palavras ou frases na construção de um texto, pois ajuda o escritor a evitar repetições desnecessárias como também não perder a noção de conjunto que os enunciados estabelecem com o texto.

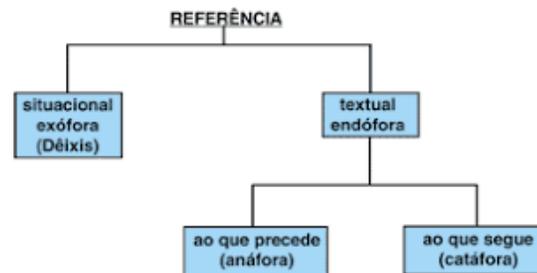
Entre os vários tipos de elementos coesivos, Ingedore Koch (2002) elenca três tipos que se destacam, o primeiro é a coesão lexical, em que, numa sequência parafrásica um novo sentido vai ser agregado à palavra que está sendo repetida. O segundo é a coesão sequencial, em que se procura estabelecer as relações semânticas ou pragmáticas na medida em que o texto avança, e por último a coesão referencial, cuja característica é a de retomar elementos linguísticos que estão na superfície textual. Esse último é o destaque desse capítulo.

Para dar sequência à escrita deste tópico, é preciso esclarecer que o elemento de coesão fórico é um termo usado com a finalidade de se evitar a repetição, e ele pode ser anafórico, quando um termo resgata um elemento ou uma ideia dita anteriormente, exemplo: Canetas, lápis e gizes: foram essas as mercadorias que chegaram. Pode ser catafórico, o qual se refere à um termo ou ideia que ainda será apresentada, exemplo: Acabo de receber estas mercadorias: canetas, lápis, gizes. Pode ser, por fim, o referente, o qual trata dos termos em que o elemento anafórico e/ou catafórico se refere. Retomando os dois exemplos acima, o referente do qual se trata os pronomes *estas* e *essas* são os substantivos *canetas*, *lápís* e *gizes*.

Lembrando que o referente nem sempre é uma palavra, mas pode ser uma oração ou até mesmo uma ideia.

Tratando-se ainda da coesão referencial, segundo Ingedore Koch (2012) a referência pode ser exofórica ou endofórica como mostra a figura a seguir:

Figura 1 - Referências Exofóricas e Endofóricas



Fonte: Koch (2012, p. 19)

Nota-se que a recuperação dos elementos poderão estar dentro ou fora do texto. A autora denomina exóforas as referências situacionais e endóforas as que precedem e as que seguem, ou seja a primeira ocorre quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, quando o referente está fora do texto, e a segunda quando o referente se acha expresso no próprio texto. Assim, se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora.

1.6 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Por meio de diversos gêneros textuais que o ser humano, através da língua, interage com o outro e realiza as tarefas comunicativas no espaço do trabalho, da escola e nos grupos sociais que frequenta. Em toda a sua vida escolar, o estudante é estimulado a fazer uso de gêneros pertinentes a esse meio, visto

que o domínio discursivo da comunidade ao qual integra lhe garante êxito discursivo. Conforme Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

De acordo com Koch (2013, p. 113), “A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo”. Sendo assim, os mais variados gêneros devem ser estudados conforme suas características próprias. Conforme Marcuschi:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Dessa maneira, o autor considera a interdisciplinaridade dos estudos dos gêneros, não como modelos de estruturas rígidas, mas como elementos culturais que quando realizadas no modo particular da linguagem torna-se dinâmica. Por outro lado, tem-se o tipo textual, que ao contrário dos gêneros textuais, estabelecem uma categorização na estrutura dos textos, com objetivo e finalidade, ou seja, é a forma como os textos se apresentam. Segundo Marques (2015) o tipo textual se relaciona com a composição linguística e essa se estabelece perante certas estruturas sintáticas, modos verbais, classes gramaticais, que são combinadas de acordo com a intencionalidade.

A seguir, a figura 2, no qual Nicola (2006), citado por Marques (2015, p. 12) caracteriza os tipos textuais em narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou expositivo, instrucional ou injuntivo.

Figura 2 - Tipos Textuais



Fonte: Nicola (2006) citado por Marques (2015, p. 12).

Os textos que compõem as amostras constituídas para análise neste trabalho são do tipo argumentativo, uma vez que se trata de redações elaboradas por candidatos ao ENEM de 2019 e resumos expandidos publicados nos Anais do Fepeg 2019 da Unimontes

2 METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a metodologia usada para desenvolver este estudo, tendo em vista os objetivos, as hipóteses e

as perguntas científicas formuladas. Assim, a descrição será feita em duas subseções: 2.1 Princípios metodológicos; e 2.2 Procedimentos metodológicos, esta é dividida em outras três subseções: 2.2.1 Composição do *corpus*; 2.2.2 Análise dos dados; e 2.2.3 Tratamento estatístico dos dados.

2.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, exploratório e quanti-qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória possui um teor investigativo amplo com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre o tema escolhido. Portanto, de início para a realização desta pesquisa, foi feita uma busca investigativa sobre os estudos já realizados do tema proposto, além de consultar sobre os teóricos que tratam do assunto, o que caracteriza também o tipo bibliográfico.

É uma pesquisa quanti-qualitativa, pois procura fazer um levantamento quantitativo das ocorrências dos pronomes demonstrativos *este* e *esse* no *corpus*, o que permite comparar e analisar os dados obtidos. Na esteira de Gil (2008, p.13) “Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. Portanto, os termos quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.2.1 Composição do *corpus*

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados 12 textos argumentativos, sendo seis redações de alunos nota mil no ENEM de 2019, retirados da Cartilha do Participante a Redação no ENEM (2020) e seis resumos expandidos publicados no Fepeg Unimontes (2019),

selecionados de maneira aleatória, sem discriminar o curso. O motivo da escolha de duas amostras de escritores de níveis escolares diferentes se deve à intenção de também verificar as possíveis diferenças no uso variável dos pronomes estudados nos textos que compõem as duas amostras. Deve levar em conta que tanto as redações quanto os resumos expandidos passaram por revisões linguísticas, isso leva a crer, teoricamente, que o índice maior de emprego desses pronomes está adequado à norma gramatical.

2.2.2 Análise dos dados

No primeiro momento, em cada uma das amostras, foram destacadas as ocorrências dos pronomes demonstrativos *este* e *esse*, que foram subcategorizados da seguinte maneira: a) pronomes puros; e b) contrações de pronomes.

Em seguida, procedeu-se à análise quantitativa dos dados, tendo em vista a categorização e a subcategorização feitas.

2.2.3 Tratamento estatístico dos dados

Após a quantificação dos dados em números absolutos procedeu-se aos cálculos percentuais de acordo com a categorização e subcategorização anteriormente referidas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na presente seção, serão feitas as análises quanti-qualitativa das ocorrências dos pronomes *este* e *esse*, nas duas amostras, a saber: nos resumos expandidos FEPEG (2019) e nas redações do ENEM (2019). Para alcançar esse intento, essa análise será

dividida em duas etapas, conforme as subseções 3.1 Ocorrência dos pronomes *este* e *esse* nos resumos expandidos publicados nos Anais do FEPEG da Unimontes (2019); e 3.2 Ocorrências de pronomes *este* e *esse* nos textos argumentativos do ENEM (2019).

3.1 OCORRÊNCIAS DOS PRONOMES *ESTE* E *ESSE* NOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DO ENEM (2019)

Na análise da amostra composta pelos textos argumentativos do ENEM de 2019, verificou-se a ocorrência total de 53 pronomes demonstrativos, puros e em contração. Vejam na sequência, a distribuição das formas puras na amostra:

A tabela 1 mostra o número de ocorrências dos pronomes demonstrativos *este* e *esse*, na forma pura, que foram encontrados nos textos argumentativos do ENEM (2019).

Tabela 1 - Ocorrências de pronomes puros *este* e *esse* nas redações do ENEM (2019)

Pronomes demonstrativos	N.º absoluto	%
Pronome puro <i>esse</i>	24/53	45,28
pronome puro <i>este</i>	1/53	1,89

Fonte: As autoras, 2022.

Conforme se verifica, a tabela 1 mostra que os candidatos usam, na maioria das vezes, o pronome *esse* (45,28% do total), quando isso ocorre, seu uso é anafórico, conforme os exemplos a seguir:

1. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos **esses** âmbitos administrativos [...] (C1)
2. “Sob **essa** perspectiva, nota-se que a falta de democratização do acesso ao cinema gera exclusão social das camadas menos favorecidas e impede que elas possam usufruir de seus direitos.” (C3)

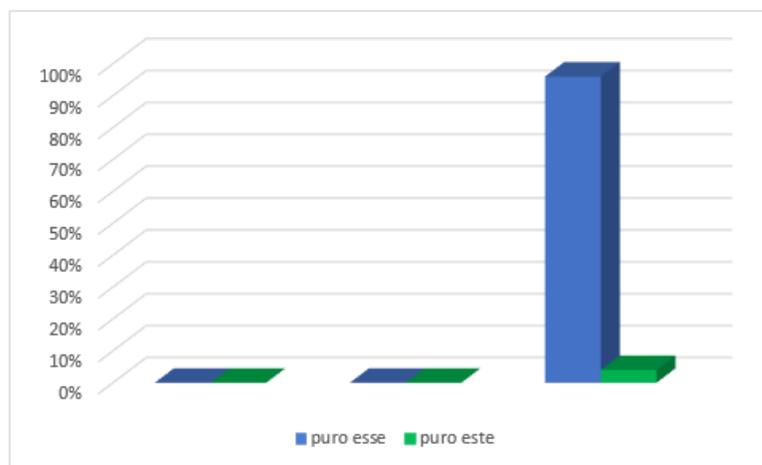
É importante destacar que essas formas puras também foram usadas de maneira anafórica pelos candidatos C2, C4, C5 e C6.

Constatou-se apenas uma ocorrência do pronome demonstrativo *este*, o qual representa 1,89% dos casos, que também foi usado de maneira anafórica, tendo como referente “o sistema de mercantilização do lazer” conforme o trecho a seguir:

3. “Em um mundo marcado pelo capitalismo, é comum que, cada vez mais, seja fortalecido o sistema de mercantilização do lazer, ou seja, **este** passa a ser vendido por empresas em forma de mercadoria.” (C3)

O gráfico 1, a seguir, ilustra os resultados encontrados para melhor visualização.

Gráfico 1 – Distribuição das ocorrências dos pronomes puros *este* e *esse* nas redações do ENEM 2019



Fonte: As autoras, 2022.

O gráfico 1 deixa claro a significativa diferença entre os usos dos pronomes puros *este* e *esse* na amostra das redações do ENEM

(2019), no processo de referência endófora (textual) e anafórica (ao que precede), conforme Koch (2012).

Seguindo, a tabela 2 mostra o número de ocorrências das contrações dos pronomes *este* e *esse* nos textos analisados.

Tabela 2 - Ocorrências dos pronomes demonstrativos *este* e *esse* em contração nas redações ENEM (2019)

Pronomes em contração	N.º absoluto	%
Forma <i>desse</i>	19/53	35,85
Forma <i>deste</i>	0/53	0,00
Forma <i>nesse</i>	9/53	16,98
Forma <i>neste</i>	0/53	0,00

Fonte: As autoras, 2022.

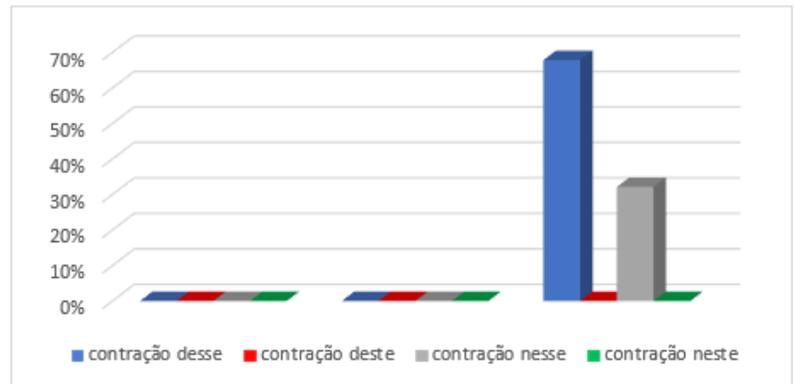
No que diz respeito às contrações, o uso do pronome *desse* representa 35,85% dos casos, e o pronome *neste* apenas 16,98%. Nas redações analisadas, não houve ocorrências dos pronomes *deste* e *neste*. Todos os usos indicados na tabela 2 tiveram função anafórica, conforme mostram os exemplos a seguir:

4. De início, tem-se a noção de que a Constituição Federal assegura a todos os cidadãos o acesso igualitário aos meios de propagação do conhecimento, da cultura e do lazer. Porém, visto que os cinemas, materialização pública **desses** conceitos, concentram-se predominantemente nos espaços reservados à elite branca. (C6)
5. **Dessa** forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado. (C1)
6. **Nessa** linha de raciocínio, é fundamental ressaltar que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços

cidadinos brasileiros são responsáveis pela permanência de costumes elitistas. (C2)

O gráfico 2, a seguir, ilustra o resultado desses usos.

Gráfico 2 - Distribuição das ocorrências dos pronomes *este* e *esse* em contração nas redações ENEM 2019



Fonte: As autoras, 2022.

O gráfico 2 permite-nos verificar com clareza que o uso do pronome *esse* continua predominando nas formas contraídas e em função endófora e anafórica, nos termos de Koch (2012).

De acordo com as tabelas e os gráficos acima ficou demonstrado que o uso do pronome puro *esse* e suas contrações *nesse* e *desse* possui maior expressividade nas escolhas conectivas dos escritores das redações analisadas do ENEM (2019).

Cumpre-nos ainda ressaltar que, nas redações analisadas, não houve ocorrência de uso do pronome *este* nas suas formas em contração *deste* e *neste* em desacordo com os princípios ditados pela gramática normativa, nos termos de Bechara (2019), Cegalla (2010) e Cunha (2016).

3.2 OCORRÊNCIAS DOS PRONOMES *ESTE* E *ESSE* NOS RESUMOS EXPANDIDOS DO FEPEG (2019)

Na análise da amostra dos resumos expandidos do FEPEG (2019), verificou-se a ocorrência total de 98 pronomes demonstrativos *esse* e *este*, puros e em contração. Vejam a seguir, a distribuição dessas formas na referida amostra:

A tabela 3 mostra as ocorrências dos pronomes demonstrativos puros *este* e *esse* presente nos resumos expandidos, do FEPEG (2019).

Tabela 3 - Ocorrência dos pronomes demonstrativos puros *este* e *esse* nos resumos expandidos FEPEG (2019)

Pronomes demonstrativos	N.º absoluto	%
Pronome puro <i>esse</i>	26/98	26,53
Pronome puro <i>este</i>	21/98	21,43

Fonte: As autoras, 2022.

Como bem mostra a tabela 3, a ocorrência maior é do pronome demonstrativo puro *esse*, que corresponde a 26,53% do total. Diferentemente da amostra das redações do ENEM (2019), nesta amostra dos resumos expandidos, verificamos a ocorrência do pronome *esse* (e flexões) em desacordo com os princípios ditados pela gramática normativa, conforme se verifica nos exemplos a seguir.

Os processos de marginalização social ocorrem por meio de diversos fatores, com isso **esse** trabalho tem como foco a exclusão do sujeito [...] (R3)

Veja-se que o escritor faz referência ao próprio trabalho como sendo “*esse*” trabalho, quando o emprego deveria ser “*este* Trabalho”.

Veja-se outro exemplo desse uso:

7. **Essa** pesquisa é de caráter bibliográfico e de cunho descritivo-analítico, onde analisaremos a personagem D. Madalena a partir de trechos da obra, sob perspectiva da mulher inserida no séc. XIX. (R5)

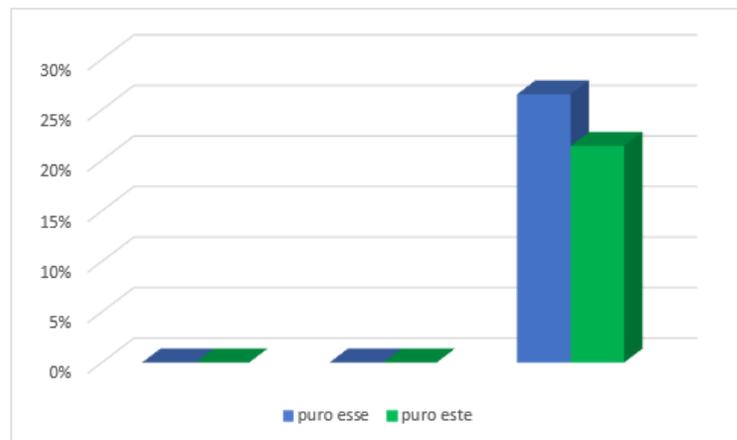
Verifica-se, no exemplo, o uso do pronome “essa” para se referir à própria pesquisa, quando o emprego deveria ser “esta pesquisa”.

Verificamos também, na amostra dos resumos expandidos, o uso do pronome demonstrativo esse (e flexões) como um recurso catafórico ao invés de anafórico, conforme se vê no exemplo seguinte:

8. A terra que é **essa** cor ocre, que são os traços tortos, ondulados, que é a vida[...] (R4)

Vejamos, a seguir, o gráfico 3, que, para maior clareza, ilustra os usos dos pronomes *este* e *esse* puros, na amostra dos resumos expandidos

Gráfico 3 - Distribuição das ocorrências dos pronomes puros *este* e *esse* nos resumos expandidos FEPEG 2019



Fonte: As autoras, 2022.

Comparando os dados tabelas 1 e 3 e as ilustrações dos gráficos 1 e 3, observa-se que os candidatos ao ENEM tendem a fazer maior uso do pronome puro *esse* que os escritores da amostra dos resumos expandidos, já que nesses últimos houve maior equilíbrio no emprego dos referidos pronomes puros. Quanto ao referente, verificamos que houve o predomínio da anáfora em detrimento da catáfora, resultado também encontrado na amostra das redações do ENEM (2019).

A seguir, a tabela 4 mostra o número de ocorrências das contrações dos pronomes demonstrativos *esse* e *este* nos resumos expandidos analisados.

Tabela 4 - Contração dos pronomes demonstrativos *este* e *esse* nos resumos expandidos FEPEG (2019)

Pronomes demonstrativos	N.º absoluto	%
Forma <i>desse</i>	18/98	18,37
Forma <i>deste</i>	12/98	12,24
Forma <i>nesse</i>	12/98	12,24
Forma <i>neste</i>	09/98	9,18

Fonte: As autoras, 2022.

Conforme mostra a tabela 4, o pronome em contração *desse* teve um número maior de ocorrências, representando 18,37% dos casos, e seu uso é predominantemente com função anafórica, como se vê no exemplo a seguir:

9. Frente ao exposto, a equipe elaborou uma estratégia de intervenção que possibilitasse o acompanhamento/matriciamiento dos casos, diminuindo o encaminhamento desordenado e aumentando o índice de resolutividade, **desse** modo foi pensado o Apoio Matricial Interno [...] (R2)

No caso das contrações dos pronomes demonstrativos analisados, as formas *nesse* e *deste* tiveram a segunda maior ocorrência. Na maioria das vezes, a forma *nesse* foi usada com função anafórica cujo referente é uma ideia, conforme os exemplos a seguir:

10. **Nessa** perspectiva propõe-se uma reflexão a respeito da exclusão social[...] (R3)
11. **Nesse** espectro, a APS oferta desde a promoção de saúde, prevenção de doenças[...] (R2)

Todavia, houve um caso em que o pronome *nesse* foi usado com função catafórica e não anafórica, conforme (KOCH, 2012), como se verifica no exemplo a seguir:

12. **Nesse** contexto de cultura discriminatório racial, a figura feminina negra ficou estigmatizada, estereotipada [...] (R1)

A forma do pronome em contração *deste*, que teve um índice de 12,24% dos casos, também se limitou à função referencial anafórica, conforme mostram os exemplos a seguir:

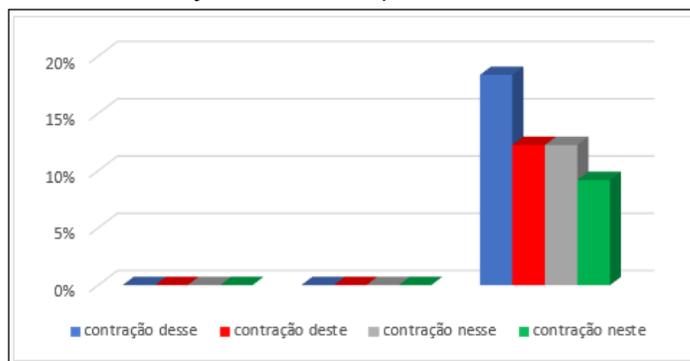
13. Diante **deste** cenário, Madalena encontra-se como uma mulher adúltera e sua filha passa a ser uma bastarda, fruto de seu pecado[...] (R5)
14. Dentro **deste** contexto, a Unidade Básica de Saúde (UBS) [...] (R2)
15. Para tanto realizamos a análise do conteúdo **destas** composições com o objetivo de identificar as influências que estes estudantes receberam[...] (R6)

A forma *neste*, com 9,18% dos casos, foi empregada para se referir ao próprio trabalho ou parte da pesquisa, e também para retomar uma ideia que pode ser comprovada a seguir, como mostram os exemplos:

16. [...] **nesta** pesquisa, para fins metodológicos, não nos detemos nos processos narrativos ou conceitos, que se significam a partir da posição corporal dos participantes[...] (R1)
17. [...] será chamada **nesta** parte da análise de participante representada, pois ela compõe a temática *imagético*-comunicacional na capa da revista em que está estampada[...] (R1)
18. **Neste** contexto, Souza (2016) assegura que os autores das Jornadas de junho foram a fração moralista e conservadora da classe média[...] (R6)

O gráfico 4, a seguir, ilustra como foram distribuídos os pronomes *este* e *esse* nas formas contraídas *deste*, *desse*, *neste* e *nesse*.

Gráfico 4 - Distribuição das ocorrências dos pronomes em contração nos resumos expandidos FEPEG 2019



Fonte: As autoras, 2022.

Ao observar as tabelas 2 e 4 e os gráficos 2 e 4 percebe-se que nas redações analisadas dos candidatos ao ENEM existe a opção maior pelo pronome em contração *desse* que supera em mais de 50% o uso do pronome em contração *nesse*. Observa-se pelo gráfico 4, nos resumos expandidos, que o total de ocorrências entre os pronomes *este* e *esse*, em contração, tem seu uso de maneira mais equilibrado, não apresentando tanta discrepância em relação

ao gráfico 2 das redações dos candidatos ao ENEM (2019). É interessante notar que assim como na quase inexpressividade do pronome puro *este* nas redações analisadas, não houve a escolha pelos pronomes em contração *deste* e *neste*. Esse mesmo fenômeno não ocorre com os resumos expandidos, visto que eles apresentam uso diversificado das formas em contração dos referidos pronomes.

Cumpre-nos assinalar que, enquanto nas redações dos candidatos ao ENEM (2019) não se verificaram usos dos pronomes *este* e *esse* e suas formas contraídas em desacordo com as regras ditadas pela gramática normativa (BECHARA, 2019; CEGALLA, 2010; CUNHA, 2016), nos resumos expandidos, cujos escritores pertencem a um nível de escolaridade mais avançado, verificam-se casos em que não se obedeceu às referidas regras, deixando claro que o nível de escolaridade não é um fator motivador para o emprego dos referidos pronomes de acordo com os ditames da gramática normativa.

A seguir, apresentamos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa é analisar a variação de uso dos pronomes *este* e *esse* no processo de referenciação de textos argumentativos, partindo da hipótese de que, no desempenho da sua função referencial nos textos argumentativos, esses pronomes são usados predominantemente com função anafórica, ora obedecendo, ora desobedecendo ao critério normativo, independentemente do nível de escolaridade do escritor. Teórica e metodologicamente esta pesquisa se embasa nos pressupostos da Teoria Sociolinguística Variacionista. O *corpus* foi constituído por duas amostras, totalizando 12 textos argumentativos, sendo seis redações escritas no ENEM (2019) e seis resumos expandidos apresentados no FEPEG (2019) da Unimontes.

A análise quanti-qualitativa permitiu-nos verificar que os autores dos textos das duas amostras analisadas, tendo em vista a articulação dos argumentos, usam, de forma variável, os pronomes *este* e *esse* e suas contrações como mecanismo referencial, ora com função anafórica (retomando um termo já referido), ora com função catafórica (antecipando um termo a que se vai referir), com predomínio de uso com função endófora anafórica, nos termos de Koch (2012).

Percebemos que os autores dos textos, consciente ou inconscientemente, lançam mão desses elementos para avançar e retroagir no eixo de sucessividade e retroatividade em que o texto se vai organizando, algumas vezes desobedecendo aos princípios normativos que regem esses pronomes.

Chama-nos a atenção o fato de não se constatarem, nas redações dos candidatos ao ENEM (2019), portanto, do nível médio, uso dos pronomes *este* e *esse* e suas formas contraídas em desacordo com as regras ditadas pela gramática normativa. Já nos resumos expandidos, cujos escritores pertencem a um nível de escolaridade mais avançado, verificam-se casos em que não se obedeceu às referidas regras, ficando claro que o nível de escolaridade não é um fator motivador para o emprego dos referidos pronomes de acordo com as normas da gramática. Consideramos que a variação de uso desses pronomes tendo em vista a prescrição da gramática normativa tratar-se de uma variação não estigmatizada, já que esses resumos expandidos passam por revisão linguística antes de serem publicados. Caso esse uso em desacordo com as normas fosse estigmatizado, certamente não se faria presente nesse tipo de texto, em que o uso do registro formal é obrigatório.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. *In*: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no ENEM 2019: cartilha do participante. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 01 ag. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. 249 p. Vários autores.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CRISCUOLO, Ana Carolina Sperança. **Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 12 f. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sxg7f/pdf/speranca-9788568334454-03.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p. Disponível em: <https://www.pdfdrive.com/nova-gram%C3%A1tica-do-portugu%C3%AAs-contempor%C3%A2neo-e158269812.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Evolução dos estudos linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 160-198, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/160-198-Evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-estudos-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **"A caolha"**: reflexões sobre a deficiência e o processo de desfiliação social. Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <https://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/bcbc6ef4-8512-4885-9f00-5fa10d8b45e2>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **A criminalização da política retratada nas produções literárias estudantis de uma escola pública baiana**. Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <http://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/a1c6a6ac-9c51-457c-aba4-0b595634dd56>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **A experiência da residência multiprofissional em saúde dsas família com o matriciamento em saude mental: uma estratégia possível na atenção básica**. Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <https://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/8ff568c6-28fd-4507-a17f-6df60c3ae991>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **A opressão feminina do século XIX representada na obra “Frei Luis de Souza” de Almeida Garret.** Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <http://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/7df9c663-8256-4b70-945f-609ebe8dcc60>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **Aquarela ou aquaterra?** Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <https://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/68c5ac85-0927-464a-9b9a-610205ad2c7d>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FEPEG, 13., 2019, Montes Claros. **Arranjos multissemióticos desnaturalizados da identidade negra em uma capa da revista “Raça Brasil”.** Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível em: <https://www.fepeg2019.unimontes.br/anais/db523efd-cb62-4dec-be55-dd9d8f746650>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas - Sa, 2008. 220 p. Disponível em: ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

LABOV, William (comp.). **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392 p. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Fundamentos de linguística.** 2010. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/LEITE_2010.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino da língua. *In*: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, André Luiz Moraes. **O Revisor e a referenciação por meio dos recursos fóricos dos pronomes aquele, este/esse, isto/isso.** 2015. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Revisão de Textos, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/O_revisor_e_a_referenciacao_por_meio_dos.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza(orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 200 p.

2

*Wenis Vargas de Carvalho
Raquel Maria Cardoso Pedroso
Fernanda de Fátima Maciel*

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO FATOR IDADE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS ATRAVÉS DE UMA TIRINHA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar aspectos relacionados às variações linguísticas da Libras, tendo como pressuposto a idade dos participantes surdos sinalizantes. A partir de uma charge com uma sequência de cenas, tivemos como questão problema como o fator idade poderia influenciar na interpretação e sinalização da tirinha. Este trabalho surgiu a partir de uma atividade proposta na disciplina de sociolinguística do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFSC no ano de 2020. A pesquisa está fundamentada a partir das perspectivas de McCleary (2009) e Labov (2008) que destacam sobre diferentes fatores como a idade, sexo, nível cultural, entre outras dimensões possíveis que corroboram a variação linguística desses falantes da Libras. O estudo é de cunho sociolinguístico variacionista, pois, como explica Silva (2020), buscamos observar elementos do uso da língua do cotidiano. Para coleta dos dados, o formulário foi enviado para surdos de diferentes estados através das redes sociais. A pesquisa contou com a participação de sete surdos, sendo três do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idade entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos que apresentaram sinalizações distintas para a charge que na sequência se referia MAGALI, MELANCIA, SUGAR/COMER, SAIR/IR/EMBORA e SURPRESA. Os vídeos enviados pelos participantes foram transcritos e analisados, possibilitando a identificação das variações linguísticas. Além disso, foi observada também a variação na estrutura sintática da Libras, algumas muito próximas da estrutura sintática do português, fato que pode ser uma característica linguística do participante ou por influência do direcionamento da sinalização.

Palavras-chave: Variação linguística. Fator idade. Tirinha. Libras.

INTRODUÇÃO

Variações ocorrem em todas as línguas humanas, por mais que tentem estabelecer padrões linguísticos. Essas variações, sejam em línguas orais ou sinalizadas, são em grande parte sistemáticas; como afirmam Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 11). Segundo as autoras,

Esses fatores sociais que condicionam a variação são os mesmos para línguas faladas e sinalizadas, como região, idade, sexo, classe socioeconômica, etnia; outros fatores parecem ser específicos da variação das línguas de sinais, tal como a linguagem utilizada em casa, os sinais caseiros, entre outros. (PIZZIO, REZENDE, QUADROS, 2010, p. 11)

Esta pesquisa, em especial, procurou indícios da variação por idade nos vídeos captados por meio de formulário de pesquisa *Google Forms*, para registrar esse evento em língua de sinais. No entanto, além das dificuldades do distanciamento imposto pela situação pandêmica que estamos vivenciando, problemas no convencimento da participação na pesquisa de surdos conhecidos nossos, percebemos que identificar a variação do fator idade não era tarefa fácil e precisaríamos de uma quantidade muito maior de participantes na pesquisa. Ingenuamente, acreditávamos que seria fácil, que teríamos muitas participações; mas a realidade se mostrou contrária, e coletamos frustrações.

Ao final, apesar dos entraves, conseguimos um total de sete participantes efetivos, que enviaram o vídeo solicitado, possibilitando assim uma análise e conclusão deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

A língua é um organismo vivo e compõe a história de cada pessoa. Afinal, quando uma pessoa fala, traz “impressa” em sua fala muitas informações. É possível, muitas vezes, descobrir a procedência, o nível cultural, o sexo, a idade. O que possibilita essa identificação são as escolhas de vocabulário, a entonação, o sotaque, o uso de expressões regionais, a estrutura gramatical (MCCLEARY, 2009, p. 44).

A variação por faixa etária, que será abordada nesta pesquisa, é bastante estudada em relação à aquisição da língua e/ou à aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua. Entre falantes de uma língua, como variação linguística específica, no entanto, há menos estudos. É possível que se deva ao fato de que algumas variações não podem ser isoladas, elas ‘coabitam’ um mesmo ser. Por exemplo, uma pessoa apresenta variação regional, de sexo e de idade no mesmo recorte.

Labov (2008, p. 85-86), por exemplo, fez uma pesquisa detalhada com dados coletados em lojas de departamento de Nova York sobre o fenômeno da hipercorreção; esse material possibilitou a análise de muitas variantes, inclusive de faixa etária. E Labov percebeu que os falantes da classe média alta de geração mais velha com estilo mais formal, podem abandonar a norma de prestígio e usar formas usadas “por falantes mais jovens de maior *status* com os quais entram em contato.” Isso significa que sob influência do uso que fazemos da língua pode mudar (LABOV, 2008, p. 86).

Outra observação de Labov foi a relação entre o nível acadêmico-cultural e a idade da pessoa. Pessoas mais simples, com pouca escolaridade, de gerações mais velhas, usam formas semelhantes aos mais novos do mesmo círculo social; enquanto pessoas com grau de escolaridade mais elevado, de gerações mais velhas, usam formas mais formais do que os mais jovens (LABOV, 2008, p. 86).

Nesta pesquisa, buscou-se observar na produção de falantes de libras, características comunicativas ou sinais que pudessem ser atribuídos a determinada faixa etária. Contudo, o tempo de pesquisa, as contribuições para os dados e a situação pandêmica que estamos vivenciando não permitiram que conseguíssemos um corpus considerável para a análise.

METODOLOGIA

Este é um estudo sociolinguístico variacionista, pois, como explica Silva (2020, p. 1), buscamos observar elementos do uso da língua do cotidiano. Também acreditamos que “investigar sobre a variação linguística da Libras pode ser bastante útil para questões linguísticas mais amplas, para determinar como a linguagem se organiza, ou seja, como se estrutura, além de aprofundar conhecimentos sobre a Libras.” (SILVA, 2010, p. 1).

Para realização de nossa pesquisa, os componentes do grupo elaboraram um formulário através do Google Forms (disponível no segundo item do Anexo deste documento), acreditando que, devido ao momento atípico que estamos vivenciando, pudéssemos abranger maior número de pessoas e conseguir com mais precisão aquilo que tínhamos como proposta. O formulário, conforme anexado ao final deste trabalho, abordou questões básicas, para conhecer melhor as singularidades de cada participante, além de uma tirinha da Magali, pedindo que a história fosse contada em Libras e filmada para análise da variação linguística. Nosso objetivo era avaliar características que pudessem revelar uma variação etária.

A apresentação da pesquisa foi explanada em português, seguida de um vídeo em Libras que continha, além da tradução do texto de apresentação, outras explicações referentes ao formulário de pesquisa.

Para coleta dos dados, o formulário foi enviado para surdos de diferentes estados, conhecidos dos participantes por rede de contato (*WhatsApp, Facebook, Instagram* e *E-mail*), solicitando ainda que o enviasse a outros surdos de suas relações. O formulário ficou disponível por mais de vinte dias.

Por fim, obtivemos vinte respostas via formulário, mas este número, apesar de considerável, não se confirmou com o envio dos vídeos para análise.

ANÁLISE DE DADOS

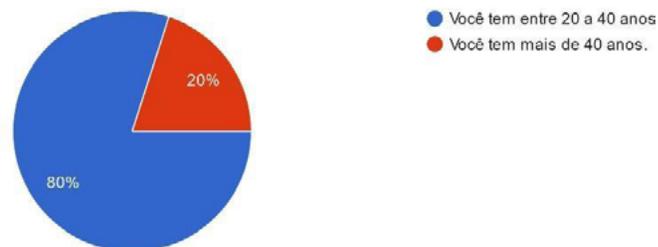
Nesta pesquisa, o foco da análise sociolinguística estava voltado para o fator idade, pois a intenção era identificar sinais, ou formas de sinalizar, que pudessem indicar traços próprios da idade do sinalizante. Por conta disso, o questionamento sobre a idade dos participantes apareceu como primeiro item da pesquisa, logo após a autorização do uso da imagem e a identificação do participante. Na sequência, além do nível de surdez dos participantes, foi questionado também sobre outros fatores que poderiam apresentar variantes linguísticas específicas, como gênero e formação escolar, sendo que, neste último questionamento, focamos em saber o tipo de escola frequentada, não o nível de formação, por entender que poderia haver diferenças entre a sinalização de um surdo formado em escola bilíngue e um surdo formado em escola inclusiva.

Em relação às idades dos participantes, como pode ser observado na Figura 1, a maior parte, quase 80% (oitenta por cento) estavam na faixa etária dos 20 a 40 anos; que são considerados adultos jovens. E apenas 20% (vinte por cento) figurava na faixa dos 40 anos.

Figura 1 - Faixa etária dos participantes

Sobre a sua idade, podemos considerar que:

20 respostas



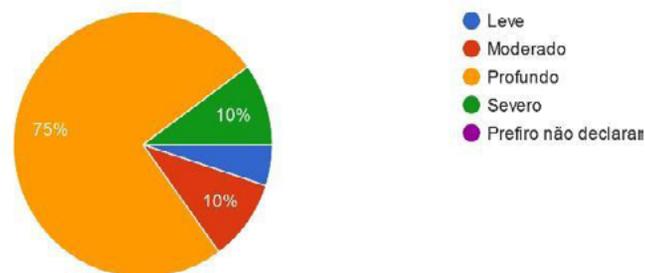
Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Ao ser pedido que indicassem o grau de surdez que possuíam, foram apresentadas cinco opções de resposta: leve; moderado; profundo; severo; prefiro não declarar. A maior parte dos participantes, 75% (setenta e cinco por cento), como mostra a Figura 2, declarou-se com o nível de surdez profundo. Para os níveis severo e moderado, foram 10% (dez por cento) de participantes para cada opção; e apenas 5% (cinco por cento) declararam-se com o nível leve. Nenhum dos participantes optou por não declarar o nível de surdez.

Figura 2 - Nível de surdez dos participantes

A respeito do seu nível de surdez:

20 respostas

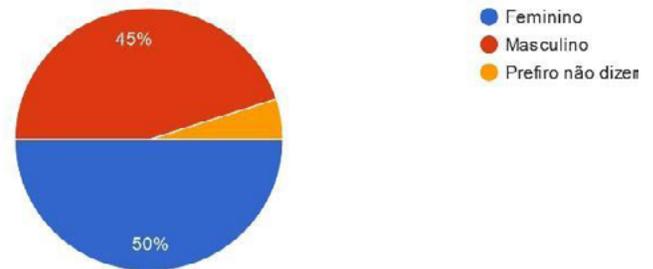


Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Quanto à indicação de gênero, foram dadas três opções: feminino; masculino; prefiro não dizer. Houve a participação de 45% (quarenta e cinco por cento) do gênero masculino e 50% (cinquenta por cento) do feminino; apenas 5% (cinco por cento) optaram por não declarar o gênero, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Gênero dos participantes

A respeito do seu gênero, podemos considerar:
20 respostas

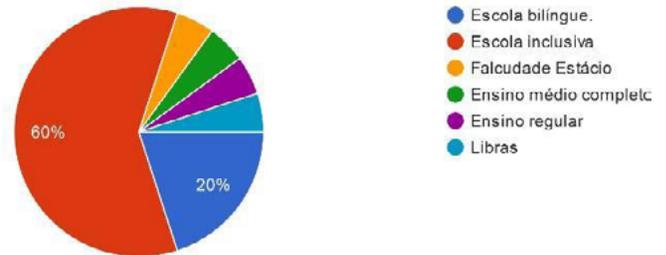


Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Em relação à experiência educacional de cada participante, foram disponibilizadas três opções de escolha para saber o tipo de escola que frequentaram em sua formação: escola bilíngue; escola inclusiva e outros. Na opção outros, o participante poderia escrever, complementando sua resposta. Dessa forma, percebemos, como mostra a Figura 4, que a maior parte dos participantes, quase 60% (sessenta por cento), frequentaram a escola inclusiva e 20% (vinte por cento) a escola bilíngue. Outros somaram 20% (vinte por cento) dos participantes, que identificaram sua experiência educacional em: Faculdade Estácio; ensino médio completo; ensino regular e Libras.

Figura 4 – Tipo de escola frequentada pelos participantes

Como foi seu ensino?
 20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Esse último questionamento foi elaborado para permitir que fosse traçado um viés na identificação da variação de faixa etária, conforme observou Labov (2008) em sua pesquisa nas lojas de departamento de Nova York, que mostrava que o nível de escolaridade influenciava a variação etária. Nesse sentido, pensamos que o surdo formado em escola bilíngue apresentaria uma variação diferenciada em relação aos surdos que frequentaram escolas inclusivas.

TRANSCRIÇÃO

Na segunda página do formulário de pesquisa, havia sido disponibilizada uma tirinha e solicitado que os participantes a recontassem em Libras, gravando um vídeo, que deveriam enviar para os pesquisadores por *WhatsApp*, *Telegram* ou e-mail. Dos vinte participantes que responderam ao formulário de pesquisa, apenas sete enviaram o vídeo recontando a tirinha. Esses vídeos podem ser conferidos acessando o *link* disponível no primeiro item do Anexo deste documento.

Dos sete participantes que enviaram o vídeo e, portanto, concluíram a pesquisa, todos estão na faixa etária dos 20 aos 40 anos.

Quatro deles declararam ter surdez profunda, sendo que os outros três participantes declararam surdez leve, severa e moderada. Em relação à experiência educacional, apenas um participante estudou em escola bilíngue; os outros seis estudaram em escolas inclusivas.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as transcrições dos sete vídeos recebidos pelos pesquisadores para facilitar a análise comparativa das informações apresentadas e sinais utilizados pelos participantes.

Quadro 1 – Transcrição do vídeo enviado pelos participantes

Participante	Transcrição
MARCOS	MAGALI (M-A-G-A-L-I) + ESTAR + CORTAR + MELANCIA + CUSPIR SEMENTES + BURACO + SABER + QUER + PARECER + SUGAR S-U-C-O + ACABAR + SOBRA + MESA + CHEGAR + HOMEM + PAI (M-A-G-A-L-I) + CORTAR + ABRIR AS METADES + OLHAR + COMO + MULHER + TUDO + COMO + PENSATIVO + NEGAÇÃO (balança a cabeça).
ISABELA	MAGALI (M descendo cabelo) + OLHAR + REDONDO + MESA + PEGA + FACA + CORTA + PARTE + REDONDO FRENTE AO ROSTO + SUGA + COLOCAR REDONDO MESA + CORRER + PAI + MAGALI + CHEGAR + OLHAR + APETITOSO + PEGAR + FACA + CORTAR METADE + OLHAR DESAPONTADO + SUMIR + CADÊ?
PATRICIA	MAGALI (M pescoço dobrando várias vezes) + ANDAR + OLHAR + REDONDO + MELANCIA + APETITOSA + SEGURA MELANCIA + PENSA + SILÊNCIO + CORTAR PEDAÇO + SUGAR SUGAR + DEVOLVE MELANCIA + ACABAR + FACA + SAI ANDANDO + PAI + MAGALI + ANDAR + INOCENTE + PEGA MELANCIA + CORTAR AO MEIO + ACABOU + O- QUE (expressão de questionamento).

	<p>SINAL MAGALI (M BILATERAL CABELO) + ENTRAR + CASA + ANDAR + OLHAR LADO PARA O OUTRO + VER + MESA+ REDONDO + SINAL MELANCIA + REDONDO + SINAL MAGALI + OBA + PEGAR + FACA + SEGURAR COISA REDONDA (UMA MÃO) + CORTAR + CORTAR + PEGAR MELANCIA + VIRAR BOCA TUDO + (MÃO DIREITA) RASPAR + RASPAR + COMER TUDO + LIMPO + SABOROSO + BARRIGA CHEIA + COLOCAR COISA REDONDA + ANDAR + ANDAR + ANDAR + PAI + IR + PEGAR COISA REDONDA + CORTAR + ABRIR PARTE + CARA ASSUSTADO + ACONTECER + ESTRANHO + OLHAR DESCONFIADO + O-QUE + PENSAR + PENSAR + PENSAR + FIM.</p>
ISADORA	<p>MULHER + M-A-G-A-L-I + CORTAR + PEDAÇO + PEQUENO + MELANCIA. COMER + TUDO + TER + DENTRO + MELANCIA. SÓ + DEIXAR + FORA + C-A-S-C-A. FUGIR. TARDE + DEPOIS + PAI + CHEGAR + NÃO-ENTENDER + ERRADO. SÓ.</p>
JOÃO	<p>OLÁ + PESSOA + MAGALI (SINAL M - UMA MÃO LATERAL PESCOÇO) + ANDANDO + OLHAR + OBA + PEGAR COISA REDONDA + CORTAR + COLOCAR FACA + TIRAR PARTE + VIRAR BOCA + GOSTOSO + BALANÇAR FATIA + COLOCAR + ANDAR OLHANDO + PESSOA + PEGAR FACA + CORTAR + COISA REDONDO EM CÍRCULO + ABRIR PARTE CORTADA + CARA ASSUSTADA + OLHAR PARA O LADO.</p>
THIAGO	<p>MULHER + M (descendo cabelo) + CAMINHAR + VER + BOLA-GRANDE + PROCURAR + PEGAR (faca) + CORTAR + COLOCAR (faca) + LADO + PEGAR + BOLA (levar até a boca) + SUGAR- SUGAR + COLOCAR- BOLA (mesa) + SATIRFEIT@ + BO@. MEDO + CORRER + IR-EMBORA. PAI + CAMINHAR + PEGAR-BOLA + PEGAR (faca) + CORTAR-BOLA + ESTRANHAR + CORTAR-BOLA + ABRIR + ASSUSTAR(SE) + SUMIR.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

QUADRO COMPARATIVO

Para realização da tabela comparativa, o grupo selecionou alguns sinais que consideram como principais e que deveriam ser apresentados nas gravações encaminhadas pelos participantes da pesquisa. Assim, da sequência de imagens da tirinha disponibilizada no formulário de pesquisa, foram destacados alguns sinais referentes a cada quadro (Quadro 2).

Quadro 2 – Quadros da tirinha e sinais selecionados

			
MAGALI, MELANCIA	SUGAR/COMER	SAIR/IR EMBORA	SURPRESA

Fonte: SOUZA, 2018.

Com a seleção desses sinais, os pesquisadores buscaram limitar a quantidade de dados variáveis para a análise, de modo que pudessem com esses dados perceber a variação que caracterizasse a faixa etária ou outra variável que pudesse ser observada a partir das respostas obtidas no formulário de pesquisa.

Assim, na Quadro 3, apresentados os dados observados na produção de cada participante.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos sinais realizados pelos participantes

Participante	Magali	Melancia	Sugar/comer	Sair/ir embora	Surpresa
MARCOS	M-A-G-A-L-I	MELANCIA	Sugar o suco	(sem registro)	COMO? (expressão facial)
ISABELA	CM em "M" descendo no comprimento do cabelo.	Objeto redondo	Sugar	Correr (expressão corporal)	SUMIR! (expressão facial)

PATRICIA	CM em "M" Descendo na bochecha duas vezes	MELANCIA	Sugar (mão)	ANDAR	O-QUÊ? (expressão facial)
MATHEUS	CM em "M" descendo no comprimento do cabelo (sinal realizado com as duas mãos)	MELANCIA	Sugar (raspa limpa tudo)	ANDAR (movimento dos braços).	ERRADO! (expressão facial)
ISADORA	MULHER M-A-G-A-L-I	MELANCIA	COMER TUDO	FUGIR	NÃO ENTENDER (expressão facial neutra)
JOÃO	CM em "M" - descendo a lateral do pescoço (apenas uma mão) M-A-G-A-L-I	Bola/objeto redondo grande	Sugar.	ANDAR (movimento dos braços).	Expressão facial.
THIAGO	MULHER CM em "M" descendo no comprimento do cabelo (sinal realizado com as duas mãos)	Bola/objeto redondo grande	Sugar	CORRER, VAI	SUMIR (expressão facial)

Fonte: Elaborado pelos autores

Nas narrativas, observamos a variação do sinal da personagem Magali, como pode ser observado a seguir no Quadro 4. Houve variação tanto no número de mãos, quanto no ponto de

articulação. Alguns participantes usaram a soletração do nome da personagem, outros fizeram a associação do gênero com a soletração ou com o sinal.

Quadro 4 - Identificação de Magali (personagem)



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao se referir ao objeto melancia, no primeiro quadro da tirinha, a maior parte dos participantes usou o sinal (MELANCIA), enquanto os outros optaram pelo uso de classificadores associados ao verbo pegar; como mostram as imagens no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Representação do objeto melancia



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à forma de sinalizar a ação de sugar, ou comer, contida no segundo quadro da tirinha, apenas um dos participantes optou por usar os sinais de COMER e TUDO. Os demais usaram expressões faciais e classificadores, fazendo uma descrição imagética. Podemos observar as variações representadas a seguir no Quadro 6.

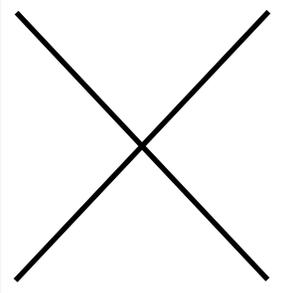
Quadro 6 – Representação da ação sugar



Fonte: Elaborado pelos autores

A representação do terceiro quadro da tirinha, quando a personagem sai de cena, ou vai embora; um dos participantes não registrou a cena em sua narrativa (Marcos). Os demais participantes, como mostram as imagens do Quadro 7, variaram a representação com a sinalização de FUGIR, ANDAR e CORRER, sendo que os dois últimos tiveram representações diferenciadas usando expressão facial, configuração de mão ou movimento dos braços.

Quadro 7 – Representação da ação de fugir ou ir embora

			
MARCOS	ISABELA	PATRÍCIA	JOÃO
			
ISADORA	THIAGO	MATHEUS	

Fonte: Elaborado pelos autores

O último quadro da tirinha, que mostra a surpresa do pai ao descobrir a melancia vazia, foi representado pelos participantes de maneiras muito variadas e expressões faciais (Quadro 8), sendo que apenas um participante apresentou expressão facial neutra, sinalizando que o pai NÃO-ENTENDER; outro só usou expressão facial, sem sinalização; e dois dos participantes usaram o sinal de SUMIR associado à expressão de espanto.

Quadro 8 - Representando a surpresa do pai de Magali

			
MARCOS	ISABELA	PATRÍCIA	JOÃO
			
ISADORA	THIAGO	MATHEUS	

Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, podemos dizer que, além das variações já apresentadas, notamos que nos dois últimos itens da tabela, tivemos uma variedade de sinais muito grande em suas representações; além disso, observamos também a implementação de outros itens dentro da narrativa, como pessoa, gênero masculino, homem, pai, e, por fim, uma gama de interpretação para a terminologia referente à surpresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como objetivo principal analisar as possíveis variantes de dois grupos usuários da Libras com idade pré-estabelecida (20 a 40 anos e de 40 anos em diante); porém, infelizmente, não obtivemos o número de vídeos suficiente para a análise, visto que os participantes que completaram a pesquisa enviando o vídeo são todos da mesma faixa etária.

Os sete vídeos transcritos e analisados, contudo, possibilitaram a identificação de outras variantes, que mereceriam um estudo mais detalhado. A variação mais perceptível que observamos foi a sinalização do nome da personagem, que era de conhecimento de todos. Essa poderia ser uma variante regional, visto que tivemos a participação de sujeitos de diferentes estados, que apresentaram, por exemplo, uma variante pelo número de mãos. Foi observada também a variação na estrutura sintática da Libras, em alguns casos muito próximos à estrutura sintática do português. Fato que pode ser uma característica própria do participante, ou pode ter influência de outra questão levantada pelo grupo, que foi o direcionamento da sinalização, ou seja, para quem estava ele encaminhando o vídeo. Assim, dependendo da afinidade que o participante tinha com o pesquisador, ele poderia optar por uma sinalização mais simples, ou mais complexa. E, por fim, a hipótese ainda levantada foi a possibilidade de uma tradução e não uma interpretação da proposta citada pelo grupo.

Em relação à dificuldade encontrada pelo grupo de conseguir que os participantes enviassem os vídeos, foram observadas algumas possibilidades: (1) a falta de tempo dos participantes, principalmente nesse momento de pandemia; (2) a solicitação do vídeo estava na segunda página do questionário; muitos participantes responderam apenas a primeira página e na segunda apenas escolhiam o nome do pesquisador que enviou o link do formulário. Em ao menos três

casos, ao ser avisado pelo participante de que já tinha respondido à pesquisa, o pesquisador perguntou sobre o vídeo e o participante se mostrou surpreso (que vídeo?), sendo então orientado de que havia uma tirinha na segunda página do formulário e que ele deveria contar a história da tirinha em libras e gravar para enviar por um dos meios listados no final da pesquisa.

Apesar de todos os contratempos encontrados durante sua realização, principalmente no período pandêmico, por depender da disposição de tempo, de recursos tecnológicos por parte de todos os envolvidos, acreditamos que esta pesquisa possibilitou ao grupo averiguar inúmeras possibilidades de variantes linguísticas. E, ainda que não se tenha podido observar a variação etária, esta pesquisa mostrou que o material coletado pode oportunizar aos pesquisadores futuras investigações sobre outras variantes.

REFERÊNCIAS

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2009. (Apostila do curso Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a Distância.)

PIZZIO, Aline Lemos.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller. **Língua Brasileira de Sinais IV**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisVI/assets/619/TEXTO_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf. Acesso em 16 set 2020.

SILVA, Simone G. L. **Variação sociolinguística na Língua Brasileira de Sinais: o caso dos sinais mãe e pai em Florianópolis**. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1Jk3sm_bidhvWxhBgsYu1uFerIPEVslpX. Acesso em 16 set 2020.

SOUSA, Mauricio de. Magali. *In* **Blog Aula com saber**. Publicado em 14 de maio de 2018. Disponível em: <https://aulaesaber.blogspot.com/2018/05/formando-frases-com-tirinhas.html> Acesso em: 28 jun 2022.

3

Ana Caroline Freitas Alves

Maria Alice Mota

ARGUMENTATIVIDADE, ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E INTERDISCIPLINARES:

**UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS
DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM)**

RESUMO

No presente texto, tratamos da redação exigida para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo este uma das principais portas de entrada para o ensino superior. O objetivo geral desta pesquisa é analisar, especificamente, como os repertórios sociocultural e interdisciplinar são cumpridos na escrita de textos que obtiveram nota máxima no referido exame. Este estudo se justifica porque poderá contribuir para o desenvolvimento de um trabalho profícuo em sala de aula, com vistas a desenvolver habilidades escritoras exigidas pelo ENEM e por outras instâncias sociais. A pergunta científica que norteia este trabalho é: Como os estudantes que obtiveram a nota máxima na escrita dos textos para o ENEM estão abordando os conhecimentos socioculturais e interdisciplinares adquiridos anteriormente? A nossa hipótese é que, nessa escrita, os candidatos detêm habilidades operacionais que lhes permitem relacionar a temática aos conhecimentos socioculturais e interdisciplinares adquiridos anteriormente, por meio dos componentes curriculares. O aporte teórico conta com Rojo (2009); Soares (2010), entre outros, e documentos oficiais parametrizadores da Educação Básica e do ENEM. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, e a análise é de natureza qualitativa, nos termos de Gil (2008). A amostra foi constituída por dez redações que obtiveram a nota máxima no ENEM de 2019, entretanto, no presente texto, iremos analisar apenas alguns trechos de algumas dessas redações. A análise dos dados permitiu verificar que os autores das redações analisadas relacionam o tema a aspectos sociológicos, políticos, históricos, geográficos, educacionais, artísticos, entre outros, promovendo um intercâmbio de ideias por meio da intertextualidade e da interdisciplinaridade, deixando claro terem não só a habilidade de compreender a temática proposta, como também de aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento, selecionando, relacionado, organizando e interpretando informações, fatos, opiniões, tendo em vista a construção da argumentatividade. Essa análise suscita uma reflexão sobre o número ínfimo de estudantes que estão formando, na Educação Básica, essas habilidades, o que leva ao reconhecimento da necessidade premente de uma mudança nas estratégias pedagógicas adotadas pela escola para esse fim.

Palavras-chave: Escrita. Argumentatividade. Repertório sociocultural. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é, na contemporaneidade, uma das principais portas de entrada para o ensino superior, sendo assim, são milhões de estudantes de todo o Brasil que o realizam, anualmente, objetivando o acesso à universidade. Nesse exame, a escrita de um texto dissertativo-argumentativo constitui-se um desafio para os estudantes.

De acordo com os dados definitivos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, por exemplo, período em que ainda não havia a atipicidade da pandemia, mais de cento e quarenta e três mil candidatos zeraram a prova de redação do ENEM, e somente cinquenta e três conseguiram alcançar a nota máxima. Esses dados revelam existirem ainda muitos obstáculos a serem superados no processo de ensino e aprendizagem da escrita do texto dissertativo-argumentativo na Educação Básica.

Tendo em vista que entre as habilidades exigidas pelo referido exame está a capacidade de o aluno explorar os conhecimentos dos componentes curriculares estudados, com o intuito de articular argumentos pertinentes e consistentes a partir da temática proposta, o objetivo geral deste estudo é analisar dez redações que obtiveram nota mil no ano de 2019, no intuito de verificar de que maneira o repertório sociocultural e interdisciplinar esperado foram cumpridos na escrita desses textos. Os objetivos específicos são abordar, por meio da pesquisa, práticas de letramentos, inclusive, o social, no processo de ensino e aprendizagem para a prova de redação do ENEM e demais situações sociais do cotidiano. Além disso, conhecer as competências e habilidades exigidas pelo referido exame, abordando, especificamente, a competência 2, que é um dos pontos iniciais para a produção textual do candidato, e, a partir desta, explorar os conhecimentos sociocultural e interdisciplinar mediante a análise das redações que obtiveram nota máxima, em 2019, com a intenção de analisar os argumentos apresentados na escrita.

Para isso, busca-se responder ao seguinte questionamento: Como os estudantes que obtiveram a nota máxima na escrita dos textos para o ENEM estão abordando os conhecimentos socioculturais e interdisciplinares adquiridos anteriormente? Com esse propósito, a nossa hipótese é que, nessa escrita dos textos exigidos pelo ENEM, para obter o êxito esperado, os candidatos devem, em primeiro lugar, entender a proposta e deter habilidades operacionais que lhes permitem relacionar a temática aos conhecimentos socioculturais e interdisciplinares adquiridos anteriormente, por meio dos componentes curriculares, sobretudo os conhecimentos socioculturais.

REFERENCIAL TEÓRICO

LETRAMENTO

Nas palavras de Soares, “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” (2003, p. 31). Sendo assim, a partir do conjunto das atividades e práticas sociais no ensino e aprendizagem, através da leitura e escrita, há o letramento, que, de forma geral, envolve as capacidades do indivíduo em desenvolver competências e habilidades capazes de contribuir na sua formação, por exemplo, através dos conhecimentos adquiridos e da reflexão sobre a realidade. Ainda conforme a autora:

[...] as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica (SOARES, 2005, p. 7).

Como exposto por Soares (2005), nota-se que o letramento proporciona habilidades em seus mais variados níveis e, também, a aquisição de conhecimentos através da língua e da escrita que refletem, por exemplo, os aspectos culturais e sociais presentes no cotidiano. Desse modo, percebe-se a relevância do letramento para a sociedade, visto que este possibilita o progresso do indivíduo, a capacidade de ele se desenvolver de forma contínua, proporcionando que as habilidades sejam aplicadas a partir da compreensão e reflexão nos diferentes contextos sociais de forma significativa.

Ademais, é importante ressaltar que o conceito de letramento também pode ser referido no plural, como “Letramentos”, conforme Street (1984, apud CARVALHO, 2013), pois é válido considerá-los “tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984, p. 47 apud CARVALHO, 2013, p. 31). Assim, as práticas sociais e culturais estão diretamente relacionadas com os letramentos sociais por meio do sentido, seja na linguagem, na leitura e escrita, seja nos níveis de habilidades com os diversos contextos reais da sociedade. Dessa maneira:

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Conforme mencionado, nota-se a importância do letramento nas práticas sociais relacionadas à linguagem, e, conseqüentemente, à escrita, em seus diversos contextos e perspectivas. Assim, os estudos de Rojo (2009) destacam que o significado de letramento variará através dos tempos e das culturas. Em função disso, “[...] práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Ou seja,

por apresentar tempos e culturas diferentes, o letramento possui o seu valor, este é atribuído de forma diversa, visto que há de se considerar os integrantes e ambientes no meio real apresentado. Dessa maneira, é essencial refletir sobre o fato de que, na contemporaneidade, a capacidade de o indivíduo estabelecer relações do letramento com outros aspectos pode contribuir positivamente de forma espontânea para o seu desenvolvimento e interação social.

Além disso, é importante mencionar que a escola apresenta um papel fundamental na prática dos letramentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (LDB), em seu art.1, § 2.º, estabelece: "A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 10). Assim, para que a escola garanta o direito à educação, é fundamental a busca pelo desenvolvimento do estudante a partir de práticas sociais, e estas estão relacionadas com os Letramentos, sendo imprescindível preparar os alunos para o exercício da cidadania nas instâncias sociais.

Nesse contexto, cabe salientar que as práticas sociais de letramento proporcionam o diálogo com as diversas áreas do conhecimento, porém Rojo (2009) adverte: "Não se trata de acumular conhecimentos ou de 'treinar' procedimentos práticos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação" (ROJO, 2009, p. 89). Desse modo, é possível que haja o pleno desenvolvimento individual e coletivo por meio do incentivo ao conhecimento, à reflexão e ao posicionamento perante os entraves no meio social com mudanças positivas na realidade.

Também é importante destacar que, segundo Marcuschi (2002), nas práticas sociais, encontram-se os tipos e gêneros, os quais representam fenômenos históricos que estão diretamente

relacionados com os aspectos socioculturais, proporcionando que as atividades comunicativas do cotidiano aconteçam, pensamento que dialoga com a perspectiva de Val (2017), segundo a qual existem múltiplas necessidades comunicativas no meio social.

Nota-se, portanto, segundo a autora, que o papel da escola é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois proporciona ao estudante a autonomia como sujeito autor, sendo capaz de fazer escolhas, a partir das situações e suas exigências na interlocução, considerando as circunstâncias e individualidade nesse processo real e social.

A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM E O LETRAMENTO

A prova de redação do ENEM é avaliada em competências e habilidades específicas para o tipo textual dissertativo-argumentativo. Assim, diante de um tema presente na contemporaneidade, com situações-problema, o candidato precisa refletir e elaborar argumentos em defesa de um ponto de vista. De acordo com a Cartilha de Redação do participante ENEM (2019), temos os seguintes requisitos:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos (CARTILHA DO PARTICIPANTE, 2019. p. 5).

Nota-se que a prova de redação propõe temas relacionados à ordem social, científica, cultural ou política presentes no cotidiano, assim, solicita ao aluno a defesa de uma tese a partir do tema solicitado. Sendo assim, o produtor precisa introduzir a temática, partindo de uma situação-problema, com a intenção de trazer uma referência com a apresentação de argumentos, fatos e opinião para a consistência do que foi colocado, considerando uma esfera, seja ela temporal, geográfica, humana, entre outras (CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2017). Como resultado, é necessário seguir uma estrutura composicional com a introdução (defesa da tese), o desenvolvimento (argumentos de causa e consequência, por exemplo) e a conclusão (intervenção para amenizar ou erradicar os impasses presentes no meio social, considerando o tema proposto, respeitando-se os direitos humanos). Além disso, é importante também considerar as modalidades da escrita formal, coerência e coesão, sendo esses recursos que possibilitam a organização e sentido das ideias apresentadas.

Conforme apresentado, o tipo textual da prova de redação do ENEM é dissertativo-argumentativo, sendo importante entender que:

Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto argumentativo. No entanto, o rótulo dissertativo implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas (COROA, 2017, p. 67 apud COSTA; MARTINS, 2020, p. 58).

Sendo assim, na escrita de um texto dissertativo-argumentativo, o indivíduo precisa, ao elaborar os seus argumentos, expor ideias e defendê-las a partir de um tema, estabelecendo relações consistentes entre os fundamentos apresentados. Assim, é necessário explicitar as informações com detalhes que possibilitem a consistência do que

foi posto, por meio da articulação tanto das características presentes na argumentação como na exposição. Por conseguinte, argumentar é: “uma prática cotidiana e que é a qualidade dos argumentos a responsável por convencer o leitor ou ouvinte a aceitar a tese de que produz o texto” (CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 81). Nota-se, dessa maneira, a relevância da argumentação no discurso do produtor, pois, a partir dela, é possível o convencimento das ideias defendidas no texto, o que revela a importância de explicar com detalhes e utilizar o repertório, por meio dos componentes curriculares estudados, alusões históricas, citações de autoridade, dados estatísticos, filmes, músicas, obras literárias, entre outros recursos, de modo a proporcionar a credibilidade na tese defendida.

Ademais, partindo da prova de redação do ENEM, é fundamental estabelecer uma relação com o letramento, uma vez que o exame, de forma geral, exige conhecimentos, competências e habilidades que fazem parte desse processo de ensino e práticas sociais. Assim, a partir do letramento e suas ações, presente em diversos contextos do cotidiano, é possível que o candidato reflita e se posicione para desenvolver sua argumentação com base nos conhecimentos e no enfoque ideológico, já que “as práticas de letramento estão indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1996, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 99). Portanto, a escola precisa reconhecer também como letramento as práticas culturais, sendo essas presentes nos diversos meios da sociedade, onde se inclui os aspectos éticos, críticos e democráticos (ROJO, 2009).

Logo, a instituição educacional é um meio que deve contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, visando as práticas em sociedade, pois, diante de tantos discursos produzidos na contemporaneidade, são “[...] muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer as

escolhas éticas entre discursos em competição [...]” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 46 apud ROJO, 2009, p. 89). Nesse viés, a prova do ENEM é um dos meios na atualidade de incentivo à reflexão e desenvolvimento de práticas de escrita que, conseqüentemente, resultará no senso crítico do indivíduo e em seu posicionamento perante as demais instâncias da vida.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

Os documentos parametrizadores da prova de redação do ENEM, entre eles a Cartilha do Participante, propõem a avaliação de cinco competências. Na primeira competência, tem-se: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (2019, p. 10). Nesse item, portanto, a exigência é que o texto redigido siga a escrita formal, respeitando-se as regras gramaticais.

Na segunda competência, tem-se: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (2019, p. 12). Esse item traz como exigência o repertório sociocultural, e, a partir dele, os argumentos serão desenvolvidos. Nessa competência, é primordial que o candidato dê atenção aos textos de apoio, sem copiá-los, para seguir a escrita, a partir do que foi solicitado, com outros exemplos, sem fuga ou tangenciamento do tema.

Já na terceira competência: tem-se: “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (2019, p. 18). Nota-se que, nesse item, considera-se como exigência a organização das ideias desenvolvidas pelo candidato, com uma argumentação consistente em defesa de um ponto de vista. Para isso, é importante a sustentação dos argumentos colocados por meio de exemplos, com a seleção e organização

destes na produção textual, o indivíduo pode se familiarizar com várias temáticas e demonstrar, por meio do seu repertório, uma argumentação consistente e organizada, seguindo a coerência.

Na quarta competência, tem-se: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (2019, p. 21). Aqui, é fundamental que o autor do texto traga elementos de coesão, que articule e construa a argumentação, de modo a demonstrar os mecanismos linguísticos, tais como a estruturação dos parágrafos, dos períodos e referenciação.

Por fim, na quinta e última competência avaliada, tem-se: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (2019, p. 13). Aqui a exigência é que, na redação redigida, haja uma proposta de intervenção. Assim, para a elaboração da conclusão, é preciso que o estudante conheça os direitos humanos, pois, em suas propostas interventivas, não pode feri-los e deverá conter ações que resolvam ou minimize os entraves apresentados no decorrer do texto.

Em suma, é notório que os conhecimentos linguísticos, gramaticais, socioculturais e interdisciplinares são fundamentais para que o estudante explore as ideias de acordo com a temática proposta na prova de redação do ENEM. Assim, é importante que, a partir do tema, o candidato demonstre as habilidades exigidas na avaliação, de modo produzir e alcançar o objetivo desejado.

A COMPETÊNCIA II NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A competência II é o foco escolhido para a análise da presente pesquisa, visto que, a partir da compreensão da temática proposta, os conhecimentos prévios são acionados, de modo a proporcionar o desenvolvimento de argumentos em defesa de uma tese, por meio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Dessa forma, a avaliação da prova consiste em habilidades relacionadas à

escrita e à leitura, tendo em vista o estabelecimento de relação entre os conhecimentos socioculturais, interdisciplinares e gramaticais apresentados no texto produzido. Essa competência exige determinadas capacidades, entre elas, temos:

[...] interpretação de itens lexicais e gramaticais; agrupamento de palavras em blocos conceituais; identificação de palavras-chave; reconhecimento de elementos paratextuais importantes (títulos, subtítulos, negritos, sublinhados, parágrafos, deslocamentos, enumerações, quadros, legendas etc.); seleção e hierarquização de ideias; identificação de ideias principais e de argumentos; construção de paráfrases mentais; associação com informações anteriores e conhecimentos prévios; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; construção de inferências; compreensão de pressupostos; controle de velocidade; controle e focalização da atenção; avaliação do processo realizado; detecção de erros no processo de decodificação e interpretação; reorientação dos próprios procedimentos mentais, entre outras [...] (GARCEZ, 2017, p. 275).

Percebe-se, então, que a competência II é o ponto inicial para o desenvolvimento da escrita, pois, a partir da leitura e compreensão, o indivíduo, por meio da temática solicitada, construirá os argumentos desejados. Isso envolve a interpretação de itens lexicais, gramaticais, a identificação das palavras-chave, dos elementos paratextuais disponíveis nos textos de apoio, por exemplo, a organização das ideias e argumentos, as hipóteses, a intertextualidade, entre outros aspectos. Além disso, os conhecimentos prévios, os quais se relacionam ao repertório sociocultural e interdisciplinar necessário para a referida prova.

Nas palavras de Costa e Martins:

[...] nesta competência são avaliados três pontos principais: a compreensão da proposta de redação; a aplicação de conceitos e argumentos socioculturais - podem ser alusão histórica, citação de autoridade na área, fato social,

dados estatísticos, filme, livro reportagens, entre outros, que sustentem o tema e que possam desenvolvê-lo com veracidade; e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão (COSTA; MARTINS, 2020, p. 58).

Assim, conforme já referido, a construção do texto se dá pela compreensão, por meio dos recursos de leitura e escrita, que refletirá na construção da argumentação, a qual possui relação com alusões históricas, citações de autoridade, dados estatísticos, filmes, livros, entre outros recursos presentes no meio social frequentado pelo indivíduo e que proporcionam conhecimentos que formam o repertório sociocultural e interdisciplinar do sujeito. Dessa forma, há uma relevância das práticas culturais, pois, a partir desses conhecimentos adquiridos com essas práticas ao longo da jornada escolar e social, haverá o posicionamento do indivíduo perante as diversas situações e entraves presentes, por exemplo, em uma prova de redação do ENEM e em outros contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL E INTERDISCIPLINAR

As práticas culturais desenvolvidas no cotidiano conseguem possibilitar que o indivíduo, por meio da interação social, forme conhecimentos, desenvolvendo autonomia nas diferentes práticas contemporâneas presentes na sociedade.

De acordo com Rojo:

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.) em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e culturas também diferentes (ROJO, 2009, p. 109).

Sendo assim, nota-se a importância do cotidiano na evolução tanto profissional como pessoal do cidadão, pois, a partir das experiências vivenciadas, seja por meio da família, escola, trabalho, seja na universidade, igreja, entre outros ambientes, há a construção do conhecimento e repertório, perante as diferentes posições sociais experienciadas. Com isso, é importante destacar o papel da cultura nesse processo de desenvolvimento, pois esta reflete no comportamento do indivíduo, nas posições que assumirá, por exemplo, as ideias que ele acredita ser as cabíveis em determinadas situações e, até mesmo, na formação de argumentos ante as diversas situações apresentadas.

Dessa forma, no contexto da referida prova de redação, é importante que haja um posicionamento do candidato, de modo que ele precisa desenvolver algumas competências, por meio da leitura e compreensão, por exemplo, que irão acionar esses conhecimentos culturais adquiridos para a escrita. Corroborando esse pensamento, Rojo (2009) afirma:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas do português padrão do Brasil, é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideais, providenciar coerência e coesão, articular o texto partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc. (ROJO, 2009, p. 44-45).

Então, o repertório sociocultural é construído a partir dos conhecimentos adquiridos através das experiências culturais vivenciadas em sociedade e, principalmente, pelas informações acessadas nas mídias sociais, as diversas culturas, os textos informacionais, os quais são de conteúdos relacionados aos conhecimentos extralinguísticos.

Esses argumentos podem ser apresentados por meio de: “provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialista no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema)” (CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 86). Sendo assim, o repertório é de suma importância para a sustentação e defesa dos argumentos apresentados pelo candidato, pois proporciona o esclarecimento e detalhamento do que foi colocado.

Por conseguinte, capacidades de compreensão, interpretação, posicionamento crítico e construção da argumentação, por meio da coesão e coerência, são desenvolvidos na elaboração escrita da redação do ENEM, por exemplo, e dos demais gêneros presentes na sociedade. Assim, é essencial que a escola possa “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115). Dessa forma, seguindo a esteira de ideias apresentadas pela autora, será possível proporcionar ao aluno o conhecimento das demais culturas, de modo a promover diálogos, reflexões e, até mesmo, conscientizar estes contra práticas discriminatórias, formando cidadãos conscientes, capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para o posicionamento crítico na produção textual e nas demais situações do cotidiano.

Além disso, é válido mencionar a interdisciplinaridade, já que ela envolve a relação entre várias disciplinas, sendo assim, apresenta um conjunto das diversas áreas do conhecimento, com objetivo comum, o de trabalhar uma determinada temática (MANGINI; MIOTO, 2009).

Assim, partindo dessa ideia, temos o seguinte conceito proposto:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (SUERO, 1986, p. 18-19 apud YARED 2008 p. 161).

Desse modo, conforme exposto, a interdisciplinaridade proporciona a relação entre as disciplinas, promovendo a interação, o debate, por exemplo, sobre determinado assunto. Como resultado, é possível que o ensino e aprendizagem seja efetuado, pois o estudo, no ambiente escolar, apresenta componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História, Artes, Geografia, entre outras. Ao produzir um texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, é importante que o estudante desenvolva a capacidade de relacionar os conhecimentos que possui sobre uma determinada temática, utilizando conceitos ou dados das disciplinas estudadas, como meios de sustentar as ideias colocadas e proporcionar a consistência em defesa de um ponto de vista. Assim, o produtor demonstra para o corretor que possui a competência de utilizar e relacionar os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar em sua produção textual.

Ademais, é de suma importância, considerar o papel da escola no desenvolvimento de práticas interdisciplinares para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que:

[...] do ponto de vista cognitivo, a interdisciplinaridade recupera a unidade na compreensão das “coisas” (fato histórico, texto filosófico, fato educativo, comportamento humano, evento social, fenômeno natural), unidade que foi quebrada durante a pesquisa científica, a qual procede no caminho de uma especialização progressiva. O trabalho interdisciplinar, portanto, não consiste no aprender um pouco de tudo, mas no enfrentar o problema (explicativo, previsível, interpretativo) com toda a competência do especialista que domina o problema, suas dificuldades, as explicações e previsões dos outros competentes. Além do mais, do ponto de vista psicossocial, a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes, poderá ser um dos fatores que contribuem ao desarraigamento de competição na escola, enquanto impulsiona a ver no outro um colaborador e não um rival. A interdisciplinaridade é uma luta contra os efeitos alienantes da divisão do trabalho (ANTISERI, 1975, p. 185-186 apud YARED 2008, p. 161).

Ou seja, conforme colocado, pelo ponto de vista cognitivo, a interdisciplinaridade proporciona a compreensão de várias temáticas, considerando, por exemplo, fatos históricos, filosóficos, educativos, entre outros, que irão possibilitar a reflexão sobre determinados entraves colocados nas variadas situações do mundo. Além disso, é essencial considerar as atividades desenvolvidas entre docentes e discentes como forma de contribuir no processo de ensino e aprendizagem escolar, pois o trabalho em equipe proporciona que um complemente o outro, nas práticas educacionais e sociais e, conseqüentemente, há eficácia e produtividade na trajetória escolar.

Na esteira de ideias proposta por Fazenda (2000), usar o conhecimento de várias áreas transforma o indivíduo, visto que, a partir da comparação e união dos diversos pontos apresentados, é

possível que haja a reflexão e mudanças de atitudes, com a troca de experiências e compreensão no ensino. Assim, considerar os diversos campos das disciplinas possibilita que haja a construção do conhecimento, inclusive, para os alunos que estejam se preparando para a prova do ENEM.

Além disso, a aprendizagem escolar envolve os seguintes níveis de aprendizagem: a disciplina curricular, a interdisciplinaridade no nível didático e a transdisciplinaridade no nível pedagógico (LEINOR, 1998 apud JOSÉ, 2008). Partindo dessa organização: “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]” (FAZENDA, 2003, p. 50 apud JOSÉ, 2008, p. 87). Assim, percebe-se a importância do diálogo nesse processo de ensino e aprendizagem por meio da interdisciplinaridade, com o trabalho conjunto entre professores, sendo possível que entraves sejam minimizados, e habilidades e competências sejam adquiridas pelos alunos, visto que, a partir dessas atividades, há o processo de aquisição e troca do conhecimento refletida em comportamento e formação crítica nos diversos ambientes da sociedade.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, exploratória e realiza uma análise de cunho qualitativo, conforme Gil (2008). Para cumprir o objetivo geral proposto, adotamos os seguintes procedimentos: i) aprofundamento teórico sobre os processos de letramento; ii) seleção e leitura de materiais parametrizadores publicados para a prova de redação do ENEM (2019); iii) composição da amostra, com 10 redações nota mil,

elaboradas por candidatos, no ENEM (2019), acessadas em bancos de dados disponíveis na internet; iv) análise das redações selecionadas.

Ressalta-se que a proposta inicial era analisar redações do período 2019-2021. A opção pela exclusão dos anos 2020 e 2021 se deve à situação atípica de pandemia no país, que se estendeu ao ambiente escolar e pode ter afetado, por várias razões, os processos, tanto no ambiente escolar, como fora dele. O critério para escolha das redações nota mil se deve ao fato de optarmos por analisar como as habilidades formadas na escola estão sendo colocadas em prática nas instâncias sociais, como, por exemplo, no ENEM.

ANÁLISE DE DADOS

O tema da dissertação do Enem 2019 foi: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. De acordo com o Inep (2020), mais de três milhões e novecentos mil candidatos participaram do primeiro dia de provas, entre as quais se incluía a prova de redação. O Instituto registra que o número de redações nota zero foi de cento e quarenta e três mil e setecentas e trinta e seis redações (143.736). Em cinquenta e seis mil desses casos (56.000), o motivo da nota zero foi o fato de o participante ter entregado a prova de redação em branco. A nota média geral das redações foi 592,9, representando um pouco mais que 50% da nota total atribuída (1000). Somente cinquenta e três (53) candidatos atingiram a nota máxima. Conforme já referido, dessas cinquenta e três (53) redações, escolhemos dez (10) para compor a nossa amostra.

A seguir, apresentamos a análise de trechos de algumas das redações analisadas, com vistas a verificar como os estudantes que obtiveram a nota máxima na escrita dos textos para o ENEM estão abordando os conhecimentos socioculturais e interdisciplinares adquiridos anteriormente.

O primeiro trecho é do desenvolvimento 1, do Candidato 1:

Figura 1 - Desenvolvimento 1 (C1)

1	A Constituição Brasileira de 1988 assegura a todos os indivíduos o amplo acesso aos bens culturais
2	de país. No entanto, na prática, tal garantia é desafiada, visto que o contato com a cultura — por meio das
3	cinemas — não se encontra ampliado na sociedade nacional. Esse cenário impacta sobre não só a
4	ação do deficitário inerente à valorização cultural nas escolas, mas também desde a excessiva
5	mercantilização da cultura. Logo, faz-se imperiosa a análise dessa conjuntura, com o intuito
6	de mitigar os entraves para a consolidação dos direitos constitucionais.
7	Em primeira análise, vale destacar que durante o Renascimento cultural — movimento artístico e
8	intelectual ocorrido na transição da Idade Média para a Idade Moderna — a cultura era valorizada e usa-
9	da como uma maneira de transmitir conhecimentos. Hodiernamente, entretanto, uma situação é pouco observa-
10	da na sociedade brasileira, uma vez que o acesso ao cinema, como forma de expandir a construção dos sa-
11	beres, encontra-se pouco ampliado. Esse panorama lamentável acontece porque a maioria das escolas,
12	instituições essenciais para a formação de indivíduos engajados culturalmente, interessa-se, geralmente,
13	apenas pela transmissão de conteúdos técnicos, negligenciando-se estimular as habilidades sociocultu-
14	rais. Evidencia-se, portanto, que a restrita ida aos cinemas relaciona-se com o deficitário incentivo
15	contato com essa modalidade de entretenimento por parte dos colégios.

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 6-7). Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>. Acesso em: 20. Set. 2022.

“Em primeira análise, vale destacar que durante o Renascimento Cultural — movimento artístico e intelectual ocorrido na transição da Idade Média para a Idade Moderna — a cultura era valorizada e usada como uma maneira de transmitir conhecimentos. Hodiernamente, entretanto, a situação é pouco observada na sociedade brasileira, uma vez que o acesso ao cinema, como forma de expandir a construção dos saberes, encontra-se pouco ampliado. Esse panorama lamentável acontece porque a maioria das escolas, instituições essenciais para a formação de indivíduos engajados culturalmente, interessa-se, geralmente, apenas pela transmissão de conteúdos técnicos, negligenciando estimular as habilidades socioculturais. Evidencia-se, portanto, que a restrita ida aos cinemas relaciona-se com o deficitário incentivo contato com essa modalidade de entretenimento por parte dos colégios.”

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 6-7). Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>. Acesso em: 20. Set. 2022.

Percebe-se, acima, que C1 sustenta a ideia colocada em sua introdução no seu primeiro argumento, sendo o deficitário incentivo à valorização cultural nas escolas, ressaltando a importância de um movimento artístico, ocorrido no Renascimento Cultural, com passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Isso mostra que a cultura era uma forma de transmitir o conhecimento, entretanto, atualmente, esse recurso não é muito utilizado como deveria. Assim, é possível observar, conforme defendem Cantarin, Bertucci e Almeida (2017), que, a partir da situação-problema, o candidato consegue trazer uma referência para a sua apresentação argumentativa.

Ademais, nota-se que o candidato aponta que a “maioria das escolas, instituições essenciais para a formação de indivíduos engajados culturalmente, interessa-se, geralmente, apenas pela transmissão de conteúdos técnicos, negligenciando estimular as habilidades socioculturais” (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 6-7). Como apresentado no tema, o cinema é um dos recursos que possibilita essas reflexões, por meio do acesso à cultura e lazer, porém, conforme defendido pela candidata, não é um recurso muito utilizado, na maioria das vezes, pelas instituições de ensino. Além disso, esse argumento, defendido pela estudante, é de suma importância para a nossa pesquisa, considerando, por exemplo, que muitos estudantes não conseguem desenvolver a sua escrita, pois não apresentam a habilidade de relacionar os conhecimentos socioculturais adquiridos na escola; falta-lhes o desenvolvimento de práticas que possibilitem a capacidade de utilizar ambos os repertórios adquiridos, problema que se estende a outras áreas do conhecimento.

Além desse exemplo analisado, temos a seguir o trecho do desenvolvimento 2 do C3 da análise:

Figura 2 – Desenvolvimento 2 (C3)

15	Ademais, a aceitação da restrição da cidadania por parte dos brasileiros provém de um ensino
16	ineficaz e muitas vezes inexistente que acarreta falta de conhecimento sobre os direitos individuais.
17	No livro "Vidas Secas" de Graciliano Ramos, o protagonista Fabiano, desprovido do acesso ao
18	conhecimento, acabava sendo explorado e humilhado por aqueles que detêm o saber. Nesse
19	viés, sendo a arte uma mera reprodução da realidade, hoje são milhares os fabianos no Brasil. Dessa
20	forma, a ampliação do acesso à cultura por meio do cinema é imperativa para alertar os brasileiros
21	sobre sua condição de marginalização cultural e para inserí-los no acesso ao à arte.

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 12-13). Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>. Acesso em: 20. Set. 2022

"Ademais, a aceitação da restrição da cidadania por parte dos brasileiros provém de um ensino ineficaz e muitas vezes inexistente que acarreta falta de conhecimento sobre os direitos individuais. No livro 'Vidas Secas' de Graciliano Ramos, o protagonista Fabiano, desprovido do acesso ao conhecimento, acabava sendo explorado e humilhado por aqueles que detém o saber. Nesse viés, sendo a arte uma mera reprodução da realidade, hoje são milhares os fabianos no Brasil. Dessa forma, a ampliação do acesso à cultura por meio do cinema é imperativa para alertar os brasileiros sobre sua condição de marginalização cultural e para inserí-los no acesso à arte."

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 12-13). Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>. Acesso em: 20. Set. 2022

No segundo parágrafo do desenvolvimento desse candidato, nota-se a discussão a respeito dos direitos individuais que, muitas vezes, são desconhecidos, com a aceitação dessa restrição à cidadania estando relacionada ao ensino ineficaz desses conhecimentos fundamentais. Assim, C3 cita uma obra literária brasileira, sendo um clássico, "Vidas Secas", de Graciliano Ramos. É interessante a comparação apresentada pelo estudante com o personagem da obra, Fabiano, como bem situa, que era desprovido de conhecimento e não tinha acesso ao saber no enredo, assim como uma parcela da sociedade brasileira, que também não possui esses saberes, sobretudo o sociocultural. Desse modo, o candidato consegue associar essa

parcela de indivíduos com o Fabiano, e, como resultado, consegue abordar um problema social presente na obra literária de ficção com a realidade brasileira.

A seguir, outro exemplo com um trecho do texto do candidato 7, presente na amostra.

Figura 3 – Desenvolvimento 1 (C7)

5	Em primeiro plano, é incontrovertível a grande concentração de investimentos em apenas algumas partes do Brasil, ao
6	passo que em outras eles inexistem. Em 1808, ao chegar ao Rio de Janeiro, a família real, com o intuito de modernizar a ci-
7	dade para seu próprio proveito, construiu muitos ambientes de difusão de cultura — como a Biblioteca Nacional —, além de fomentar a
8	criação de infraestrutura para futuros projetos, como salas de cinema. No entanto, desde o século XIX, tais investimentos ocorreram
9	apenas nos grandes centros populacionais do país, o que negligenciou locais menos favorecidos — como o Norte e o Nordeste — e
10	fez com que, segundo dados do site “Meio e Mensagem”, apenas cerca de 17% da população possa ir frequentemente ao cine-
11	ma. Dessa forma, evidencia-se que a desigualdade regional, que existe desde o período colonial, é um dos fatores primordiais
12	na elitização do acesso ao cinema, o que faz com que ele não seja democrático.

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 24-25)

Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>.

Acesso em: 20. Set. 2022

“Em primeiro plano, é incontrovertível a grande concentração de investimentos em apenas algumas partes do Brasil, ao passo que em outras eles inexistem. Em 1808, ao chegar ao Rio de Janeiro, a família real, com o intuito de modernizar a cidade para seu próprio proveito, construiu muitos ambientes de difusão de cultura — como a Biblioteca Nacional —, além de fomentar a criação de infraestrutura para futuros projetos, como salas de cinema. No entanto, desde o século XIX, tais investimentos ocorreram apenas nos grandes centros populacionais do país, o que negligenciou locais menos favorecidos — como o Norte e o Nordeste —, e fez com que, segundo dados do site “Meio e Mensagem”, apenas cerca de 17% da população possa ir frequentemente ao cinema. Dessa forma, evidencia-se que a desigualdade regional, que existe desde o período colonial, é um dos fatores primordiais na elitização do acesso ao cinema, o que faz com que ele não seja democrático.”

Fonte: (Cartilha Redação a mil 2.0, 2020, p. 24-25). Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>.

Acesso em: 20. Set. 2022

Percebe-se, acima, o repertório de viés histórico, em que o candidato menciona a família real e sua chegada ao Rio de Janeiro, a partir disso, há uma modernização com meios de acesso à cultura, com a criação de espaços que proporcionam o acesso cultural, como bibliotecas e salas de cinema. Como estratégia argumentativa, o candidato faz a comparação com a passagem dos séculos e a desigualdade, visto que nem todos são favorecidos com esses recursos, para isso, cita as regiões Norte e o Nordeste, acionando os conhecimentos sociais e geográficos oriundos de dados estatísticos de um site denominado “Meio e Mensagem”, demonstrando que apenas 17% da população pode ir ao cinema. Isso revela que o problema é comprovado por pesquisas, proporcionando maior credibilidade à argumentação (COSTA; MARTINS, 2020).

Diante do exposto, a análise permitiu-nos verificar que, nessas dez redações nota mil, os candidatos que demonstram compreender a proposta integralmente foram também aqueles que conseguiram aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, atendendo aos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Conforme se observa, o tema da proposta de redação do Enem (2019) é de cunho social e, sendo assim, exige ser tratado, coerentemente, pelo viés sociológico. Verificamos que, além desse enfoque sociológico já previsto, os autores das redações analisadas também trataram o tema pelo viés político, histórico, geográfico, educacional, artístico, entre outros.

Os resultados suscitam uma reflexão sobre o número ínfimo de estudantes que estão formando, na educação básica, habilidades escritoras tão necessárias às várias instâncias sociais. Assim, faz-se necessário reconhecermos a necessidade de uma mudança urgente nas propostas pedagógicas adotadas para formar sujeitos críticos, capazes de refletir, debater e argumentar sobre temas do cotidiano, advindos de um repertório sociocultural e interdisciplinar fornecido pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se, portanto, que os candidatos que alcançaram a nota máxima conseguiram estabelecer uma relação com conhecimentos de viés sociológico, filosófico, artístico, histórico, geográfico, entre outros, já que possibilitaram a veracidade e consistência na argumentação desenvolvida ao longo do texto. Ainda, é possível constatar que o aspecto intertextual da proposta de redação do ENEM (2019) possibilitou a esses candidatos um intercâmbio de ideias, por meio da intertextualidade e da interdisciplinaridade, deixando claro que esses escritores demonstram ter não somente as habilidades de compreender a proposta de redação, como também aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento, selecionando, relacionando, organizando e interpretando informações, fatos, opiniões, conforme é exigido pelo Inep (2019) para construir os argumentos, tendo em vista a defesa do ponto de vista e a persuasão dos interlocutores.

Além disso, é perceptível, com base nos dados, que uma das dificuldades na produção textual do tipo dissertativo-argumentativo, para muitos redatores, é a seleção do melhor repertório para a construção dos argumentos de acordo com o tema a ser desenvolvido, pois este precisa ser coerente e legitimado a uma temática, conforme já mencionado, podendo também estar relacionado com outras áreas para ser possível estabelecer uma conexão com a proposta discutida. Sendo assim, o candidato precisa evitar repertórios decorados sem qualquer tipo de relação com a temática proposta. É possível perceber, também, que esse repertório é um dos pontos iniciais para formulação dos argumentos e defesa do ponto de vista. Em função disso, precisa ser usado com consciência e coerência, a partir da discussão, por meio de exemplos, comparações, oposições, alusões, citações, sejam elas diretas ou indiretas, e confirmações de ideias. Entretanto, é interessante abordar que este não deve ser visto como a única parte do texto, como mencionado, ele é o ponto de

partida para o desenvolvimento da escrita e de outras habilidades e competências atribuídas ao texto exigido pelo ENEM.

Nessa perspectiva, é fundamental a busca pelo desenvolvimento a partir de práticas sociais que preparem os estudantes para o exercício da cidadania e forme cidadãos qualificados para a vida profissional e pessoal na sociedade. Além disso, é importante dialogar e explorar as diversas áreas do conhecimento, de modo a proporcionar o incentivo pela aprendizagem de forma positiva, considerando a realidade e meio social para o desenvolvimento da escrita.

Em suma, para o estudante alcançar seus objetivos, quer seja o acesso ao ensino superior, por meio do ENEM, quer seja outras oportunidades nas várias esferas sociais, ele precisa desenvolver, inclusive, habilidades e competências relacionadas à escrita de textos dissertativo-argumentativos, como, por exemplo, saber associar a argumentatividade aos conhecimentos socioculturais e interdisciplinares desenvolvidos pelos componentes curriculares em sua trajetória escolar, pelas experiências culturais vividas, pela interação social e, também, pelas informações acessadas por esse indivíduo no cotidiano. Desse modo, é importante que a escola reconheça o seu papel de promover essa relação dialógica entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a proporcionar aos estudantes a formação e o desenvolvimento das habilidades no que diz respeito à argumentação escrita, no intuito de prepará-lo para exercer plenamente a sua cidadania, podendo pleitear e conquistar espaços na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Acesso em: 26 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no ENEM 2019**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2019.

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. **O letramento acadêmico no curso de letras**: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas. 2013.235 f. Tese (doutorado em Letras- Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_CarvalhoMLG_1.pdf. Acesso em 20 de julho 2022.

CANTARIN. Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA; Rogério Alves. A análise do texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.) **Textos dissertativos argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COROA, Maria Luzia. O texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.) **Textos dissertativos argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COSTA, Gisele Alves; MARTINS, Adriana Regina Dantas. A escrita do texto dissertativo-argumentativo: um estudo de caso sobre as competências 2 e 3 do ENEM. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 04, n. 01, p. 56-67, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/378>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil 2.0**. 2019. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>. Acesso em: 20. set. 2022.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O ensino de redação. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.) **Textos dissertativos argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Resultados Enem 2019**. 17 jan 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf. Acesso em 12 de julho de 2022.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*. Ivani Fazenda (org.) **Interdisciplinaridade na educação I**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANGINI, F. N. d. R.; Miotto, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. 2009. *In* **Revista Katálysis** 12 (2), 207-215.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*. Dionísio, Â. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In*. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação escolar: um gênero textual? *In*. GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.) **Textos dissertativos argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In*. Ivani Fazenda (org.) **Interdisciplinaridade na educação I**. São Paulo: Cortez, 2008.

4

Lenilson de Almeida Feitosa

**CRENÇAS E ATITUDES
NAS ESCOLAS DO CAMPO:**

**O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE
OS FENÔMENOS VARIACIONISTAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?**

RESUMO

Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas revelam comportamentos, sentimentos e percepções dos falantes frente a sua língua ou de outrem. Nesse sentido, verificar as atitudes dos professores de língua portuguesa das escolas do campo torna-se crucial. Os motivos justificam-se perante os fenômenos linguísticos recorrentes nas falas dos discentes, tais como: rotacismo, alteamento vocálico, ditongação, concordância, etc. Assim sendo, delineou-se como objetivo central: avaliar as atitudes linguísticas dos docentes de LP, diante dos fenômenos variacionistas do PB, proferido pelos alunos do 6º ano em uma Escola Pública Municipal, localizada no território rural do Município de Breves/PA. O posicionamento negativo ou positivo dos professores é pedra angular para depreender a respeito de suas práticas pedagógicas com a variação linguística. O aporte teórico recorreu aos estudos das Crenças e Atitudes, de Lambert e Lambert (1972), Fernandez (1998); da Sociolinguística educacional: Bortoni-Ricardo (2014), Bagno (2008); das literaturas da Educação do Campo: Abreu (2013), Caldart (2012), dentre outros. Os procedimentos metodológicos seguiram etapas para a coleta e a composição do *corpus*: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) pesquisa de campo; (iii) foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas para três professores de LP da referida escola; (iv) a abordagem da pesquisa foi de caráter quanti-qualitativo da pesquisa descritiva. Os resultados constataram que as atitudes dos professores são negativas para o uso de variantes estigmatizadas do PB, e positiva para o uso da variedade de prestígio. A prática docente valoriza o ensino prescritivo da gramática normativa, com pouquíssima ênfase à pedagogia da variação linguística.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas. Prática de ensino. Variação.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas revelam comportamentos, sentimentos e percepções dos falantes frente a sua língua ou de outrem. Nesse sentido, verificar as atitudes dos professores de língua portuguesa (LP) das escolas do campo torna-se crucial, tendo em vista a importância do processo educacional. O posicionamento negativo ou positivo destes é fundamental para depreender a respeito de suas práticas pedagógicas, principalmente, com a variação linguística.

O ensino de LP que valoriza a norma-padrão é nocivo à identidade linguística, pois desconsidera os aspectos social, histórico e cultural dos alunos. Além disso, sustenta a ideia preconceituosa do falar “correto” X o falar “errado”, mito linguístico desmitificado por Bagno (2008). O português brasileiro (PB) não apresenta uma unidade linguística, bem como não existe uma homogeneidade, pelo contrário o Brasil é multicultural e multilíngue (BAGNO, 2008).

Em consonância com essas assertivas, no meio rural brevense, os fenômenos acústicos (fonéticos) como desnasalização, rotacismo, alteamento vocálico, monotongação, ditongação e concordância verbal são perceptíveis e recorrentes no espaço escolar. Diante disso, elaborou-se o seguinte questionamento: De que maneira os docentes de LP se posicionam frente aos fenômenos linguísticos em sala de aula?

Perante essa indagação, delineou-se como objetivo geral: Avaliar as atitudes linguísticas dos docentes de LP, diante dos fenômenos variacionistas do PB, proferidos pelos alunos do 6º ano em uma Escola Pública Municipal, localizada no território rural do Município de Breves/PA. Especificamente: Identificar as crenças dos docentes, frente aos fenômenos e seus métodos de ensino em sala de aula.

O referencial teórico adotado contempla os pressupostos da Sociolinguística Variacionista: Labov (2008), Tarallo (1991), Calvet (2002); da Sociolinguística Educacional: Bortoni-Ricardo (2004; 2014), Bagno (2008), Faraco (2007); dos estudos em Crenças e atitudes linguísticas: Lambert (1972), Fernández (2008), Botassini (2013); da Educação do Campo: Abreu (2013), Caldart (2012), dentre outros autores.

Os procedimentos metodológicos seguiram algumas etapas: (i) pesquisa bibliográfica acerca da temática; (ii) pesquisa de campo com registro de fotos; (iii) abordagem de caráter quanti-qualitativo e, para a coleta e composição do corpus, foi aplicado um questionário com 12 perguntas semiestruturadas para três professores de LP da escola Ivo Mainard, localizada à margem direita do Rio Jaburu, no município supracitado.

As informações adquiridas foram descritas em gráficos, para atestar o aspecto quantitativo e, para os dados qualitativos, analisou-se as respostas de maneira analítica. Este estudo está dividido em três partes: a primeira contempla o referencial teórico, o segundo corresponde aos procedimentos metodológicos, e a parte final destina-se aos resultados e discussões, seguidos das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Marcos Bagno, em sua mais notável obra *Preconceito linguístico o que é, como se faz* (1999), o PB não apresenta uma unidade linguística, bem como não existe uma homogeneidade, pelo contrário, o Brasil é multicultural e plurilíngue. Essa crença linguística, no entanto, encontra-se estabelecida socialmente, fomentada pela escola na lógica do “falar e escrever”

corretamente, na qual a gramática normativa é tida como “língua”, e não parte da língua (BAGNO, 2008).

Após vinte anos de lançamento dessa obra, o autor lança uma nova edição em 2019, na qual atesta que os mitos linguísticos (crenças) ainda permanecem atuais, e agora reforçados pelas mídias sociais. Para o autor, o preconceito linguístico é também social, pois a linguagem camufla e exclui socialmente indígenas, negros, ribeirinhos, homossexuais, pessoas de baixo poder econômico etc. A relação entre língua e sociedade é nutrida, então, de crenças e atitudes linguísticas negativas, pejorativas, visto que o diferente é visto com olhares diferentes.

Estudos sobre essa temática, segundo Botassini (2015), atingem diversas dimensões, por exemplo, variação, mudança, preconceito e identidade linguística, ensino de segundas línguas e de língua materna, dentre outros. O falar marajoara é rico em contato e variedades linguísticas, logo é oportuno e imprescindível realizar um estudo dessa natureza nas escolas do campo.

O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS?

O ser humano é constituído de convicções e atitudes, ao mesmo tempo em que é influenciável e influencia o outro, seja por narrativas, comportamentos, ideologias, etc. Nessa fronteira cognitiva, é preciso depreender a respeito dos elementos ou dos fatores que constituem as crenças de um indivíduo ou de uma comunidade de fala. Para esse estudo, elegeram-se alguns estudos, a fim de elucidar e refletir a respeito da temática em debate.

A palavra “crença” vem do latim *credentia*, de *credere* que etimologicamente significa “aquilo ou aquele em que se crê”. Em Houaiss (2009), encontram-se as seguintes definições: ato ou efeito

de crer; fé religiosa; convicção íntima; opinião formada; credence; superstição; forma de assentimento que se dá às verdades da fé. Nessa ótica, acreditar em algo ou alguém de forma verídica faz parte da nossa cultura, mesmo que isso não tenha valor empírico.

Do ponto de vista da Psicologia Social, Bem (1973) estabelece que as crenças e atitudes são fundamentadas em quatro atividades psicológicas do ser humano: cognitivas, emocionais, comportamentais e sociais. Para esse autor, crenças e atitudes não devem ser confundidas nem mesmo concebidas como sinônimos, entretanto não se pode falar de uma sem falar da outra.

Conforme esse autor, crenças são as convicções que coletivamente formam a compreensão sobre o próprio ser humano e o meio em que vive, dispostas em duas categorias: primitiva ou de ordem superior. As crenças primitivas estabelecem como parâmetros a credibilidade, "credibilidade da própria experiência sensorial ou na credibilidade em alguma autoridade externa" (1973, p. 13). Sob essa ótica, as crenças apresentam-se como resultado de uma experiência de um indivíduo, de um grupo social ou de uma comunidade de fala.

Por outro lado, as crenças de ordem superior são premissas conscientes e explícitas entre o ser humano e a experiência. Segundo Bem (1973), a língua é mais uma crença do que propriamente um sistema de convenções, caracterizada em muitos casos como elemento primitivo, baseado na autoridade externa. A credibilidade dada a uma determinada variedade linguística, seja de prestígio ou não, torna-se a autoridade externa influenciadora, ressoada pela comunidade de fala. O falante do PB, por exemplo, ao não questionar a variedade influenciadora, faz dela uma crença.

Ainda no rastro desse assunto, o conceito de crença linguística é atestado primeiramente nos estudos de Labov (2008), a partir de uma pesquisa realizada com falantes da cidade de Nova York. O autor evidenciou que o uso inconsistente do som "r" parecia afetar nos julgamentos dos entrevistados em relação à classe social daqueles falantes. A partir desse estudo, o autor argumenta que as

crenças de um grupo social são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo (LABOV, 2008).

Desse modo, as crenças são compartilhadas pelo grupo social em formas de atitudes uniformes, seja no uso de uma forma estigmatizada ou de prestígio social da língua em questão. Isso nos permite inferir que os falantes de uma comunidade linguística usam a língua de acordo com as suas convicções, escolhas e credibilidade (BEM, 1973). Outra característica de Crenças é encontrada no seguinte postulado:

Crença é uma forma de pensamento, construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 113).

Para a autora, as crenças transformam-se no tempo e no espaço, ou até mesmo dentro de uma mesma situação, sendo que, de forma semelhante, as atitudes também se modificam nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, a partir de novas experiências, até se solidificarem em determinados grupos sociais (LAMBERT; LAMBERT, 1972). Como mencionado anteriormente, atitudes e crenças estão imbricadas e fundamentadas nos elementos cognitivo, afetivo e comportamental.

Em referência às atitudes, os autores dizem: “a atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” (1972, p. 100). Isso significa dizer que as atitudes afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros e de si mesmo, e ajudam a determinar os grupos com os quais nos identificamos.

A partir desses postulados, depreende-se que as atitudes linguísticas manifestadas por um falante são marcadas por preferências de aceitação ou negação de um dialeto, língua ou variante. Em contato com outro grupo social, o falante se coloca sob julgamentos e quando negativos, estes impactam diretamente no preconceito e na identidade linguística dos falantes (BAGNO, 2008).

A respeito da identidade linguística, nos estudos de Furtado (2020), a autora atesta forte tendência de apagamento do alteamento da vogal média posterior /o/, marca de identidade dos cametaenses em posição tônica. Verificou-se o desuso da variável [buca], [bulu], [nutʃi], pelos informantes investigados, e o fator extralinguístico escolaridade é descrito como condicionante da manutenção de /o/ tônico em /boca/, /bolo/ e /noite/. Tal fato está associado à existência de estigma ao uso dessa variável em contextos sociais mais monitorados.

É importante destacar que a recusa de uso dessa variedade repercute de maneira negativa na continuidade de uso dessa variante, além disso, projeta mudança articulatória (fonética) para a outra forma de falar mais aceitável socialmente. Diante disso, “A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro” (AGUILERA, 2008 p. 105).

Conforme a autora, atitudes positivas diante das variedades de menor prestígio social possibilitam que o dialeto permaneça vivo, mesmo sob pressão das formas supra estimadas. Tarallo (1991, p. 14) endossa o pensamento da autora, afirmando que tais variedades são “armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”. Dessa forma, a manutenção de uso de um dialeto ou língua dependerá do posicionamento identitário do falante frente as demais variedades linguísticas em contato.

Por fim, o preconceito linguístico/social camuflado na linguagem (BAGNO, 2008), citado no início desse tópico, ainda é recorrente na sociedade brasileira. Propor estudos direcionados à interface língua/sociedade é um exercício complexo, porém crucial. Nesse sentido, a temática crenças e atitudes linguísticas torna-se relevante pela possibilidade de ampliar discussões e reflexões com relação ao campo educacional brasileiro, e aqui enfatiza-se a marajoara.

COMPONENTES DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS

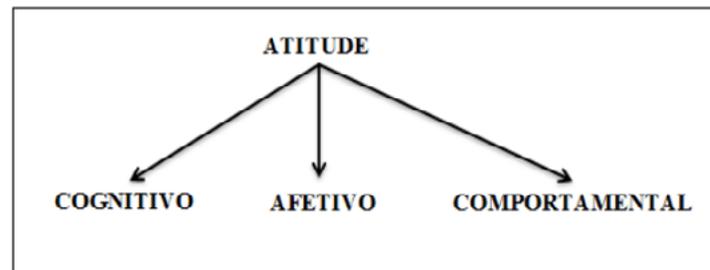
As referências adotadas nesse estudo para os componentes das atitudes linguísticas recaem sobre Lambert e Lambert (1972) e Moreno Fernández (1998). A perspectiva adotada é a mentalista, entendida como um estado interno do indivíduo, uma disposição mental exposta a condições ou a atos sociolinguísticos concretos. Sob essa ótica, a atitude seria uma categoria intermediária entre um estímulo ou a ação individual (FERNÁNDEZ, 1998). Na perspectiva metalista, existem três componentes da atitude linguística: cognitivo, afetivo e comportamental.

O componente cognitivo está relacionado ao conhecimento do indivíduo a respeito do objeto, ou seja, suas crenças, pensamentos e suas percepções. O componente afetivo, por sua vez, está relacionado com as emoções e os sentimentos que os indivíduos possuem a respeito do objeto. O componente comportamental pode ser entendido como a reação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o seu comportamento diante de outras línguas.

Nesse contexto, o componente comportamental é observado com mais frequência nas ações de pesquisas, pois trata das reações que os sujeitos possuem diante dos fenômenos linguísticos presentes nos áudios e nos questionários (LAMBERT; LAMBERT, 1972).

Para entender esses componentes da perspectiva mentalista, observa-se o esquema que exemplifica cada componente, de acordo com os autores mencionados.

Figura 1 – Esquema dos componentes da atitude linguística proposto por Lambert e Lambert (1972)



Fonte: O autor, 2023.

Nesse modelo proposto por Lambert e Lambert (1972), a atitude linguística de um indivíduo representaria o produto da soma das suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. Essas foram as observações para os componentes das atitudes linguísticas, não é nosso objetivo esgotar a discussão, e sim apresentar reflexões teóricas, com ênfase nas contribuições das Crenças e Atitudes para o campo de atuação da Sociolinguística Variacionista e Educacional.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é o aparecimento de variação na língua. É empírica a não homogeneidade das línguas, todas são retratadas de maneira heterogênea com muitas variantes (fonéticas, lexicais, sintáticas etc.). Nessa perspectiva, a Sociolinguística considera a diversidade

linguística não como um problema, mas como parte inerente às línguas naturais, sejam elas quais forem.

Para Bortoni-Ricardo (2014), a variação linguística cientificada no Brasil nos permite reconhecer uma pluralidade de falares que são frutos da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história. Para essa autora, não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado”, e em dialeto “melhor” ou “pior”, “bonito” ou “feio”. Ainda para essa autora:

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha avançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. Pelo contrário, os recursos da variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 157)

Os estudos sobre as diversidades dialetais do português brasileiro, na perspectiva da sociolinguística educacional, visam dimensionar o que isso representa para a formação dos alunos. É preciso considerar que estes frequentam instituições escolares e pertencem a diferentes regiões do país, diferentes estratos sociais e culturais, aqui enfatiza-se a região ribeirinha marajoara, ressaltando que fatores sociais colaboram para que ocorra a variação linguística. Dessa forma:

[...] mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista *sociológico*, o “erro” existe, e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas.

[...] O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação estritamente baseada no valor *social* atribuído ao falante (BAGNO, 2008, p. 73).

A variação da língua ocorre devido a fatores linguísticos ou extralinguísticos, de forma que os primeiros se dão pela própria natureza linguística, e o segundo, por motivos externos à língua (LABOV, 2008). Por assim dizer, ao considerarmos determinadas variedades como melhores e condenarmos ou criticarmos as demais, emitimos um juízo de valor sobre os falantes dessas variedades, usando as diferenças linguísticas como um pretexto para discriminação social dos indivíduos (BORTONI-RICARDO, 2014).

A diversidade linguística é um patrimônio cultural, um sistema não unitário em que se entrecruzam diversos subsistemas, resultados de situações sociais, culturais e geográficas diversas. Sendo assim, é possível encontrar no Brasil uma grande diversidade linguística, devido tanto às características regionais como também a diferenças sociais.

Os estudos de Moraes (2016) apresentam fenômenos de variação fonético-fonológica e lexical do PB em contexto de sala no meio rural marajoara, tornando possível testificar os postulados das assertivas anteriores. Para Tarallo (1991, p. 8), “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”.

Vejamos alguns dos fenômenos evidenciados nos estudos da autora, nas falas não monitoradas dos alunos. Seguem algumas formas recorrentes:

Quadro 1 - Fenômenos fonético-fonológicos

Fenômenos	Exemplos
Processo de Assimilação	dormindo → dorminu
Processo de Monotongação	trouxe → truxe
Processo de Rotacismo	volta → vorta
Processo de Ditongação	nós → nois
Processo de Alteamento	bonita → bunita
Processo de vocalização	velha → veia
Processo de Desnasalização	ontem → ontiø
Processo de Concordância verbal	Nóis jantemo cedo → Nós jantamos cedo

Fonte: Moraes, 2016.

A variação lexical também foi evidenciada na pesquisa de Moraes (2016), nas falas não monitoradas dos alunos. Seguem algumas formas recorrentes:

Quadro 2 - Fenômenos da variação lexical

Fala não monitorada dos alunos	Exemplos
"[...] tem a letra gita"	gita → pequena
"[...] tavam pra roça...tão tudo tuíra"	tuíra → sujo
"[...] Ela ta até mufina"	mufina → triste, doente
"[...] é mesmo ela ta baquiada"	baquiada → triste, doente
"[...] pode ser quebranto"	quebranto → inveja

Fonte: Moraes, 2016.

Mais uma vez, fica clara a presença da variação proferida pelos alunos nas aulas de LP, nas escolas do campo (MORAES, 2016). Para Calvet (2002, p. 156): "Em uma comunidade linguística,

existe a possibilidade de representação de determinados elementos linguísticos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), por diferentes modos de expressão". Sob essa ótica, o falar dos povos ribeirinhos marajoaras é caracterizado como distante do dialeto padrão ou da variedade de prestígio social.

Nessa perspectiva, torna-se crucial identificar as crenças e atitudes linguísticas dos professores frente a essa realidade linguística. Oportuno destacar que o falar "diferente" também é língua, de maneira que as práticas docentes devem seguir os parâmetros da uma pedagogia da variação, de forma a cultivar no educando uma consciência linguística e cultural. Essas ações não descartam o ensino da variedade padrão, pelo contrário, ela deve ser ensinada, entretanto, sem o ar de superioridade.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para esse estudo vinculam-se aos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e Educacional (BORTONI-RICARDO, 2014), e às contribuições de Lambert e Lambert (1972), sobre mensurar atitudes linguísticas. Em virtude da presença de seres humanos nessa pesquisa, antes de colher os dados, a proposta de trabalho foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), subordinado a uma Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Ministério da Saúde.

Em linhas gerais, realizaram-se as seguintes etapas: Levantamento bibliográfico sobre a temática, que, para Gil (2008), é crucial, pois permite contato com as literaturas relacionadas ao assunto. Por conseguinte, a pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental: Ivo Mainard, localizada às

margens direita do rio Jaburu no Município de Breves-Marajó-Pará. Essa escola atende alunos desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, sendo que o foco desse estudo reside nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Os sujeitos participantes são professores da Rede Pública Municipal de Ensino, especificamente, docentes de LP atuantes no referido estabelecimento de ensino. A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa, e a técnica usada para a coleta e composição do *corpus* foram dois questionários semiestruturados, com perguntas relacionadas aos objetivos traçados.

A partir das respostas dos questionários, os dados coletados foram analisados, os quais foram projetados em gráficos, a fim de demonstrar o aspecto quantitativo. Para o aspecto qualitativo, utilizou-se da forma analítica, levando-se em conta as respostas dos informantes.

APLICABILIDADE DOS QUESTIONÁRIOS E COLETA DO *CORPUS* DA PESQUISA

Os sujeitos informantes da pesquisa foram estratificados pelas seguintes variáveis extralinguísticas: sexo, idade, escolaridade e procedência. Para preservar a identidade dos docentes, chamaremos de P1, P2 e P3. O primeiro questionário aplicado coletou as informações descritas a seguir:

Tabela 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Informantes	Sexo/Gênero	Idade	Escolaridade	Procedência
P1	Mulher	28 anos (há 05 anos é docente de LP)	Graduado em Letras com especialização	Mora na cidade de Breves

P2	Mulher	55 anos (há 25 anos é docente de LP)	Graduado em Letras com especialização	Mora na cidade de Breves
P3	Homem	43 anos (há 18 anos é docente de LP)	Graduado em Letras com especialização	Mora na cidade de Breves

Fonte: elaborado pelo autor

Na ida à escola — pesquisa de campo —, foi aplicado aos professores de LP o primeiro questionário destinado a obter informações sobre o perfil docente. Realizou-se observações no espaço escolar, conversas informais com os professores e outros funcionários. Essa etapa permitiu contato direto com a realidade escolar ribeirinha, sendo que conhecer de maneira mais aprofundada o objeto de estudo é fundamental (GIL, 2008).

No segundo dia de pesquisa de campo, foi solicitado aos docentes algumas redações dos alunos (turmas do 6.º ano) realizadas nas aulas de produção textual. Essa coleta de textos possibilitou a identificação dos fenômenos linguísticos do PB manifestados pelos discentes, considerando que os fenômenos realizados na fala dos discentes refletem no texto escrito (BORTONI-RICARDO, 2014). Após a leitura das redações, verificou-se diversos fenômenos fonético-fonológicos do PB. Os mais recorrentes foram recortados a seguir e expostos na tabela II.

Tabela 2 - Fenômenos fonético-fonológicos do PB

Exemplos	Exemplos
Processo de Desnalização	Rotacismo
ontem → onti∅	golpe → (gorpe),
estudaram → istudarô ∅	lençol → (lençor),
ontem → onti∅	volta → (vorta),
homem → homi∅	problema → (probrema)
pegam → pegu ∅	palmito → (parmito)

Processo de Monotongação	Concordância Verbal (CV)
ouro → (ôro), baixo → (baxô), paneiro → (panêro), primeiro → (primêro) contou → (contô) aumentou → armentô	nós vamos → nós vai bem cedinho... nós fomos → a gente fomo trabalhar ... lavaram as louças → lavaram às louça... tiramos açai ontem → tiremo açai ontem... compramos farinha → compremofarinha... eu fiz o gol → eu fezogol...
Processo de Ditongação	Alteamento Linguístico
nós → (nóis) três → (treis) mês → (meis) ilhós → (ilhóis) através → (atraveis)	todo → (tudu) oito → (uitu) bonita → (bunita) escrever → (iscrevê) escola → (iscola)

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse recorte, não foram levadas em consideração a variação lexical e semântica dos termos e expressões encontrados nos textos dos alunos do 6º ano. Após esse diagnóstico, no terceiro dia de pesquisa de campo, foi aplicado o segundo questionário, composto por 12 perguntas, aos docentes, no qual as perguntas estavam em consonância com os objetivos traçados.

Quadro 1 – Algumas perguntas do segundo questionário

- 1 De que maneira você desenvolve suas atividades frente aos fenômenos linguísticos identificados na escrita de seus alunos?
- 2 Você prioriza o ensino de gramática prescritiva?
- 3 Você identifica esses fenômenos na fala dos seus alunos em suas aulas? Como você reage?
- 4 Você trabalha com a perspectiva da variação linguística em suas aulas de LP?

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, realizada em junho de 2022, foram selecionadas somente 04 questões do segundo questionário, descritas na tabela III.

ANÁLISE DE DADOS

Os resultados, a princípio, constataram que as atitudes dos professores são negativas para o uso de variantes estigmatizadas do PB, e positiva para o uso da variedade de prestígio (norma-padrão). A prática docente valoriza o ensino prescritivo da gramática normativa, com pouquíssima ênfase à pedagogia da variação linguística. As consequências dessas ações pedagógicas implicam o preconceito, identidade e apagamento das variantes linguísticas faladas pelos discentes das escolas ribeirinhas. Seguem alguns recortes das principais respostas dos professores entrevistados.

1. Como você desenvolve suas atividades frente aos fenômenos linguísticos (fonéticos) identificados na escrita de seus alunos?

P1_ "No meu ponto de vista a gramática normativa estabelece padrões na escrita e na fala, mesmo sendo cultural falar assim, ensinar o correto é primordial para os alunos futuramente..."

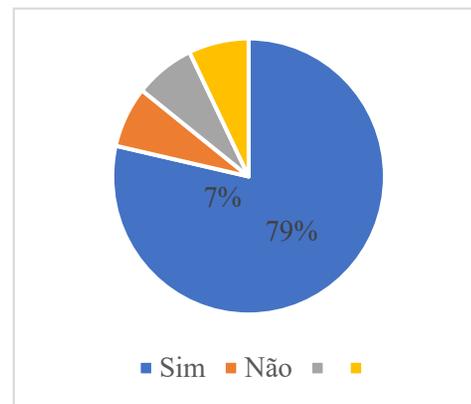
P2_ "Existe um choque entre a língua de casa e a da escola no meu entender. Mesmo assim, prefiro corrigir a maneira de escrever e falar dos alunos, sem magoá-los ..."

P3_ "Nós professores de LP, somos muito exigidos na escola para ensinar o correto para os alunos. Então, respeito a cultura e os saberes dos alunos, mas trabalho pensando na importância de falar e escrever corretamente, de acordo com as situações possíveis..."

A partir dessas primeiras respostas, já é possível verificar que as atitudes docentes são negativas para o uso das variedades de menos prestígio social. Em nenhum momento, verificou-se uma preocupação com os aspectos socioculturais e históricos dos discentes. P1 ressalta o aspecto cultural, mas acaba sucumbindo para o uso da gramática prescritiva em suas ações pedagógicas. Faraco (2007) já enfatizava para o desafio da construção de uma pedagogia plenamente variacionista no século vigente. Lógico que a variedade padrão não deve ser deixada de lado, mas também não pode ser elevada como “melhor” que as demais (BAGNO, 2008).

2. Você prioriza o ensino de gramática prescritiva?

Gráfico 1



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

De acordo com o gráfico, 92% das ações pedagógicas dos professores vinculam-se ao ensino da gramática normativa. Esses posicionamentos docentes reforçam suas atitudes manifestadas na primeira pergunta. A crença de uma unidade linguística no PB ainda prevalece no século XXI, crença impregnada na mente dos professores de LP.

Importante destacar aqui as observações de Bortoni-Ricardo (2014), a respeito da pedagogia culturalmente sensível. Tal pedagogia não desconsidera o ensino da gramática normativa, mas recorre a ela de forma diferente, utilizando-a nos contextos reais de comunicação, ou seja, valoriza o funcionalismo da língua em seu estado de uso. É essa premissa que devemos buscar para a prática docente, sem desprestigiar uma em função da outra.

3. Você identifica esses fenômenos na fala dos seus alunos em suas aulas? Como você reage?

P1_ "Sim, e faço a correção no modo de falar e de escrever..."

P2_ "Sim, procuro fazer as correções, pois é o meu papel como docente de LP..."

P3_ "Sim, oriento meus alunos sobre essa maneira errada de falar e escrever..."

As respostas dos professores são unânimes em dois sentidos, ao constatarem as variantes linguísticas na fala de seus alunos em sala de aula, e também por corrigirem seus alunos de forma instantânea para o uso da variedade padrão. Esse fato implica diretamente no reforço do preconceito social e no desprezo pelo dialeto local dos alunos ribeirinhos. O desuso de um dialeto, por parte dos seus falantes, ressoa negativamente na sua identidade linguística.

De acordo com Aguilera (2008), atitudes positivas frente as variedades de menor prestígio social possibilita que o dialeto permaneça vivo, mesmo sob pressão das formas supraestimadas. Entretanto, atitudes negativas para uma língua, dialeto ou variante (fonética, lexical, semântica etc.) tende ao apagamento destas (FURTADO, 2020).

É por essa razão que trabalhar nos vieses da pedagogia da variação linguística, como bem ressalta Faraco (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), tem relevância para a quebra de um modelo

hegemônico e eurocêntrico suplantado em nossas mentes por séculos. Despertar a consciência linguística dos docentes e discentes é crucial para uma linguagem mais inclusiva e cidadã; do contrário, as crenças linguísticas permanecem.

4. Você trabalha com a perspectiva da variação linguística em suas aulas?

Gráfico 2



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A partir da leitura do gráfico, verifica-se que 55% dos professores responderam às vezes, 45% muito pouco, e ninguém respondeu não. Isso quer dizer que os docentes têm noção do que seja a variação linguística. No entanto, as crenças e atitudes linguísticas introduzidas nas mentes destes professores tendem para o ensino mais prescritivo de normas e regras da gramática normativa, preferindo atribuir valoração à variedade padrão, de prestígio social. Nessa pergunta, é imperativo analisar alguns elementos influenciadores para a manutenção dessas atitudes docentes em contextos rurais, por exemplo, material didático e formação continuada.

Segundo Abreu (2013), os livros didáticos das escolas urbanas são utilizados, também, nas escolas ribeirinhas, soma-se a isso a falta de formação continuada para esses docentes em temáticas sociais e linguísticas. Dessa maneira, as crenças implícitas dos livros didáticos imperam no fazer docente de LP, e o mito do “falar” e “escrever” corretamente, mais ainda. Essas informações complementares foram obtidas a partir de conversas informais com os professores, durante a pesquisa de campo, as quais contribuíram para aprofundar o entendimento da temática em debate.

É importante destacar aqui a possibilidade de mudanças de crenças e de atitudes dos professores, pois, segundo Barcelos (2007), as crenças transformam-se no tempo e no espaço ou até mesmo dentro de uma mesma situação. De maneira semelhante, as atitudes também se modificam nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, a partir de novas experiências (LAMBERT; LAMBERT, 1972). Posto isso, a depender das influências externas as quais os profissionais sejam expostos, suas atitudes tendem a mudanças positivas ou negativas.

Dito de outra maneira, formações continuadas destinadas aos docentes, materiais didáticos voltados para a sua realidade local e com perspectivas da pedagogia da variação linguística constituem experiências as quais podem, então, mudar o fazer docente e suas atitudes. É nisso que a sociolinguística educacional acredita (BORTONI-RICARDO, 2014). Por essa razão, eis a relevância de pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas docentes, tais como essa em análise que propusemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, concretizou-se a primeira parte dos objetivos traçados, que diz respeito à aferição das atitudes linguísticas dos docentes de LP, frente aos fenômenos linguísticos em contexto de sala de aula. A próxima etapa implementará um projeto de intervenção pedagógica com ênfase na formação continuada dos professores, com vistas à pedagogia da variação, preconceito e identidade linguística. Os saberes locais advindos dos fatores sócio-histórico-culturais serão considerados nesse projeto intervencionista.

A construção de um material didático com foco na linguagem local ocorrerá em parceria com os docentes da referida escola e constitui a última parte desse estudo (ainda em andamento). Elaborar uma proposta pedagógica para atender às necessidades desses docentes faz-se imperativo. Pesquisar cientificamente uma realidade educacional ribeirinha e não idealizar um produto pedagógico não faz parte de nossos ideais, de nossas militâncias por uma educação inclusiva linguisticamente.

No que diz respeito às atitudes linguísticas dos professores de LP, embora negativas, não significa que não podem mudar, no entanto, é crucial a implantação de projetos pedagógicos participativos, com propósitos a gerar novas experiências cognitivas docentes. Do contrário, os mitos e as crenças linguísticas serão mais vivos e presentes em nossa sociedade, camufladas no uso da linguagem. Esse fator é prejudicial e pode levar ao apagamento de línguas, dialetos e variedades linguísticas (fonéticas, lexicais, sintáticas etc.). Somam-se a isso os impactos nas identidades dos falantes e na comunidade de fala ribeirinha.

Por fim, estudos sobre crenças e atitudes linguísticas docentes nos possibilitam ampliar discussões e reflexões sobre língua e sociedade. O ensino de língua portuguesa no século XXI ainda

está mergulhado nos muitos mitos linguísticos, sendo que desfazer essa mentalidade docente requer esforço, dedicação e pesquisas. Buscou-se, no presente trabalho, rumar nessa direção, deixando fios linguísticos para novas pesquisas nesse campo do saber.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de. **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.
- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é como se faz**. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BEM, Daryl Jay. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução de Carolina Marusseli Bori. [1934] São Paulo: EPU, 1973.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan. **A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo. Políticas Públicas: educação**. Brasília: Inca-MDA, 2012, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).
- CALVET, Jean Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: CORREA, D. A. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona. Editorial Ariel, S.A. 1998.

FURTADO, Raquel. **Crenças e Atitudes Linguísticas na Variação da Vogal média posterior /o/ > [u] em posição tônica falado em Cameté-PA.** periodicos.unifap.br/ Macapá, v. 10, n. 1/1, p. 37-49, 1º sem.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LAMBERT, William. W.; LAMBERT, Wallace. E. **Psicologia social.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, L.N. DE. **A variação linguística em sala de aula: Uma análise do posicionamento do professor diante as variações utilizadas pelos alunos.** (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Letras, Campus Universitário do Marajó (CUMB/UFPA). Breves-PA, p. 52. 2016.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística.** São Paulo: Ática. 1991.



Cecília de Almeida Coelho

Maria Alice Mota

Liliane Pereira Barbosa

Welber Nobre dos Santos

**ENSINO REMOTO
DE LÍNGUA PORTUGUESA,
PLANO DE ESTUDO TUTORADO
(PET) E A LINGUÍSTICA TEXTUAL**

RESUMO

Ao refletirmos sobre o avanço dos estudos linguísticos e as atuais propostas presentes em documentos parametrizadores, tem-se reconhecido a necessidade da promoção de um ensino de Língua Portuguesa em que sejam consideradas teorias com uma visão integralizada dos conhecimentos. Entretanto, nota-se que, por vezes, esse tipo de abordagem ainda é incipiente no cotidiano escolar. Nos últimos dois anos, no âmbito das escolas públicas, devido à pandemia da Covid-19, estabeleceu-se que o Plano de Estudo Tutorado (PET) seria o principal material norteador das aulas em Minas Gerais. Diante desse contexto, esta pesquisa objetivou analisar atividades de Língua Portuguesa propostas no PET. Admitindo ser esse material revelador de uma concepção de língua, a hipótese levantada é que, por ter sido o principal direcionador do ensino, as atividades nele propostas incluem a análise e reflexão linguística, e não somente uma visão normativa e prescritiva. Para este estudo, são consideradas as perspectivas da Teoria da Complexidade, da Linguística Textual e estudos acerca da história e influência da Gramática Tradicional. Quanto à metodologia, esta pesquisa tem caráter bibliográfico e é de natureza qualitativa. A partir da análise, os resultados apontam a predominância de uma abordagem interpretativa dos textos, associada a atividades de categorização de termos e expressões ao tratar de aspectos gramaticais. Com essa constatação, há que se reconhecer a importância da reflexão sobre as abordagens presentes nos materiais didáticos e nas práticas de ensino para que se passe a considerar as relações indissociáveis existentes entre os aspectos formais, funcionais e sociointeracionais da língua.

Palavras-chave: Gramática. Linguística Textual. PET.

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos estudos linguísticos e as atuais propostas presentes em documentos parametrizadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), tem-se reconhecido, cada vez mais, a necessidade de se desenvolver um ensino de Língua Portuguesa em que se considere as teorias que propõem uma visão integralizada dos conhecimentos. Entretanto, tomando contato com materiais usados para o ensino remoto de Língua Portuguesa na Educação Básica, nota-se que esse tipo de abordagem, por vezes, ainda é incipiente no cotidiano escolar.

Nos últimos dois anos, esse cotidiano escolar foi afetado pela pandemia da Covid-19, que obrigou as escolas a encontrarem alternativas para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, no âmbito das escolas públicas, estabeleceu-se que o ensino seria desenvolvido de forma remota, e que o Plano de Estudo Tutorado (PET) seria o principal material didático norteador das aulas de Língua Portuguesa na modalidade remota, no estado de Minas Gerais. Tendo em vista esse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar questões de Língua Portuguesa, propostas em PET, sobretudo aquelas que se referem a conteúdos gramaticais.

Admitindo ser esse material revelador de uma concepção de língua, ainda que produzido em um contexto atípico, a hipótese levantada é que, por ter sido o principal direcionador do ensino, as atividades nele propostas apresentam uma visão de língua contemporânea, que inclua a análise e reflexão linguística, e não somente uma visão normativa e prescritiva da língua. Para este estudo, são consideradas as perspectivas da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007, 2015), da Linguística Textual (KOCH, 2009, 2021; MARCUSCHI, 2008, 2012; MORAES, 2006) e do estudo de Vieira (2018), que trata da evolução dos estudos linguísticos ao longo da história e da influência da Gramática Tradicional (GT) no ensino de Língua Portuguesa.

Quanto à metodologia, esta pesquisa tem caráter bibliográfico e é de natureza qualitativa, nos termos de Denzin; Lincoln, 2006 apud Chueke; Lima (2012) e Gil (2002). Assim, nesse texto serão apresentados, inicialmente, aspectos teóricos relativos aos estudos linguísticos e o ensino de língua; em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, e, por fim, a discussão acerca dos resultados obtidos, por meio da análise do material didático citado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: UM BREVE PANORAMA

Os estudos acerca da linguagem, segundo Vieira (2018), tiveram início por volta do século IV a. C, com os filósofos gregos e os gramáticos alexandrinos. Nesse contexto, a linguagem era compreendida como a expressão do pensamento humano, e o objetivo dos estudos focalizava principalmente as técnicas da arte retórica. Quanto ao desenvolvimento desses estudos, Vieira (2018) considera a existência de uma influência mútua entre os campos denominados teórico – que abordava os fenômenos linguísticos sob uma perspectiva crítica com base na filosofia – e doutrinário – que buscava descrever e prescrever a língua grega presente nas obras clássicas de Homero.

Tal influência fez com que as concepções de língua pautadas sobretudo nas noções de certo e errado, tendo como base os modelos instituídos pelos poetas clássicos em suas obras, permanecessem ao longo do tempo direcionando as pesquisas e o ensino de

língua (VIEIRA, 2018). Dessa forma, de um modo geral, embora os estudiosos da linguagem propusessem novas gramáticas, novos estudos ainda se baseavam direta ou indiretamente nos modelos anteriores, fazendo com que as concepções prescritivo-normativas direcionassem os estudos da linguagem sem que houvesse questionamentos explícitos sobre sua efetividade.

Assim, após séculos de estudo, há o surgimento da Linguística, compreendida como “o estudo científico da língua(gem)” (WEEDWOOD, 2002, p. 9) ou ainda, como a ciência que “estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais” (PETTER, 2010, p. 17). O termo “linguística” foi muito utilizado nesse contexto inicial para se distinguir duas diferentes abordagens: uma mais inovadora, com princípios teórico-metodológicos bem definidos para a investigação da língua, e a anteriormente citada, considerada mais tradicional, que antecede os estudos científicos sobre a linguagem, denominada pelos linguistas como “Gramática Tradicional” (WEEDWOOD, 2002).

Nesse sentido, muitas vertentes surgiram dentro da ciência linguística de modo a propor investigações sob diferentes perspectivas e a partir de metodologias diversas. Teorias formalistas como o Estruturalismo e Gerativismo, por exemplo, focalizam o estudo de maneira isolada dos signos e das sentenças, respectivamente. Contudo, há também outras linhas que visam analisar a língua dentro de um contexto comunicativo mais amplo, como é o caso da Linguística Textual, teoria adotada nesta pesquisa.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

A Linguística Textual, diferentemente de teorias formalistas, propõe, na atualidade, o texto como objeto central de estudo. Entretanto, o seu desenvolvimento não foi um processo homogêneo,

e, segundo teóricos, se dá em três fases com diferentes objetivos teóricos e concepções de texto, sendo elas: análise transfrástica, gramáticas textuais e teoria ou linguística dos textos. Conforme Lima (2017), o primeiro momento consiste na superação da análise linguística limitada ao nível das frases isoladas, e o texto é compreendido como uma sequência coerente de enunciados. No segundo momento, parte-se do todo – o texto – para as unidades – as frases, e a concepção de texto associa-se a sua produção e modos de compreensão definidos pelas gramáticas textuais, ou seja, o funcionamento das regras de cada língua e, conseqüentemente, as competências dos usuários. Por fim, a terceira fase volta-se para a investigação de aspectos como constituição, funcionamento, produção e compreensão do texto, que é tido, por sua vez, como uma unidade em constante desenvolvimento dentro de situações reais de comunicação, a partir de fatores sociocognitivos, interacionais e comunicacionais (LIMA, 2017).

Dessa forma, a partir das diferentes concepções e avanços nos estudos de Linguística Textual (LT), o estudo da gramática deixa de estar isolado, limitado ao nível da sentença, para compor uma unidade maior e estabelecer relações constantes entre os diferentes componentes do texto. É importante ainda ressaltar, dado os objetivos desta pesquisa, duas diferentes concepções de gramática. A primeira pode ser compreendida como um conjunto de regras que, a partir das noções de “certo” e “errado”, visa prescrever e normatizar o modo como a língua deve ser empregada pelos usuários (PERINI, 2006), estando associada à “Gramática Tradicional” (GT) anteriormente citada e à norma culta.

Uma segunda concepção diz respeito à gramática como sendo um “sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua” (PERINI, 2006, p. 23), capacidade essa que possibilita ao aluno a formulação de hipóteses e o alcance de determinadas conclusões acerca do funcionamento da gramática da língua (PIRES

DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016 apud HOCHSPRUNG; CUNHA, 2021). Assim, essa concepção constitui-se como mais adequada para o estabelecimento de um ensino científico de língua proposto por correntes como a LT, que pretende refletir sobre os conceitos propostos até então pela GT, mas que, por vezes, se mostram lacunares e impossibilitam um processo de ensino e aprendizagem de língua mais crítico e reflexivo.

Nesse sentido, com as contribuições da LT, compreende-se, na atualidade, que o conhecimento gramatical aplicado e analisado de forma isolada não é suficiente para que o aluno faça uso da linguagem de uma forma plural, mas o estudo desse conhecimento, a partir de uma conduta científica e contemporânea por parte do professor, constitui-se com um importante aspecto que contribui diretamente para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, sendo indispensável a sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa.

PENSAMENTO COMPLEXO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isso posto, consideramos relevante para se pensar sobre um ensino integrado de língua às proposições de Edgar Morin com a Teoria do Pensamento Complexo. Conforme propõe o filósofo,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000. p. 36).

Com isso, o autor admite que todo conhecimento está interligado, e o seu domínio efetivo se dá por meio da compreensão das relações existentes entre as partes e o conjunto que elas integram.

Ao tratarmos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo, em que é possível observar a separação dos conteúdos componentes da disciplina, seja em materiais didáticos seja na prática docente em alguns contextos, a teoria da complexidade conduz o professor de língua à reflexão acerca da relação de interdependência que há entre o todo – ou seja, o texto, na perspectiva da LT, e o contexto –, e as partes – as classes de palavras, as relações sintáticas que estabelecem entre si, e os demais aspectos formais da língua.

Dessa forma, consideramos que o estudo do texto em sua totalidade envolve a abordagem de aspectos relativos à temática, ao contexto de produção, e, inclusive, à composição gramatical que apresenta, uma vez que a estruturação do todo de forma coesa passa, necessariamente, pela relação de coerência que há entre as partes menores. Além disso, a Teoria da Complexidade faz-se útil e aplicável ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ao propor as relações de inter e transdisciplinaridade: considerando que a linguagem perpassa todos os conhecimentos, o seu estudo sob essa perspectiva possibilita um maior domínio do uso em diferentes contextos sociocomunicativos.

METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa, foi realizada inicialmente uma revisão bibliográfica, com o aprofundamento em teorias como a LT, o Pensamento Complexo, e aspectos relativos ao percurso histórico no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos linguísticos e à influência da GT no ensino de Língua Portuguesa, as quais embasaram a análise qualitativa feita sob a ótica de Denzin; Lincoln, (2006 apud CHUEKE); Lima (2012) e Gil (2002).

Assim, foram adotados os seguintes procedimentos, a saber: a seleção de PET dos anos finais do Ensino Fundamental e a análise crítica acerca das atividades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa. Os PET escolhidos referem-se ao ano de 2021, por considerarmos que, diferentemente daqueles produzidos em 2020, no início da pandemia da Covid-19, esse modelo de apostila já se encontrava mais consolidado no ensino público remoto em Minas Gerais. Além disso, as questões analisadas focalizam aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua, de modo a identificar a presença e prevalência ou não de uma concepção linguística contemporânea, na abordagem desse conteúdo.

ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise realizada, verificou-se que, predominantemente, no que diz respeito à abordagem de conteúdos gramaticais, os preceitos da GT pautam o Plano de Ensino Tutorado de Língua Portuguesa (PET-LP) da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Conforme se verifica em um dos PET, ao se tratar das conjunções, são caracterizadas como “termo que liga duas orações ou duas palavras de mesmo valor gramatical, estabelecendo uma relação entre elas”, e é apresentado ao aluno que as conjunções se dividem em subordinativas e coordenativas, sendo essa última “aquelas que **ligam duas orações independentes**” (MINAS GERAIS, 2021a, p. 5), em seguida, é apresentada uma tabela com os valores semânticos e as conjunções correspondentes a cada um deles, de maneira categorizada.

Um primeiro aspecto a ser discutido, portanto, diz respeito à noção de “independência” atribuída às orações coordenativas. Segundo Koch (2000), ao nos depararmos com algumas orações, esse conceito pode ser equivocado, uma vez que há exemplos

de coordenação que, embora tenham autonomia sintática, não possuem autonomia semântica. Assim, a autora propõe os seguintes exemplos: “(1) portanto, não sairemos” (Está chovendo; portanto, não sairemos.)” e “(2) mas ninguém o encontrou. (Todos os procuraram, mas ninguém o encontrou.)” (KOCH, 2000, p. 112). Assim, ao atribuir o conceito de orações independentes às coordenativas, em alguns contextos, essa ideia pode se apresentar como lacunar, “visto que independência significa autonomia não só de função, mas também de sentido” (KOCH, 2000, p. 112).

No que diz respeito às atividades propostas a partir da exposição desse conteúdo, utiliza-se o gênero textual tirinha como base para as seguintes questões: “Nas falas das tirinhas existem conjunções que introduzem ou ligam orações. Quais são elas?” e “Que sentido cada uma das conjunções atribui as orações?”. Assim, o esperado na primeira questão citada é que o aluno seja capaz de identificar e, assim, diferenciar, a conjunção dentro do texto, e, somado a isso, como um aspecto positivo, o segundo exercício avança para a exploração do eixo semântico.

Entretanto, considerando a categorização apresentada pelo material, o papel do professor como mediador torna-se fundamental. Isso se dá, pois a explanação do conteúdo se encontra pautado, sobretudo, em uma perspectiva tradicional, impossibilitando, por exemplo, que o aluno compreenda que determinadas conjunções podem vir a assumir valores diversos, a depender do contexto. Notamos essa multiplicidade de sentidos em exemplos apresentados por Koch (2000), a saber: “Levantou-se e saiu.” – prosseguência temporal; “Maria gosta de livros e Paulo, de brinquedos” – ideia de confronto; “Prometeu vir e não veio.” – valor adversativo; e “Caiu da janela e morreu.” – introduz uma consequência (KOCH, 2000, p. 115).

Em uma outra apostila analisada, o texto intitulado “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, foi utilizado para o desenvolvimento das atividades. Por se situar na unidade temática “Leitura e

interpretação de texto”, as questões presentes focalizam sobretudo a compreensão do aluno acerca da narrativa, como, por exemplo, “Como é o personagem do texto?”, “Como é o dia do personagem?”. Entretanto, conforme tem-se discutido nesta pesquisa, embora essas questões sejam relevantes para o desenvolvimento de habilidades leitoras, faz-se necessário o estabelecimento de relações entre os diferentes aspectos, formais e funcionais, da língua, que possibilitam ao aluno o domínio e uso efetivos.

Dessa forma, por se tratar de um texto constituído unicamente por substantivos, consideramos que a discussão sobre a construção gramatical do texto constituiria uma possibilidade de compreensão da funcionalidade desta classe de palavras no texto mencionado, que se inicia da seguinte forma: “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água [...]” (MINAS GERAIS, 2021b, p. 21). O que se observa por meio deste trecho é que a associação de substantivos à maneira como se pontua possibilita a construção de sentidos pelo leitor sem que seja necessária a presença de verbos e conjunções, por exemplo.

Nesse sentido, um aspecto a ser refletido acerca do material didático analisado diz respeito à grande variedade de gêneros textuais presentes para a proposição de atividades relativas a diferentes unidades temáticas, entretanto essa característica, por vezes, constitui um dificultador para a exploração dos textos em sua totalidade, ou seja, considerando a temática, o contexto, e como a gramática atua em função da construção dos sentidos nos diversos gêneros.

Esse resultado corrobora o estudo de Vieira (2018), o qual afirma que, desde o seu surgimento, a GT configura-se como um objeto que, ao prever um modelo de língua ideal e homogêneo, adotou um caráter normativo-prescritivo, no qual se tem pautado o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil.

Com os avanços e o surgimento de novas teorias linguísticas, como, por exemplo, a LT, verifica-se, na atualidade, possibilidades de se pensar e analisar a língua não a partir de signos e/ou frases como unidades isoladas, mas que integram um sistema mais amplo. E, nesse sentido, o estudo de Língua Portuguesa deve ultrapassar a categorização isolada dos termos e, conseqüentemente, permitir que estes sejam compreendidos pelas suas funcionalidades no processo comunicativo, o que certamente irá resultar no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras. Nesse sentido, Marcuschi (2008) propõe que o aluno deve conhecer sim as regras da língua, entretanto as habilidades de entender ou se fazer entender, necessárias às situações comunicativas, sobrepõem à necessidade de mera categorização dos termos.

Dessa forma, a noção de Complexidade proposta por Morin (2015) se apresenta como uma possibilidade de repensar a abordagem da língua no processo de ensino e aprendizagem. Ao propor uma relação de interdependência entre as partes e o todo, o pensamento complexo nos permite ultrapassar a categorização rígida quanto aos conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da Língua Portuguesa. De acordo com o pesquisador, “a palavra, polissêmica por natureza, adquire seu sentido uma vez inserida no texto. O texto em si mesmo adquire seu sentido inserido no contexto” (MORIN, 2007, p. 58). Ou seja, é no exercício de escuta/leitura e fala/escrita que os indivíduos atribuem às palavras a funcionalidade e significação desejadas.

Haja vista esses aspectos, a pesquisa, em que se analisa as questões presentes nas atividades propostas nos PET, tem apontado para um ensino de língua que considera o texto como unidade central do processo, apresentando questões de interpretação e, associadas a essa abordagem, questões em que o texto é utilizado com a finalidade de categorizar palavras e expressões nele presentes. Nesse sentido, percebe-se que, no que tange às questões gramaticais, quando se fazem presentes no material, prevalece o enfoque da categorização,

o que exige, por parte do professor, um conhecimento acerca das teorias linguísticas contemporâneas e suas aplicabilidades. Assim, o domínio desse conhecimento o possibilitará agir de forma autônoma diante dos materiais didáticos e, assim, promover um ensino mais crítico e reflexivo voltado, sobretudo, para o domínio e compreensão efetiva da língua nas diversas situações de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, com a análise de questões propostas nos PET, foi possível verificar a presença recorrente de uma abordagem interpretativa dos diversos gêneros textuais associada a exercícios, em menor recorrência, que abordam os aspectos gramaticais da língua e, nesse caso, predominando a categorização dos termos e expressões, sem que, necessariamente, haja um estabelecimento de relações do uso dessas categorias com as suas funções e sentidos dentro do texto.

Dessa forma, tendo como base a Teoria da Complexidade, a qual, com o seu enfoque trans e interdisciplinar, constitui base de reflexão sobre o ensino de forma integralizada, ressalta-se aqui a relevância em se considerar as teorias linguísticas contemporâneas, como a LT, no processo de reformulação das práticas referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, cria-se a possibilidade de proposição de um ensino voltado para a análise e reflexão linguísticas, em que os conteúdos gramaticais não sejam suprimidos, mas abordados considerando as relações indissociáveis existentes entre os aspectos formais, funcionais e sociointeracionais da língua.

REFERÊNCIAS

- BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.
- CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correa. **Pesquisa qualitativa: evolução e critérios**. Revista Espaço Acadêmico. n.º 128. jan. 2012. (63-69). Versão online. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279664207_Pesquisa_Qualitativa_Evolucao_e_Criterios. Acesso em: 05 maio. 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOCHSPRUNG, Vitor; CUNHA, Karina Zendron da. Linguística na escola: é possível fazer ciência da linguagem com pré-adolescentes?. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 15, n. 1, p. 014-031, jan./abr. 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de estudo tutorado: ensino fundamental, 8º ano. v. 3. 2021a**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: nov. 2021.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de estudo tutorado: ensino fundamental, 7º ano. v. 4. 2021b**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: nov. 2021.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2006.

6

*João Pedro Viveiros Ribeiro
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria Clara Gonçalves Ramos
Maria Gabriela de Souza*

GÊNERO TIRINHA DE MAFALDA E A MULTIMODALIDADE

RESUMO

O estudo empreendido, cujo tema é a crítica social na tirinha de Mafalda “O sonho de Mafalda”, objetiva construir sentidos imagéticos, interpretando papéis semióticos plurissignificativos. Buscamos responder: como os significados multissemióticos incrustados na tirinha se consolidam na ironia e no humor? Especificamente, analisamos não só o modo como a ironia se processa, mas também como ocorrem os significados ideacionais e representacionais. Tomando esse objeto analítico, apoiamos-nos no quadro teórico-metodológico da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), na consideração de modos semióticos essenciais à construção de conhecimentos e de significados. A proposta metodológica, qualitativo-interpretativa, opera com as experiências de vida e a forma como os participantes se posicionam no mundo, com a linguagem a serviço da reflexão sobre a realidade, utilizada para representar o mundo do falante, permitindo-nos interpretar e organizar experiências, e com conceitos, enfatizando o tom irônico. A pesquisa foi motivada por considerar que os multimodos “[...] se propõem a estender letramentos para além das restrições da linguagem escrita e falada para se conectar às paisagens cultural e linguisticamente diversas e aos textos multimodais que são mobilizados e circulam por essas paisagens” (JEWITT, 2008, p. 145). Os resultados apontam que os artefatos sígnicos veiculam representações multissemióticas incrustadas nas tirinhas, com o entendimento de que o humor se presentifica não como risível, pois o riso pode ser o efeito do humor, jamais a causa ou razão da existência dele.

Palavras-chave: Multimodalidade. Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do *Design Visual*. Tirinha de Mafalda.

INTRODUÇÃO

As tiras de Mafalda, escritas por Quino no contexto da Ditadura Militar argentina, representam a garotinha que sempre profere questionamentos e falas à frente do tempo em que está aos pais, que, por muitas vezes, não sabem respondê-la. As tirinhas apresentam uma linguagem complexa, apesar de aparentemente simples, que se vale da intertextualidade. Além dela, é importante se considerar também, em pé de igualdade com o texto verbal, o plano imagético desse gênero, para que o leitor possa efetivar a compreensão, assunto do qual trataremos neste trabalho.

Sendo a língua um sistema interpretante que carrega uma multiplicidade de efeitos de sentido, as histórias em quadrinhos são meios de fabulação visual do planeta (PATATI; BRAGA, 2006), nas quais os participantes das imagens interpretam a realidade, encenando significações narrativas e conceituais, com ironia. Nessa direção, buscamos responder à seguinte questão: como os significados multissemióticos incrustados na tirinha se consolidam na ironia e no humor?

Por essa via, objetivamos, neste recorte do projeto “Uma análise das representações narrativas e conceituais nas tirinhas de Mafalda”, Edital PRP 5/2021, na modalidade ICV, na tirinha “O sonho de Mafalda”, construir sentidos que as imagens têm, interpretando os papéis semióticos plurissignificativos, com a análise dos significados e da ironia. Tomando esse objeto analítico, apoiamos no quadro teórico-metodológico da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), com a metafunção ideacional (processos materiais, mentais e relacionais), observando a forma como os indivíduos expressam suas ideias e experiências, e do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nos significados representacionais (ação, reação, mental e verbal), constatando a formação das narrativas por meio de ações e reações no plano

imagético, a partir da consideração de modos semióticos essenciais à construção de conhecimentos e de significados.

A proposta metodológica, qualitativo-interpretativista, opera com as experiências de vida e a forma como os participantes se posicionam no mundo, com a linguagem verbo-visual a serviço da reflexão sobre a realidade, utilizada para representar o mundo do falante, permitindo-lhe interpretar e organizar experiências, e com conceitos (significados conceituais). Coadunando isso, enfatizamos o tom irônico, que é característica comum e presente no gênero em questão.

A pesquisa foi motivada por considerar que os multimodos “[...] se propõem a estender letramentos para além das restrições da linguagem escrita e falada para se conectar às paisagens cultural e linguisticamente diversas e aos textos multimodais que são mobilizados e circulam por essas paisagens” (JEWITT, 2008, p. 145).

Justifica-se a escolha de tirinhas por se tratar de um gênero com linguagem híbrida, fundamental na compreensão geral do texto, considerando que, culturalmente, na leitura, o foco se volta apenas para o texto verbal, prejudicando a interpretação. Além disso, a presença da ironia, comum no gênero, é um fator que elucida intencionalidades discursivas importantíssimas para a compreensão da realidade em que vivemos, agimos e manipulamos, sobretudo na quebra de expectativa.

Além desta introdução, este trabalho se divide em três seções. Na primeira seção, passamos em revista conceitos basilares da Gramática Sistêmico-Funcional (metafunção ideacional) e da Gramática do Design Visual (significado representacional). Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos, com base nas categorias analíticas dessas gramáticas. Por último, expomos os resultados obtidos, as discussões e a conclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Para Halliday (2004[1985]), nas palavras de Silva (2019, p. 14), a língua(gem) “é um complexo sistema de interligados [...] dos quais os falantes se valem para produzirem significados em contextos sociocomunicativos”. No modelo funcionalista do qual faz parte, Halliday (2004[1985]) defende a ideia de que a língua se organiza em volta da construção de significados na índole linguística, “para o qual a multiplicidade funcional se reflete na organização interna da língua, com a investigação da estrutura a serviço das necessidades a que a linguagem serve” (SILVA, 2019, p. 13).

Numa abordagem sociossemiótica, a linguagem é social por ser capaz de oportunizar trocas sociais entre sujeitos situados no tempo e no espaço, acionada sempre com a intenção de que as pessoas possam agir no e pelo mundo, exteriorizando pensamentos, sentimentos, emoções, crenças, valores etc. Assim é que a Gramática Sistêmico-Funcional, vertente cunhada pela Linguística Sistêmico-Funcional, insurge com a intenção hallidayana de manipular significações, isto é, fincar, nos estudos linguísticos, caminhos para a constituição de significados contextualizados.

A linguagem, intrínseca à prática sociocultural, é sistêmica pelo fato de o usuário da língua se valer de recursos linguísticos responsáveis por materializar as intencionalidades sociocomunicativas dos sujeitos, lançando mão, por exemplo, de estratégias semânticas, morfossintáticas, fonético-fonológicas, léxico-gramaticais e grafológicas. Os falantes da língua, portanto, ancoram-se nessa rede sistêmica carregada por um feixe de possibilidades para se projetar no mundo, agindo sobre as pessoas e significando o meio no qual vive. É funcional por significar o mundo para além da estrutura formal, pois a

língua(gem) é multiproposicional, protótipa, dialógica e relativa às funções desempenhadas pelas práticas linguísticas, associando semântica e pragmática.

A Gramática Sistêmico-Funcional propõe o estudo da língua socialmente usada pelos falantes, buscando inferências da maneira como essa língua é realizada e usada por eles. Práticas textuais/discursivas desempenhadas por esses usuários são mobilizadas por contextos multifacetados, cujas marcas endossam a representação de determinada cultura, ideologia, valores, crenças, numa ligação entre texto e sociedade, já que a língua é codificada em forma de produções textuais inter-relacionadas. Sob essa ótica, segundo Halliday e Hasan (1973, p. 237 apud MARCUSCHI, 2012, p. 28) “[...] um texto é uma unidade em uso. [...] e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido”.

Sendo o texto situado na concretude, Halliday e Matthiessen (2014 [2004]) defendem a língua estratificada em dois níveis/sistemas que se cruzam (não são analisados explicitamente no corpus deste trabalho): linguístico e extralinguístico. O nível linguístico é realizado na via semântica, com a correlação entre vocabulário e estrutura formal da língua, materializado no sistema de conteúdo, acrescido a isso a compreensão de sons, gestos, expressão corporal, escrita, fala, abalizados no sistema de expressão. Por outro lado, o nível extralinguístico abarca os contextos de cultura e situação, que reafirmam a não aleatoriedade do uso da língua, pois os falantes a utilizam na sociointeração contextualizada.

O contexto de cultura, no qual se realiza o gênero, diz respeito às significações condicionadas às facetas culturais presentes no espaço onde o texto se insere, com práticas de linguagem mais amplas, estáveis, numa senda sociocultural influenciada por instituições sociais (igreja, família, escola). O contexto de situação é entendido como uma espécie de película que envolve o texto,

considerando o ambiente no qual o texto está materializado e, por isso, é mais instável, restrito, imediato, particular, específico, subdividido na tríade campo (assunto abordado pelo texto), relação (ligação social entre os participantes) e modo (os canais semióticos na transmissão de informações).

Como fenômeno linguístico, a Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, ressalta três metafunções da linguagem, a partir de análise da manifestação semântica pela lexicogramática: ideacional (com a qual trabalhamos neste trabalho), interpessoal e textual. Panoramicamente, a significação interpessoal (variável relação) concerne à construção da relação e interação entre os participantes falantes e ouvintes e suas funções na produção de sentido em certo contexto social. Já a metafunção textual, análoga à **variável** modo, trata da forma como a linguagem é posta na organização do texto. A seguir, apresentamos mais detalhes da metafunção ideacional, não enfatizando as significações interpessoal e textual, por fugirem do escopo desta investigação.

Equivalente à variável campo (contexto de situação), a **metafunção ideacional** é incumbida de fomentar a (re)construção semântica de nossas mundivivências, significando as experiências pelas quais passamos no meio, no bojo psicoemocional, nas relações sociais, subsidiadas no sistema de transitividade (léxico-gramatical).

Diferentemente da gramática tradicional que se limita apenas à relação entre verbos e complementos, a GSF se expande a todo complexo oracional, num sistema de descrição composto de processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais).

Na **macrofunção ideacional**, a oração é como uma ferramenta capaz de representar as experiências humanas no cotidiano das práticas sociais, por meio do canal linguístico. As experiências vivenciadas pelos sujeitos são contextualizadas,

construídas não aleatoriamente, mas significadas numa senda gramatical plurifuncional.

Nesse contexto, são verificados seis processos (verbos): materiais, mentais e relacionais (primários), e verbais, comportamentais e existenciais (secundários). Neste trabalho, enfocamos os processos materiais, mentais e relacionais, pois outros não constituem o centro teórico-metodológico deste estudo empreendido.

Os processos materiais, conforme a GSF, representam ações no mundo material por meio de verbos que indicam ações e eventos no mundo externo, com os participantes Ator, aquele que faz algo, e Meta, que recebe a ação. Quanto aos processos mentais, em que há reações e não ações, esses exprimem percepções, desejos, cognição, emoção, feição, ou seja, as experiências do mundo consciente do Experienciador (participante que experiencia as reações), ao passo que o que é experienciado é chamado de Fenômeno.

Completa o foco deste trabalho o processo relacional, que se dirige à identificação, caracterização e classificação da identidade de uma persona, com verbos que se reportam à ideia de ser e estar. Os verbos presentes nesse processo são intimamente relacionados aos elementos linguísticos que evidenciam a identidade em foco na oração.

Nesse prisma, os processos relacionais podem ser atributivos quando um participante (Atributo) é possuidor de uma característica (Portador), assim como podem ser identificativos, caso exista a definição ou identificação de uma entidade usada para identificar outra (FUZER; CABRAL, 2014). Na oração relacional identificativa, o participante Identificado é aquele que recebe a identificação, enquanto Identificador é a identidade reportada ao Identificado.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Tributários da GSF, Kress e van Leeuwen (2006), na Gramática do *Design Visual*, também se fundamentam no sistema de transitividade *hallidayno* como forma de representar e significar o mundo por meio de projeções imagéticas. As estruturas visuais, assim como as relações lógicas e funcionais estabelecidas nos complexos oracionais, valem-se de multimodos plurissignificativos sociossemióticos para validar a projeção de discursos múltiplos na sociedade. Influenciados também pela Semiótica Social, Kress e van Leeuwen (2006) agregam à análise verbo-semiótica de Halliday e Matthiesen (2014[2004]) formas outras de leitura de manifestações textuais heterogêneas, validando a relevância dos artefatos semióticos oriundos de imagens enunciativas.

A Gramática do *Design Visual*, de agora em diante GDV, não se desfaz, tampouco renega as contribuições da GSF quanto às metafunções ideacional, interpessoal e textual, mas soma a elas representações visuais, já que:

assim como a gramática da língua descreve como palavras se combinam em frases, sentenças e textos, nossa “gramática” visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em “declarações” visuais de maior ou menor complexidade e extensão (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

Nessa direção, Kress e van Leeuwen (2006) endossam uma tríade metafuncional equivalente às propostas no sistema de transitividade verbal, nesta interface: **ideacional/representacional, interpessoal/interacional e textual/composicional**. Compõe o foco deste trabalho, na GDV, a **significação imagética representacional**, com ênfase nos **processos narrativos** (ação, reação, mental e fala), não focalizando as significações interacional e composicional.

A título de conhecimento, a **metafunção interativa** se volta à análise de participantes representados responsáveis por veicular conceitos e levar os leitores de cada *mise-en-scène* a ações, com laços psicológicos criados, a partir do olhar, afinidade social, ponto de vista etc. A **significação composicional**, por outro lado, centraliza a senda estrutural de textos híbridos, examinando os arranjos semióticos que compõe a verbo-visualidade, cuja máxima se estabelece na relação e organização de elementos linguísticos diversos.

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Centro desta pesquisa, análoga à significação ideacional *hallidayana*, a **metafunção representacional** lança mão de associações multimodais para (res)significar o mundo, com interesse de que os participantes interativos, frente a textos múltiplos, possam perceber as intencionalidades discursivas e cargas ideológicas que circundam sintaxes visuais.

Os **significados representacionais** são abraçados por paisagens semióticas narrativas de ação e reação, cujo efeito semântico-pragmático se constitui pela transitividade imagética de representação do mundo, bem como **conceituais**. As estruturas narrativas de ação indicam ações do mundo real e material, concretizadas pelos participantes **Ator** (quem pratica a ação) e **Meta** (quem recebe a ação), com processos subdivididos entre **ação transacional unidirecional**, **ação não transacional unidirecional** e **ação bidirecional**.

O **processo narrativo de ação transacional unidirecional** acontece por meio de verbos transitivos (diretos e/ou indiretos), com a marcação dos participantes Ator e Meta, com ação diretiva. Na contramão disso, a **estrutura não transacional unidirecional** é materializada por verbos intransitivos, de sentido completo, com a presença apenas do Meta, sem ação diretiva. Há contextos

em que podemos nos deparar com a transitividade direta nesse processo de ação, mas sem o complemento verbal, pois não há Ator, quando não há intenção de explicitá-lo. Já o **processo narrativo de ação bidirecional** concretiza-se pela reciprocidade, em que os participantes praticam e recebem a ação, a partir de vetores imagéticos que partem de ambos.

As **paisagens narrativas de reação** são voltadas ao semblante dos participantes representados, demarcando expressões faciais (tristeza, alegria, sorriso, raiva etc), com vetor que parte da linha dos olhos de um participante em direção a outro. Nessa classificação, quem observa e reage à cena, dirigindo-se a outro, é classificado como **Reator**, enquanto o alvo da atenção dos participantes é denominado **Fenômeno**. Essa estrutura pode ser subdividida por **reação unidirecional transacional**, **reação unidirecional não transacional** e **bidirecional transacional**.

O **processo narrativo de reação unidirecional transacional** é caracterizado pela presença de reator-vetor-fenômeno, com o olhar do participante representado direciona-se à ação que acontece na imagem. Diferentemente, a **reação unidirecional não transacional** não tem a presença de fenômeno, mobilizada por reator-vetor, pois o olhar do participante se dirige a alguma ação fora da cena. Por outro lado, o **processo narrativo de reação bidirecional transacional**, é materializado por reator-vetor-reator, em que o olhar do participante reage a uma ação na projeção visual, com ação e reação.

Já o **processo verbal** volta-se às falas dos personagens, com a projeção de balões de fala/diálogo entre participantes: **Dizente** (participante imerso em um processo verbal) e **Enunciado** (participante verbal encerrado no balão de diálogo). O **processo mental**, de outro modo, materializa-se pela presença de balões de pensamento ou estruturas derivadas, interligando o **participante Experienciador** (humano ou antropomorfizado) aos pensamentos que emergem dele (**participante Fenômeno**).

As **estruturas conceituais** atuam na veiculação de conceitos dos participantes representados, descritos de forma estática, influenciando a categorização, identificação e significação das representações. A abordagem conceitual da metafunção representativa endossa **processos classificacionais** (conceitual classificatório de taxonomia aberta e fechada), **analíticos** e **simbólicos** (atributivo e sugestivo). Compõe o foco deste estudo apenas o processo conceitual simbólico.

METODOLOGIA

Considerando que, para Serafini (2010, p. 87), “[...] imagens e textos estão sendo combinados em formas únicas, e leitores [...] precisam de novas habilidades e estratégias de leitura para a construção de significados em negociação com [...] textos multimodais”, valemo-nos de conceitos e categorias de análise propostas pela GSF e a GDV.

Para delimitar este estudo em uma tirinha, recorreremos, numa análise qualitativo-interpretativo, às categoriais de análise com base nos significados **ideacionais** e **representacionais**, via sistema de transitividade, evidenciando a hidridização da linguagem, pois “[...] a linguagem verbal não ocorre isoladamente, mas sim de forma integrada e dependente de outras formas para produzir significações” (HEBERLE, 2012, p. 88).

Num primeiro momento, numa leitura sociossemiótica verbal, no que concerne aos **significados ideacionais**, arrolam-se três processos, escopo deste estudo: **materiais** (descrevem o fazer, com acontecimentos e ações de mudança externas, físicas e perceptíveis no mundo material, com os participantes Ator e Meta), **mentais** (envolvem a apreciação humana do mundo: percepção, afeição

e cognição, com os participantes Experienciador e Fenômeno) e **relacionais** (definem, classificam, caracterizam, generalizam e identificam os participantes: Portador e Atributo).

Sem usar a língua aleatoriamente, mas sim em um processo de interação movido pelo contexto, Kress e van Leeuwen (2006), coadunando com Halliday e Matthiessen (2004), na GDV, defendem que o código semiótico imagético se apresenta a partir de uma sintaxe própria, também imagética. Estruturada a partir de três significados metafuncionais (representações, interativos e composicionais), essa gramática trabalha, respectivamente, a partir de estruturas visuais, com o desenho da representação da ação social dos participantes no mundo (escopo deste estudo); a relação imaginária entre participantes representados; e a forma pela qual os elementos da composição textual mantêm uma inter-relação (com os quais não trabalhamos).

Num segundo momento, na rede semântica dos **significados representacionais**, visualmente, analisamos os participantes (ator (Mafalda) e meta (a mãe dela) representando, semioticamente, experiências, vivências entre si, por meio de narrativas e conceitos. Nas **representações narrativas**, os participantes desenvolvem ações e eventos, com circunstâncias, por meio de processos que podem indicar ações (movimento ou direcionalidade), a exemplo de olhar, (re) ação, pensamentos, falas entre os participantes.

Os processos a que nos referimos são: (i) **de ação** – indicam o fazer por meio de ações externas, físicas e perceptíveis dos participantes (sonha, procura e encara), em que Mafalda **sonha** com a mãe – quadrinhos 1 e 2 – (ação transacional unidirecional, com dois participantes e o meta); **procura** (correndo) a mãe (ação transacional unidirecional – quadrinho 3 –, bem como encara-a (ação transacional unidirecional); (ii) **de reação** – codificam reações dos participantes na narrativa, formado por olhares, gestos, expressões corporais e faciais, em que há um olhar com um vetor, de reação

transacional bidirecional (com o olhar diretivo entre Mafalda e a mãe – elas se entreolharam), reagindo diante dos acontecimentos – quadrinho 4; (iii) **mental**, com balões tipicamente de pensamentos ou de estruturas semelhantes, advindos dos pensamentos de Mafalda (quadrinhos 1 e 2) e da mãe (quadrinho 4), sendo ambas participantes experienciadoras dos pensamentos delas (fenômeno); (iv) **verbal**, com o balão de fala, no quadrinho 3, voltado à fala de Mafalda, com um balão de diálogo.

Nos **significados conceituais**, evidenciamos a descrição da identidade dos participantes, sem características acionais, e sim com a representação e identificação simbólicas deles para a formação identitária de um conceito. Depois, analisamos as **circunstâncias**, processadas visualmente, em que a narrativa se desenvolve, por meios de advérbios, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006). Somam-se à perspectiva multimodal apontamentos sobre a tirinha de Mafalda, na consideração do **humor** como característica principal, com conteúdo crítico-irônico, com desfecho inesperado (a comicidade), em uma realidade metaforizada.

ANÁLISE DE DADOS

Figura 1 – O sonho de Mafalda



Fonte: QUINO. *Mafalda: todas as tiras*. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 78.

A atividade sociossemiótica *hallidayiana*, com a **metafunção ideacional**, narrada pela tirinha, apresenta os **processos materiais** *fiz* e *tirei* como ações, as quais Mafalda gostaria que a mãe executasse no **contexto de situação**, como participante **Ator**, tendo faculdade como **Meta**. Contudo, o processo de *ter tirado* o diploma na faculdade não estava presente na realidade de Mafalda, desapontando-a ao encarar a verdade de frente e lembrou-se de que havia *sonhado* (**processo mental**). Tal processo pode ser classificado também como fisiológico, tendo em vista o desejo inconsciente de Mafalda projetado no sonho. Vale ressaltar que esse desejo está presente também em outras tirinhas da personagem, o que evidencia a importância dele na narrativa.

O **processo relacional** está presente no sonho de Mafalda, em um contexto no qual ela não é mais filha de uma mulher medíocre, e, de volta à realidade, no descontentamento dela ao perceber que ainda é *filha de uma mulher medíocre*. Esse processo, correlacionado aos outros participantes do sistema de transitividade, carrega a ideologia de que somente o letramento acadêmico agrega valor a uma pessoa, o que é um discurso social limitado frente aos diversos letramentos em diferentes áreas que o indivíduo pode possuir.

Quanto aos **significados representacionais**, para Kress e van Leeuwen (2006), é importante observar que tanto os modos da escrita como os da comunicação visual apresentam uma forma bastante particular de realizar relações semânticas, que podem ser bastante semelhantes.

Os sentidos do modo verbal, que contemplam a narrativa de Mafalda, podem ser confirmados pelos processos semânticos (ação, reação, mental, verbal) que ocorrem na imagem, como podemos visualizar na imagem (**FIG. 1**) da mãe de Mafalda que se direciona a ela com um diploma na mão; nos gestos e movimentos corporais que ilustram a conquista e apresentam o diploma; na alegria de Mafalda, ao correr para contar o sonho, e em processos semânticos

que revelam a decepção dela quando percebe, no último quadrinho, que o diploma que a mãe carregava no sonho era, de forma irônica, o bob de enrolar o cabelo. Essa situação ressalta ainda mais o papel social da mãe, que, ao contrário do sonho de Mafalda, em vez de ter um diploma em mãos e ter deixado de ser “uma mulher medíocre”, ela ainda é uma mulher que se dedica ao lar e se preocupa com coisas fúteis, na perspectiva da filha.

Os **significados conceituais** apresentam Mafalda e a mãe dela (participantes representados), em termos do que elas são ou significam, emergindo o discurso de valor, em termos de identidade, atrelado à conquista de um diploma, por meio de um **processo simbólico atributivo**, que associa a identidade da mãe de Mafalda à conquista do diploma. A circunstância em que os processos se desenrolam denota **circunstância de lugar** (casa de Mafalda), o que confere à narrativa maior veracidade, revelando eventos que transcorrem em um contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Agrega-se à perspectiva sociosemiótica a ironia presente na tira para produção de humor, que acontece com a quebra de expectativa construída a partir do terceiro quadrinho e consolidada no quarto quadrinho, como já exposto anteriormente, quando Mafalda se depara com a realidade da qual ainda faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, identificamos que construções visuais endossam múltiplos significados, estando a serviço dos leitores para a (re)significação de conceitos no e pelo mundo, para que possam agir criticamente frente às produções textuais que interligam texto e imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A ampliação para o letramento multimodal, portanto, torna-se premente para a emancipação dos sujeitos, inovando habilidades e estratégias de leitura, para que percebam intencionalidades discursivas na representação e conceitualização de arquétipos nas projeções verbo-visuais, consoante Halliday e Matthiessen (2004). Por meio da hibridização, o gênero tirinha reverbera o caráter humorístico, podendo ser engraçado, porém não risível, possibilitando uma denúncia ou a deflagração de novas possibilidades de visão de mundo.

Na sociedade atual, reafirma-se a urgência de as pessoas se tornarem letradas plenamente, com a capacidade de interpretar textos híbridos, multissemióticos, plurissignificativos, pois, como a tirinha supracitada exemplifica, a língua(gem) é multipropositiva. Seguindo de perto Kress e van Leeuwen (2006), só assim somos capazes de agir sobre o mundo e as pessoas, com a percepção de ironias e reflexões subjacentes a textos múltiplos.

REFERÊNCIAS

FELÍCIO, Camila Polyane Souza. **Uma análise da construção multisistêmica em tirinhas de Mafalda**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, p. 119, 2019.

FUZER, Cristiane.; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**: Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan-jun de 2009.

HALLIDAY, Michael. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004 [1985].

HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 4 ed., 2014 [2004].

HEBERLE, V. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática sociosemiótica. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (org.). **A formação de professores de língua**: novos olhares – volume II. Campinas: Pontes, 2012, p. 88-106.

QUINO. **Mafalda**: todas as tiras. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 78.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (org.). **A formação de professores de língua**: novos olhares – volume II. Campinas: Pontes, 2012, p. 88-106.

JEWIT, Carey. **Multimodality and literacy in school classrooms**. Review of research in education, vol. 32, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEPOMUCENO, A. R; PAES, V. L. V. de. Gramática sistêmico-funcional & gramática do design visual: metafunções da linguagem na análise do gênero publicitário digital. **Confluência**: Rio de Janeiro, nº. 56, v. 1, 1º. semestre de 2019.

PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos**. 100 anos de uma mídia popular. 2006.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, 41, 2010, p. 85-104.

SILVA, J. P. B. **Incursões semióticas na construção da identidade racial em capas de revistas brasileiras**. Monografia (Licenciatura em letras português) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, p. 51, 2019.

7

*Maria Gabriela de Souza
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria Clara Gonçalves Ramos*

**LETRAMENTO MULTIMODAL
NO GÊNERO CARTAZ DE FILME
NA MÍDIA DIGITAL**

RESUMO

Parte integrante do projeto "Semioses visuais em cartazes de filmes", edital PRP 7/2021, com o fomento da Unimontes/PROINIC, na modalidade BIC/UNI, este texto, centrado na análise de multisssemioses presentes no gênero discursivo cartaz de filme, tematiza a investigação dos significados híbridos construídos pelas lentes sociossemióticas, objetivando destacar a relevância de artefatos semióticos múltiplos na construção de sentido em estruturas visuais. Como proposta de letramento multimodal imprescindível na contemporaneidade, pretendemos responder: de que modo os elementos semióticos utilizados no gênero de divulgação atraem os espectadores, visto que a narratividade é construída por diferentes artifícios sígnicos? Para tanto, embasamo-nos nos estudos da Semiótica Social da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), cujo foco se concentra na perspectiva multimodal, para pensarmos as camadas significativas engendradas imagetivamente pelos produtores de discursos plurissignificativos, com ênfase nos significados representacionais, interativos e composicionais. Justifica-se este trabalho pela necessidade de se pensar e articular, na teia semiótica, relações estabelecidas entre arranjos outros que compõem uma *mise-en-scène*, possibilitando que pessoas que interajam com as sintaxes visuais percebam intencionalidades discursivas. Concluímos que o letramento verbo-visual possibilita às pessoas significativa consciência crítica dos efeitos de sentido previamente pensados pelos produtores para induzir o público-alvo a assistir ao filme.

Palavras-chave: Cartaz de Filme. Gramática do *Design Visual*. Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

Nas práticas sociais pós-modernas, na “virada visual”, é mister entender que o avanço da tecnologia provoca mudanças na materialização da linguagem, incorporando, nos gêneros discursivos, modos semióticos que coexistem, significam e completam entre si no modo verbal (oral e escrito) e visual (estático e em movimento).

Nesse cenário, à vista de uma sociedade tecnológica e culturalmente imagética, Kress e Van Leeuwen (2006) atestam a existência de uma complexa interação entre as imagens, elementos gráficos, sonoros e textos, sob o suporte de diferentes mídias, nas quais podemos verificar múltiplas produções artísticas e recursos de divulgação.

Desse modo, no estudo empreendido, procuramos responder à seguinte questão: de que modo os elementos semióticos utilizados em cartazes de filmes atraem os espectadores para assistirem aos filmes, na consideração de que a narratividade é construída por diferentes artifícios sígnicos?

Com essa interpelação, objetivamos analisar artefatos semióticos na construção de sentido do cartaz do filme “Minari: em busca da felicidade”, sob o viés da Semiótica Social refletida na Gramática do *Design Visual*, doravante GDV, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), revelando como textos imagéticos (re) produzem relações sociais, comunicam fatos e interagem com os espectadores com significância exponencial.

A escolha do *corpus* foi motivada pelo interesse investigativo sobre as estratégias das quais se valem produtores de cartazes de filme, na intenção de manipular o consumidor prospectado a se interessar pela obra cinematográfica, influenciado pelas semioses visuais, cuja intenção principal é induzir o público-alvo a assistir ao filme.

Esta pesquisa qualitativo-interpretativo, do cartaz de divulgação do longa “Minari: em busca da felicidade”, estrelado em 2020, articula o *corpus* às três categorias imagéticas propaladas por Kress e Van Leeuwen (2006), **significados representacionais, interativos e composicionais**, na busca de confirmar as contribuições de paisagens multissemióticas também responsáveis pelo sucesso ou não de uma teledramaturgia.

Justificamos este estudo por buscar expandir o tradicional conceito de Semiótica, segundo Hodge e Kress (1988), que enfatiza estruturas e códigos em detrimento de funções e usos sociais de sistemas semióticos, as inter-relações complexas desses sistemas na prática social, todos os fatores que fornecem sua(s) motivação(ões), origens e destinos, forma e substância, pois só assim a simbiose multimodal pode ser reconhecida pela cultura de comunicação que sobrepõe o código verbal ao visual.

Este texto constitui-se de quatro partes, além da introdução. Inicialmente, apresentamos o aporte teórico deste estudo, com enfoque na multimodalidade, em diálogo com as categorizações analíticas imagéticas. Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Na terceira parte, apresentamos os resultados e as discussões da aplicabilidade teórica ao *corpus* selecionado. Por fim, expomos as conclusões a que chegamos, respondendo à pergunta norteadora deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A PERSPECTIVA MULTIMODAL E O LETRAMENTO VISUAL

A Teoria Multimodal, advinda da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), objetiva a identificação da multiplicidade de modos

semióticos envolvidos em textos presentes na comunicação contemporânea, que veiculam gêneros discursivos híbridos em distintos suportes comunicativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Depois de significativas transformações e revoluções na sociedade, a maneira como nos comunicamos é remodelada, tornando-se mais variados os modos possíveis de realizações linguísticas. Assim, na sociedade tecnológica, há diferentes ferramentas interativas para (re)produzir e (res)significar o mundo, em diferentes suportes de gêneros textuais/discursivos, sobretudo nos suportes digitais midiáticos.

Tendo isso em vista, a sociocomunicação vigente não utiliza apenas o modo verbal, mas também textos imagéticos atrelados a outros multimodos comunicativos durante as interações sociais. Na materialidade textual, na atualidade, há uma combinação de artefatos semióticos, interligando os planos verbal, visual, sonoro, gestual, cores etc., conforme interesses prévios dos *designers*.

Essa nova configuração traz à baila a necessidade de aplicação da perspectiva multimodal na interpretação dos textos, pois, segundo Kress e van Leeuwen (2001), é impossível uma compreensão completa e eficaz, se se pensar apenas o sistema verbo-grafo-fonêmico, negligenciando o poder ideológico e significativo de sintaxes visuais. Conscientes da importância de ler e interpretar textos na simbiose verbo-visual, a GDV advoga em favor da necessidade premente do letramento multissemiótico, para que os participantes interativos se tornem capazes de agir no e pelo mundo, subsidiados em práticas de linguagem plurissignificativas.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade assegura que o estudo de somente um modo semiótico, como acontece nas teorias semióticas tradicionais, é inadequado aos novos tempos, justamente porque, pelo viés funcional da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), a língua(gem) é considerada no social, pois é (re) moldada a partir das emergências comunicativas. Nesse

ínterim, o letramento visual faz-se imprescindível na formação social e crítica dos seres humanos.

Seguindo de perto Dionísio (2008), uma pessoa letrada é aquela que se beneficia das habilidades de leitura e escrita para além das manifestações verbais, valendo-se da hibridização linguística contextualizada para se comunicar e, assim, estar apta a ler, compreender, criticar e refletir sobre a sociedade, numa via semântico-pragmática. O conceito de letramento abarca o emprego do prefixo multi-, passando a significar não somente a multiplicidade de práticas de letramento, mas também a multiplicidade de semioses presentes nos textos empregados nas linguagens e mídias (ROJO, 2012).

À luz dessa concepção, Kress e van Leeuwen (2001) reforçam a importância de análises atualizadas às necessidades que perpassam pela concretização linguística, entrecortadas por influências socioculturais, tecnológicas e econômicas, em que, hoje, são marcadas pela leitura de imagens, na forma impressa e, principalmente, digital. Assim é que o letramento visual torna-se uma necessidade social; afinal, o leitor que desconhece as convenções e regras comunicativas vigentes em uma sociedade tecnológica está fadado a ser excluído do meio social.

A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

Na percepção da importância do letramento social para leitura de textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolvem a GDV, cuja investigação linguística se reporta ao reconhecimento e à validação de significâncias que emergem de sintaxes visuais, via sistema de transitividade imagético.

Seguidores da GSF, Kress e van Leeuwen (2006) acrescentam aos estudos *hallidayanos* significados outros que emergem de

simbologias visuais, (re)conhecendo o poder socioideológico dessas manifestações, para os quais signos imagéticos possibilitam descrever o modo como indivíduos, coisas e lugares são combinados e estruturados, em maior ou menor grau de complexidade.

Com essa concepção, eles fornecem as principais estruturas que compõem a sociossemiótica visual, analisando como determinadas estruturas são postas em funcionalidade por produtores de discursos imagéticos para produzir significados prévios, a exemplo de cartazes de filmes. Os produtores de cartazes podem levar em consideração o gênero cinematográfico (drama, romance, terror etc.), faixa etária, assunto principal do enredo, entre outros, valendo-se de recursos configurados por cores (variadas, com menor ou maior saturação), personagens representados (com (re)ações), tipografias (sugerindo minimalismo, melancolia, violência etc), para estruturação dos elementos narrativos que constroem, imagetivamente, os significados intencionados a dado cartaz de divulgação cinematográfica, primeiro contato do público com o filme divulgado.

A GDV não tem o propósito de relacionar as investigações imagéticas a estruturas verbais, visto que os multimodos visuais são considerados sistemas complexos, produzidos a partir de um contexto específico que se deseja significar. A comunicação visual estabelece interação com ou sem o uso do modo verbal, constituindo-se como um tipo de texto reconhecível e dotado de uma unidade significativa.

De posse da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, (2014 [2004])), Kress e van Leeuwen (2006) agregam às metafunções *hallidayanas*, por meio do sistema de transitividade, significações presentes em projeções visuais: **significados representacionais** (metafunção ideacional), **significados interacionais** (metafunção interpessoal) e **significados composicionais** (metafunção textual).

Os **significados representacionais** realizam-se no sistema de transitividade, de modo concreto ou abstrato, por participantes

representados (indivíduos, lugares ou coisas), divididos em dois processos: (i) processos narrativos ((re)ação) – relacionam-se a ações e eventos, no reconhecimento dos participantes e do envolvimento deles em circunstâncias; (ii) processos conceituais – são responsáveis por identificar e categorizar os elementos que sugerem a representação da “essência” dos participantes, subdividindo-se em classificacional, analítico e simbólico (não fazem parte da pesquisa).

As representações de ação indicam ações no mundo real e material, com a marca dos participantes Ator (quem pratica a ação na cena) e Meta (quem a recebe), entrecortado por um processo material (verbo de ação), subdivididas entre **processo narrativo de ação transacional unidirecional, não transacional unidirecional e bidirecional**. Resumidamente, o **processo narrativo de ação transacional unidirecional** caracteriza-se pela presença de verbos transitivos, com a marcação explícita de Ator e Meta, ao passo que a **ação não transacional** se faz representar por verbos intransitivos, aparecendo apenas o Meta, sem ação diretiva. Porém, a depender das intencionalidades discursivas, podemos nos deparar com verbos transitivos, mas sem o Ator, quando há intenção ou necessidade de divulgá-lo. O processo **bidirecional** realiza-se pela troca simultânea entre Ator e Meta (praticam e recebem ação), materializado pela voz reflexiva.

Já os **processos narrativos de reação** direcionam-se às reações faciais dos participantes representados, com a intenção de analisar sentimentos (medo, tristeza, felicidade, raiva, angústia etc.), externados pelos semblantes projetados numa sintaxe visual. Kress e van Leeuwen (2006) apontam que essa categorização é materializada por um **vetor** que parte da linha dos olhos de um participante que se dirige a outro participante que observa e reage à cena (**reator**), sobre o qual se centra o alvo da atenção (**fenômeno**).

Em uma imagem, pode haver **reação unidirecional transacional** (presença de reator, vetor e fenômeno, em que o olhar do participante se direciona à cena), **reação unidirecional**

não transacional (marcada por reator e vetor, quando o olhar do participante se dirige ao que está fora da imagem) e **reação bidirecional transacional** (com reator-vetor-reator, em que os participantes (re) agem a um fato ocorrido na cena).

Os **significados interacionais** articulam relações entre os participantes representados e interativos (produtor e espectador), pelo(a) **olhar** (oferta e demanda), **distância/afinidade social/enquadramento** e **perspectiva/ângulo/ponto de vista** (não faz parte deste estudo). Ao criar vínculos psicoemocionais, cenas enunciativas aproximam ou distanciam, direta ou indiretamente, produtores de textos e espectadores em diálogo com o que está projetado numa *mise-en-scène*, justamente porque imagens veiculam discursos e solicitam, nas entrelinhas, ações dos participantes interativos.

O **olhar de demanda**, por exemplo, demanda algo do leitor da imagem, sugere intimidade, aproximação, pois o participante representado olha para o interativo de forma íntima, convidativa, sedutora, diretiva, criando uma relação imaginária de desejo ou respeito. Já o **olhar de oferta** sugere certa invisibilidade do participante representado, por se dirigir ao leitor de modo indireto, distante, impessoal, olhando vagamente, para que ele seja contemplado e admirado pelo participante interativo.

Outro ponto que interfere na relação multissemiótica é o modo como os participantes estão enquadrados na estrutura visual, caminho pelo qual se estabelece proximidade ou distanciamento entre os participantes. Nessa linha, se o **enquadramento** projetar uma imagem até os ombros, com plano fechado (**close-up**), percebe-se um vínculo afetivo, amigável, próximo e íntimo. Quando o participante é projetado até os joelhos, em plano médio (**médium shot**), apesar de ainda sugerir proximidade, a relação engendrada passa a ser de mais respeito e credibilidade, estando um pouco mais distante. Diferente disso, o distanciamento acontece quando o plano

está mais aberto (**long shot**), pois o que importa é a impessoalidade, o que envolve admiração e contemplação.

Os **significados composicionais** são analisados pelo modo como as informações e projeções estão integradas, organizadas e correlacionadas numa sintaxe imagética única. Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que a posição ocupada pelos elementos na senda visual confere às informações aspectos valorativos, significativos específicos e diversos, longe de serem neutros, e, sim, eivados de ideologias. Constituem essa significação o **valor da informação, novo e dado** (não constituem o foco desta análise), **ideal e real, centro e margem, enquadre e saliência**.

Trazendo isso à baila, o **valor da informação** dialoga com a localização de informações na imagem, em que a posição ocupada conduz os significados de determinados elementos em relação a outros. Nesse sentido, constituintes que são colocados à esquerda (**dado**) são conhecidos pelos leitores, com dados familiarizados, ao passo que, à direita (**novo**), são informações novas ofertadas aos participantes interativos, podendo ser uma novidade ou, em certos casos, conhecimentos parcialmente conhecidos.

Na cultura ocidental, o processo de leitura verbal acontece de cima para baixo, o que impacta na hierarquia de informações que são veiculadas também no texto imagético. Assim, signos linguísticos posicionados acima de uma imagem são projetados com certa idealização, caracterizando-os como parte ideologicamente mais saliente (**ideal**). Somam-se a isso os elementos posicionados na parte inferior na cena (**real**), com informações mais concretas, práticas, mais bem percebidas pelo leitor como verdadeiras, pois sugere que os dados presentes no ideal são de posse do que está representado na imagem.

Mais frequente em sociedades asiáticas, a centralização ou marginalização de sistemas semióticos endossam importância e harmonia às ideias veiculadas numa cena imagética. Quando

posicionadas no **centro** da estrutura visual, as informações são nucleares, enquanto os outros constituintes que rodeiam o texto híbrido são **marginais**, com apresentação de valores subservientes e, em certa medida, dependentes do central.

O **enquadre** enfoca a conexão ou desconexão entre artefatos sociossemióticos, por meio de cores, olhares, à guisa de exemplo, que reverberam estratégias de composição, manipulando a percepção das identidades construídas na proposição visual, o que oportuniza a sensação de estarem enquadradas. A **descontinuidade** entre cores e forma sugere que os outros elementos da imagem estão separados, diferente de quando há repetição entre os recursos composicionais, simbolizando **continuidade** multimodal.

Já o recurso da **saliência** endossa informações hierarquizadas no texto, num arranjo multissemiótico de elementos linguísticos distribuídos numa proposição visual. Assim, o jogo entre cores, tipografia, tamanho e fonte das letras, nitidez, brilho, *layout*, por exemplo, manipulam o olhar do leitor que interage com a cena, fazendo com que ele se prenda, de imediato, aos principais objetivos de uma *mise-en-scène* em questão.

METODOLOGIA

Por meio de pesquisa qualitativo-interpretativa, coletamos, como *corpus*, o cartaz do filme “Minari: em busca da felicidade”, lançado em 2020, com projeção multissemiótica plurissignificativa no que tange à representação familiar e aos valores socialmente (re)construídos na tessitura civil, cujo enredo narra sonhos e perseveranças de uma família imigrante coreana em meados da década de 1980, dando visibilidade, em tempos de pandemia, à produção artística asiática, que está ganhando espaço na mídia.

No filme, o diretor Lee Isaac Chung promove um olhar sensível e semi-autobiográfico à família, à cultura e aos costumes ocidentais, teletransportando os espectadores à realidade de uma família coreana em busca da felicidade, em solo americano (área rural de Arkansas), com o relato de conflitos (familiares e sociais), provações e tribulações da discriminação racial enfrentados.

Como aporte teórico-metodológico, valemo-nos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para quem as imagens são ferramentas textuais discursivas e ideológicas, com ênfase nos **significados representacionais** (narrativos), **interativos** (atos de imagem e distância social) e **composicionais** (cor, brilho, luminosidade etc).

Analisamos os elementos (processos, participantes (representados e interativos) e circunstâncias) que possibilitaram a representação da realidade via sistema de transitividade semiótico visual. Nos **participantes**, evidenciamos que os **interativos** são os envolvidos na comunicação (produtores e leitores do cartaz do filme), e os **representados** são o assunto da comunicação (pessoas, lugares e elementos no cartaz).

Quanto aos **processos**, nos **significados representacionais**, focamos nos **narrativos**, caracterizados por **vetores** (corpos, braços, mãos e pernas), que conectaram os participantes representados “[...] fazendo alguma coisa uns com os outros”, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 59).

No **processo narrativo**, os vetores variam em tipo e os participantes em número (ator e meta), possibilitando diferentes tipos de **processos**, a exemplo de: **de ação** – transacional bidirecional de abraçar e de dar as mãos; transacional unidirecional de andar, por parte dos participantes; ambos por diferentes vetores; **de reação** – não transacional (olhar cabisbaixo do homem e da menina; olhar diretivo, feliz e inocente da criança) e reação transacional (olhar direcionado e instigador da mulher para o homem).

Ao lado disso, investigamos categorias que se relacionam aos **significados interativos**, com potencial da imagem para produzir a sensação de que podemos interagir com o que está representado, considerados estratégias de aproximação/afastamento do produtor com o público-alvo e/ou relações entre pessoas, lugares e elementos representados, sob suporte do olhar (oferta ou demanda) e distância social.

Somam-se aos significados sobreditos os **composicionais**, que atestam a organização estrutural dos signos imagéticos que compõem o cartaz desse filme, com a interface entre os planos de fundo e frente, cuja evidência se dá por meio de saliências: o contraste em cores, posição do texto verbal e localização em primeiro ou segundo plano.

Figura 1 – Minari: em busca da felicidade (2020)



Fonte: <https://diamondfilms.com/br/ficha-tecnica/240-minari-em-busca-da-felicidade>.
Acesso em: 11 jul. de 2022.

ANÁLISE DE DADOS

A trama de “Minari: em busca da felicidade” é ambientada de maneira contida e íntima num campo aberto e distante de outros municípios, na área rural do Arkansas, na década de 1980, com apenas uma casa ao redor, representada semelhante a um retrato profundamente pessoal, apresentando, de maneira monótona, modesta e discreta, o cotidiano da família tradicional coreana. O filme tem enfoque mais em ações que em diálogos dos personagens, encenando-os de forma lenta, silenciosa e reflexiva, como na realidade.

Em síntese, a família apresentada no cartaz de divulgação compra uma fazenda no Arkansas, nos anos 80, para que o sonho do pai (Steven Yeun) de cultivar vegetais e frutas coreanos para vendê-los a outras famílias imigrantes coreanas se realizasse. Contudo, Monica (Yeri Han) fica visivelmente chateada e desanimada com o novo ambiente, pois está incerta sobre a ideia do marido, que abala as relações da família. A semente que nomeia o longa é de origem coreana, cujo significado diz respeito a raízes que se movem, paulatinamente, buscando adaptar ao clima, ao solo e às pragas encontradas naquele novo ambiente.

Nesse contexto, retomando as categorias já explicadas na perspectiva sociosemiótica, **na composição**, o cartaz, observado na Figura 1, foi produzido para comunicar ao participante interativo (público-alvo) a relevância do filme, indicada pela escolha do título “3 indicações ao globo de ouro: melhor filme, ator e fotografia”, destacando-se a fonte branca, em contraste com a cor do formato retangular, projetado na parte superior da imagem (ideal).

Após chamar a atenção pela indicação dos prêmios, a declaração afirmativa: “Esse é o filme que precisamos agora” aparece posicionada no domínio **ideal** da estrutura composicional do cartaz, de modo a induzir o público (espectador) à “necessidade”

de ver o filme, aproximando-se a ele ao incluí-lo como participante do processo de ação “precisamos” em interface à circunstância apelativa e temporal do advérbio “agora”. O modo como as estruturas verbais estão articuladas na imagem é um fator importantíssimo para que o articulista atinja o interesse comunicativo, sobretudo frente à comercialização do filme destacado quando centraliza as informações que o produtor deseja que o leitor perceba primeiramente (**centro**).

As cores verdes e a iluminação intensa amarelada (**saliência**) trazem à tona a dramatização que fará presente durante o filme. A cor verde, responsável pelo crescimento, segundo Heller (2013), está associada à esperança, maturação e confiança, o que demonstra um envolvimento com a natureza; o amarelo, responsável pela floração, pela remete ao otimismo e à energia, figurando como uma cor instável. Assim, podemos relacionar essa miscelânea de cores, somadas ao branco, azul e rosado, que se encontra nos personagens encenados, a um clima leve, harmônico, apesar de a família estar em conflito (xenofobia, doenças, adaptação sociocultural e econômica), como também a semente de *minari*, plantada no solo estrangeiro que se adapta às variações e floresce ao longo da trama.

Na esteira **narrativa representacional**, o conjunto multimodal é marcado predominantemente pelo modo visual, destacando-se as cores, a luminosidade, o brilho, o espaço da fazenda (**circunstância de lugar**) dos **processos narrativos de ação** em cena: transacional bidirecional (ação de se abraçarem e se darem as mãos); transacional unidirecional quando sugerem a ação de caminhar, em que, juntos, buscam um caminho para solucionar os desafios familiares (xenofobia, adaptação a uma nova cultura, tentativas de recolocação no mercado etc).

No **processo narrativo de reação**, o semblante cabisbaixo do pai e da filha, em contraste com a expressão facial diretiva, feliz e inocente do filho, ao dirigirem o olhar para algo fora imagem (**processo narrativo de reação não transacional**), simbolizam uma

busca infindável à superação dos empecilhos contra os quais lutam no decorrer da trama. A aparência séria da mulher ao olhar para o marido de forma diretiva exterioriza a possível ideia de estar esgotada do contexto e condições em que vivem na situação de imigrantes (**processo narrativo de reação unidirecional transacional**)

Do ponto de vista da **interação**, o olhar vetorizado (**olhar de demanda**) do ator mirim David (Alan S. Kim), em direção ao espectador, simboliza um convite à interação não só com ele, mas com toda a narrativa do filme, buscando a adesão do participante interativo ao envolvê-lo numa suposta relação íntima.

Diferente disso, o pai, a mãe e a filha, quando olham para fora da cena, sem ação diretiva (**olhar de oferta**), solicitam que o participante interativo aclame-os, pois, nesse momento, buscam construir uma posição interpretativa da situação apresentada: imigração coreana. Nessa direção, confirmamos a preocupação do produtor em tornar os participantes projetados objetos do nosso olhar, contemplação da cultura asiática e reconhecimento da diversidade.

A escolha desses olhares interfere na relação imaginária entre os participantes pelo viés da **distância social**, pois, no momento em que os participantes representados estão enquadrados em **plano aberto**, o leitor passa a ocupar uma posição mais distante, cabendo a ele apenas admirar e contemplar a família coreana. Essa distância social, que permite a contemplação da família, é articulada em boa parte do filme, propositalmente pensada pelo diretor e fotógrafo (Lachlan Milne), para convidar o espectador a caminhar junto com aqueles personagens e conhecer a história da qual são protagonistas.

Portanto, o texto imagético que compõe o cartaz é essencial para dar vida ao drama, mediante a utilização das múltiplas semioses disponíveis no meio midiático. Jewitt (2013) denomina os multimodos envolvidos num evento comunicativo de orquestração multimodal. Isso porque cada modo (visual, gestual, cores, verbal etc) carrega uma parte da mensagem, não podendo, pois, ser analisado isoladamente,

visto que, apenas juntos, são capazes de completar os sentidos desejados pelos produtores de discursos multissemióticos.

Nessa direção, os estudos sociosemióticos, por intermédio de metodologia analítica e interpretativa (GDV), ao se distanciarem de conceitos ultrapassados que não são mais condizentes às urgências atuais, possibilitam acessibilidade a uma interação social híbrida, crítica e engajada, em que os cidadãos não sejam considerados apenas alfabetizados, mas, também, (multi)letrados. Nesse ínterim, destaca Kress (1996):

A comunicação requer que os participantes produzam suas mensagens para que sejam entendidas com êxito em um contexto particular. É necessário, portanto, que estes participantes escolham formas de expressão que acreditem ser as mais transparentes para outros participantes. Por outro lado, a comunicação toma lugar em estruturas sociais que são inevitavelmente marcadas por diferenças de poder, e isso reflete em como cada participante (indivíduos mais ou menos empoderados semioticamente) entende uma determinada mensagem [...]. A representação presume que a produção do significado escolha formas para a expressão que seus produtores têm em mente, ou seja, a forma considerada como a mais apta e pertinente em um dado contexto. Essa lógica se aplica também ao interesse das instituições sociais nas quais as mensagens são produzidas, e assim os modos de representação tomam a forma das histórias das convenções (KRESS, 1996, p. 11).

Assim, os sistemas semióticos não podem ser estudados isoladamente, já que o significado integra distintos modos semióticos (visual, gestual, cores, verbal, sonoro etc.), cujas significâncias são situadas no tempo e espaço, unindo língua, cultura e sociedade. Os participantes representado e interativos articulados numa estrutura verbo-visual, a exemplo do cartaz de filme sobredito, endossam sujeitos contextualizados, manipulados por crenças, ideologias, valores e cultura socialmente (re)construídas e cristalizadas nas

mundivivências desempenhadas. Essas demarcações socioculturais conduzem a imagem ao patamar de significação tão pertinente quanto o sistema semiótico verbal, na busca pela difusão de discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, com a análise híbrida desse gênero de ampla circulação, que a prática de novas metodologias, como a da GDV, possibilita aos indivíduos consciência crítica dos efeitos de sentido utilizados pelos produtores de discurso na sociedade pós-moderna, para fazê-los aderir ao produto (filmes).

Por essa via, confirmamos a influência dos modos semióticos para formação do complexo semântico-pragmático idealizado pelos produtores, na tentativa de manipular o público-alvo à aderência ao longa "Minari: em busca da felicidade." A indicação de melhor fotografia do filme, com o uso de recursos imagéticos, como brilho, luminosidade, profundidade, luz, sombras, contrastes etc., conferem mais vivacidade às cenas. Esses efeitos visuais que representam a teledramaturgia no escopo fantástico, com promessa, excitação do que poderá ser a experiência de ver a cinematografia.

Dessa forma, podemos dizer: "O texto imagético dialoga com a história narrada na sinopse, permitindo que o espectador construa a trama do filme" (DE MAGALHÃES, 2013, p. 22), o que confere a ele papel de (co) produtor das intencionalidades discursivas de obras cinematográficas. Todavia, essa capacidade só é alcançada quando os cidadãos têm acesso à educação e ao letramento híbrido, atendendo à necessidade de uma sociedade globalizada e tecnológica, que evolui dia após dia nos diferentes campos sociais e, principalmente, no campo da linguagem.

A divisão apenas didática entre o tripé metafuncional da GDV reforça que a língua(gem) é articulada, prototípica e maleável, pois códigos semióticos múltiplos, correlacionados, fundem a ciência linguística à seara morfossintática, semântica e pragmática. A conclusão a que chegamos, portanto, respondendo à interpelação suscitada neste estudo, reafirma que a indústria cinematográfica, ciente das evoluções sígnicas por que passa a sociedade tecnológica vigente, une, estrategicamente, o verbo à imagem, para comercializar e conseguir a adesão do consumidor prospectado de cenas enunciativas, como cartazes de filme em lançamento.

REFERÊNCIAS

- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, A. M. *et al.* (org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- HALLIDAY, Michael. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 4 ed., 2014 [2004].
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução Maria Lucia Lopes da Silva, São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- HODGE, Robert, KRESS, Gunther. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- JEWITT, Carey. **Multimodality and literacy in school classrooms**. *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008.
- JEWITT, Carey. Multimodal methods for researching digital technologies. *In*: PRICE, Sara; JEWITT, Carey; BROWN, Barry (Eds.). **The sage handbook of digital technology research**. Thousand Oaks: Sage, 2013.
- KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, Gunther. Representational Resources and the production of subjectivity. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. M., COULTHARD, M. **Texts and practices**: readings in critical discourse analysis, London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

MAGALHÃES, Célia Elisa. **Cartazes de filmes**: um exercício de letramento visual. Pesquisas em discurso pedagógico, PUC-Rio, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21811@1>. Acesso em: 12 out. de 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

8

*Rosemary de Souza Almeida
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro*

LETRAMENTO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:

UM ESTUDO SOBRE
PRÁTICAS LETRADAS

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97952.8

RESUMO

O curso de Letras/Libras representa uma conquista para a comunidade surda brasileira. A partir disso, este estudo questiona se um dado curso de licenciatura em Letras/Libras prevê o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do português em seus estudantes surdos e que práticas de letramento desenvolve com esse intuito. Para tanto, objetiva-se descrever as práticas de letramento acadêmico em português escrito pelas quais estudantes surdos passam em um curso de Letras/Libras, de maneira a analisar as percepções que os surdos constroem desse processo. O aporte teórico que subsidia as reflexões parte dos Estudos Surdos e dos Estudos de Letramento. Para a realização da pesquisa, os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados: i) seleção de um curso de licenciatura em Letras/Libras de IES pública; ii) análise documental do PPC, com intuito de analisar a estrutura do curso em relação às práticas de letramento; iii) coleta de dados: 08 estudantes do 8º período do curso responderam ao questionário. Ao final, a pesquisa revelou que, embora o curso desenvolva algumas práticas de letramento em português escrito, o projeto do curso não assume essa proposta. Na percepção dos participantes da pesquisa, houve leitura mediana e pouca escrita durante o curso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português. Surdos. Letramento. Libras. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação de surdos no Brasil tem demonstrado muitas incertezas e alguns acertos. Dessa forma, tem causado grande prejuízo na escolarização dessas pessoas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tendo como consequência a evasão e o desinteresse, uma vez que muitos surdos ainda são discriminados, vistos como incapazes de aprender ou mesmo de se comunicarem.

Por outro lado, embora a Libras tenha sido reconhecida como língua legal da comunidade surda brasileira em 2002 (BRASIL, 2002), ainda não foram assegurados a essa população direitos fundamentais, como o de aprender a Libras na primeira infância na escola. Como consequência, o ensino do português escrito como segunda língua também é negligenciado pelo Estado, uma vez que, na sala de aula inclusiva, o português é ensinado como primeira língua, ficando limitada à sala de recursos a aprendizagem do português como L2. É nessa perspectiva que a presente pesquisa se volta para as práticas de letramento em português no Ensino Superior, tendo em vista que, a rigor, pessoas surdas chegam ao Ensino Superior necessitando continuar a aprendizagem da leitura e da escrita do português.

No Ensino Superior, a presença do intérprete de Libras promove acessibilidade, mas como fica a continuidade da aprendizagem do português, visto que surdos são bilíngues bimodais que têm na Libras a sua primeira língua? Sabe-se que, de modo geral, a universidade brasileira, sufocada por sucessivos cortes orçamentários, ainda não consegue prover os graduandos surdos da assessoria necessária para a continuidade da aprendizagem do português escrito. No entanto, pensamos, como esse desenvolvimento linguístico ocorre num curso superior cujo público é a própria comunidade surda, como no curso de graduação em Letras/Libras?

O curso de Letras/Libras representa uma conquista para a comunidade surda brasileira, uma vez que legitima e aprofunda os estudos da Língua Brasileira de Sinais no âmbito da educação superior e qualifica profissionais para atuar nessa área. Nessa perspectiva, questionamos nessa pesquisa: embora o referido curso seja sobre a Libras e em Libras, haveria a previsibilidade de também desenvolver nos surdos habilidades de leitura e escrita do português, tendo em vista a perspectiva bilíngue e multicultural que atravessa a comunidade surda? Quais seriam as práticas letradas a que os surdos têm acesso no referido curso?

Ao voltarmos olhos para essa questão, não intencionamos reproduzir discursos e ações que privilegiem o português à Libras. Ao contrário, é por reconhecer a Libras como a língua mais importante na vida do surdo e por compreender que a educação de surdos precisa eleger a Libras como língua de instrução é que destacamos também a necessidade de consolidação do bilinguismo por meio da aprendizagem constante do português escrito, sobretudo no Ensino Superior, ocasião em que a linguagem e os conteúdos se complexificam.

A partir disso, objetiva-se nesse estudo descrever práticas de letramento em português escrito pelas quais estudantes surdos passam em um curso de Letras/Libras, de maneira a analisar as percepções que os surdos constroem desse processo.

Os procedimentos metodológicos adotados foram os que seguem: i) seleção de um curso de graduação em Letras/Libras oferecido por uma Instituição Pública de Minas Gerais; ii) a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com intuito de analisar a estrutura do curso em relação às práticas de letramento; iii) levantamento do grupo amostral: foi feito o envio de questionários sobre práticas de letramento para 45 estudantes do curso, tendo obtido 05 respostas, que se somaram a 03 entrevistas, como explica a metodologia. Desta maneira, a partir da análise de excertos

selecionados, pudemos compreender como o curso projeta a prática de leitura e escrita de surdos no âmbito da formação superior e qual é a percepção que os sujeitos têm desse processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutimos brevemente aspectos basilares para a realização desta pesquisa: i) a compreensão de pessoas surdas para além do estigma da deficiência; ii) o fato de que a Libras é a primeira língua dos surdos e de que o português escrito é a segunda iii) e o entendimento de que, numa perspectiva bilíngue, a aprendizagem das línguas é contínua e ininterrupta.

Embora a área da saúde considere a pessoa surda detentora de um déficit sensorial, o conhecimento produzido nas áreas da linguagem e da antropologia partem de pressupostos diferentes. Assim, há perspectivas que considerem a surdez como diferença, e não como deficiência, como o fazem Skliar (1997), Teske (1998), Moura (2000), Quadros e Perlin (2006) e Ribeiro (2011), entre outros. O pressuposto lógico residiria no fato de que da mesma forma que o ouvinte se apropria do mundo para o desenvolvimento da linguagem, por meio de vários recursos, entre eles o auditivo, igualmente faria o surdo, substituindo a audição pela visão. Repare que estamos diante de sujeitos que compreendem, percebem e identificam o ambiente ao seu redor de maneira distinta, e não deficiente, por fazerem uso de linguagens diferentes. Porém não significa que exista um modo ideal para se apropriarem do mundo que os cercam, mas tão somente que existe uma diferença comunicacional entre ambos os grupos.

É por serem sujeitos humanos organicamente completos e sem prejuízos na manifestação e exercício da faculdade da linguagem que pessoas surdas, ao longo da história, puderam constituir línguas

veiculadoras de culturas e instituidoras de identidades entre os surdos. Tais línguas, diversas e distintas como as línguas orais, não são invenções pedagógicas ou acessórias, mas a legítima manifestação daquilo que há de mais próprio à espécie humana: a língua.

Embora a Idade Média e a Idade Moderna tenham tratado as línguas de sinais como pantomimas sem valor, a partir da segunda metade do século XX, a Língua Americana de Sinais começa a ser estudada pelo linguista Willian Stoke, da Gallaudet College, localizada em Washington. Esse linguista comprovou a hipótese de que a língua utilizada pelos surdos seria natural, completa e genuína (LODI, 2005). O teórico, juntamente com o seu grupo de pesquisa, chegou à conclusão de que a Língua de Sinais Americana utilizada para a comunicação dos surdos representava um sistema linguístico natural e multiarticulado, configurando-se, portanto, como uma língua (QUADROS; KARNOPP, 2004). Anos mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, têm-se, no Brasil, pesquisas sobre o processo de aquisição da Libras como primeira língua (L1), o que reserva ao português escrito um lugar de segunda língua para as pessoas surdas brasileiras (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997, 1999).

O status de segunda língua determina que, entre outras coisas, o português escrito seja ensinado aos surdos após (ou em concomitância) a apropriação da Libras, devendo ocorrer por intermédio desta. Para o surdo no processo de ensino-aprendizagem, a visão representa o principal órgão e sentido pelo qual as aprendizagens e experiências são captadas e externas por meio da língua de sinais, considerando que, "devido à perda auditiva, é pela visão que os surdos têm acesso ao mundo" (PEREIRA, 2014, p. 143). A autora, ao realizar uma pesquisa numa escola bilíngue onde ocorre o ensino de português como L2, pôde constatar que o aprendizado do português escrito ocorre de melhor com mais eficiência por meio da língua natural do surdo, a Libras (L1), numa concepção discursivo-interacionista, na qual os estudantes são expostos ao contato com diferentes contextos situacionais, tendo

contato com diversos gêneros e tipos textuais. Desta forma, esses estudantes ampliam o conhecimento de mundo e da língua escrita, numa perspectiva bilíngue.

Se o Português é para o estudante surdo aquilo que se revela nas práticas de letramento nas quais está inserido, há que se considerar que quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura, maiores serão as possibilidades de apreensão da língua em sua riqueza de variedades. Disso resulta que a seleção dos textos nas práticas de letramento escolar tenha como critério a abrangência de sua circulação social.

De maneira semelhante, no Ensino Superior o surdo precisa de contato contínuo e constante com materialidades do português escrito, para entender a funcionalidades dos gêneros textuais acadêmicos e exercer práticas de leitura e escritas situadas nesse domínio. Justificamos que, ainda que a graduação seja em Libras e que, de fato, esta deva ser a língua em destaque, para que o surdo possa avançar em estudos de pós-graduação, tornar-se professor, prestar concurso, vivenciar como cidadão pleno numa sociedade de hegemonia ouvinte, é preciso que ele não veja o português escrito como uma barreira diante de si.

Isto posto, parece-nos salutar que cursos de graduação em Letras/Libras tenham claro esse compromisso social que precisam assumir com seus graduandos: continuar a proporcionar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do português, visto que esse saber é potencialmente emancipador, em sociedades letradas. Além disso, é preciso considerar, como fazem Ribeiro e Mota (2020), que mesmo estudantes ouvintes, ao iniciarem estudos em nível Superior, precisam de suporte para entender o que significa ler e escrever naquela esfera, uma vez que as diferenças de estilo, conteúdo e normatizações entre o fazer linguageiro do Ensino Médio e do Ensino Superior são imensas.

Nessa perspectiva, destacamos, ainda, que dados do Índice Nacional de Alfabetização (INAF)² revelam que os indivíduos considerados analfabetos funcionais (analfabetos 8% e rudimentares 22%) correspondiam a 29% da população em 2018, enquanto os considerados funcionalmente alfabetizados (elementar 34%, intermediário 25% e proficiente 12%) correspondiam a 71% (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018). Esses dados indicam que, se a situação de letramento é precária para cidadãos nativos do português, a precariedade provavelmente é ainda maior em relação às pessoas surdas, dadas às fragilidades da educação de surdos, que acontece predominantemente em escolas inclusivas, que nem sempre são eficientes nos processos de ensino-aprendizagem dessa população.

Tendo em vista os fundamentos arrolados nessa seção – como o fato de surdos não serem deficientes, da Libras configurar-se como a primeira língua e o português escrito como segunda, e do letramento bilíngue ser necessariamente um processo constante, sobretudo no Ensino Superior –, parece-nos mesmo necessário entender como ocorrem processos de letramento em português escrito de surdos matriculados em um curso de licenciatura em Letras/Libras.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais que oferta o curso de licenciatura em Letras/Libras. A licenciatura em Letras/Libras habilita o profissional a atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua no Ensino Fundamental e Médio.

2 O INAF trabalha com uma escala de 5 níveis de proficiência: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente, sendo os dois primeiros níveis correspondentes ao que se compreende por analfabetismo funcional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Esse curso de licenciatura acontece na modalidade a distância e no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2017, o curso inicia-se a partir do ato de autorização MEC/SERES nº 45/2016 e Portaria CAPES nº 157/2011. As ofertas acontecem no 1º semestre ou 2º semestre do ano, com funcionamento no período diurno ou noturno.

A forma de acesso acontece mediante vestibular, atendendo a edital específico com ingresso no 1º ou 2º semestre de cada ano, com funcionamento no período diurno ou noturno. O tempo previsto para integralização do curso tem um limite mínimo de 04 anos e máximo de 06 anos, com carga horária total de 3.768 horas, conforme o projeto do curso. A Matriz Curricular contempla 2.740 de conteúdos curriculares, 420 horas de prática de formação, 208 horas de atividades complementares e 400 horas de estágio curricular supervisionado, totalizando 3.768 horas.

Na grade curricular, aparece uma disciplina sobre leitura e escrita do português, no 5º período, intitulada *Leitura e produção de texto*, sem, contudo, apresentar uma perspectiva acadêmica do uso da linguagem no Ensino Superior ou uma perspectiva específica aos surdos, como a ementa demonstra: “Leitura: criação de vínculos leitor/texto, pela introdução do aluno na tradição do conhecimento veiculado pelo texto escrito. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo oralidade/escrita. Da fala para a escrita - atividades de retextualização.” O final da ementa, curiosamente, menciona “diálogo entre oralidade e escrita” e modos de retextualizar do oral para a escrita”, tópicos totalmente impertinente às pessoas surdas. Isso demonstra a baixa preocupação do curso com a formação em português escrito, visto que a disciplina, que poderia alicerçar mais esse aspecto, parece partir de uma tradição conceitual da Linguística, sem especificar os surdos ou focar em práticas de letramento.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, de perspectiva descritiva. Do ponto de

vista dos procedimentos técnicos, realizou-se um estudo de caso de um curso em específico e, para isso, elaborou-se um formulário para ser aplicado aos estudantes do curso.

O questionário foi elaborado no Google formulário e enviado por email para 45 alunos do 8º período do curso. Os questionários eram bilíngues (havia vídeo em Libras para cada questão) e poderiam ser respondidos em Libras ou em português escrito. Apesar dessas opções, os cinco formulários que foram respondidos apresentaram registro em português escrito, talvez devido à dificuldade tecnológica de se filmar e depois anexar cada resposta em vídeo no lugar correto do formulário, tornando mais fácil para os participantes escreverem em português. Com essa percepção em mente e cientes de que 05 participantes seria um número baixo para a realização da pesquisa, procuramos mais três alunos e sinalizamos as perguntas dos questionários para eles, que prontamente responderam em Libras (chamamos esse procedimento de entrevista), chegando a 08 o número de participantes da pesquisa. Assim, a partir da análise de excerto significativos, buscamos, a seguir, sistematizar os resultados desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como explica Fernandes (2022), os estudantes surdos leem a língua escrita a partir da visualidade, mediados pela Libras e pela modalidade visuo-espacial. Assim, no Ensino Superior, ao produzirem vídeos sinalizados e/ou apresentações em multimídia, reportam a práticas letradas que apreenderam na graduação ou em momentos escolares anteriores. Logo, é preciso ter ciência de que, entre as práticas letradas inclusas no processo de ler e escrever em uma segunda língua escrita, figura a linguagem verbal e não verbal para composição de apresentações, reflexões acerca de textos

acadêmicos e/ou atividades que ocorrem em fóruns e atividades avaliativas. É importante destacar que, no curso em questão, era oportunizada a escolha do formato de registro pelos estudantes, sendo em Libras ou português escrito. Assim, quando os surdos leem ou escrevem, para eles, a dimensão multimodal é sempre evidenciada no processo.

Outro aspecto de relevo diz respeito ao fato de surdos, a rigor, terem sido historicamente “obrigados” no âmbito da formação a se expressarem em português escrito, língua de registro formal das escolas brasileiras. Esses aspectos tornam-se importantes para compreender os dados sistematizados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos questionamentos dirigidos aos estudantes surdos que leem e escrevem a partir de uma segunda língua

Indagações acerca das práticas de letramento no Ensino Superior	Excerto da fala de estudantes	Sistematização dos resultados
Relação com a leitura e escrita do português, durante a realização do curso Letras/Libras	Difícil. Português não saber. Não consegue entender. Difícil fazer TCC. Português aprende adulta. Pesquisa internet, vídeos, sinais não conhece, pergunta professor porque não entende, pede exemplo, explicar porque ver vídeos várias vezes e não entender (E4, 2022).	Compreendem o PL2 parcialmente (E1, E2, E3, E5, E7 e E8).
Relato se leram e escreveram igualmente em todas as disciplinas ou se houve alguma disciplina que demandou mais atividades de leitura e escrita que outras	Durante o curso, não escrevi igualmente em todas as disciplinas, algumas demandaram mais atividade de leitura e escrita que outras, noto essa diferença vinda de professores que são ouvintes (não generalizando), que diferem dos professores surdos que passam menos conteúdos escritos (...) (E5, 2022).	Não escrevi e li igualmente, porque depende da disciplina e do professor; e a maioria deles deixava a opção do português escrito (registro) ou Libras (vídeo) [...] (E5, E4, E7, E8)
Quantidade de leitura que realizaram durante o curso de Letras/Libras	Questão objetiva (múltipla escolha)	A quantidade de leitura durante o curso foi considerada mediana (considerada adequada) (E8/E7/E6/E5/E4/E1).

Quantidade de escrita que realizaram durante o curso de Letras/Libras	Questão objetiva (múltipla escolha)	Houve pouca atividade de escrita durante o curso (E2/E3/E4/E6).
Percepção sobre a sua progressão na aprendizagem da leitura e da escrita do português durante a realização do curso	Aprende mais ou menos. Escreve pouco. (E4, 2022); Meu progresso na aprendizagem de leitura e da escrita do português durante a realização do curso, foi particularmente grande (E5, 2022).	Pouco progresso na aprendizagem da leitura e escrita (E1, E2, E3, E6, E7).
Relate quais foram as suas dificuldades em relação às atividades de leitura e escrita do português na universidade	O português era difícil, pois tem muitos detalhes. Quando os assuntos eram apresentados em Libras nas videoaulas, o aprendizado se tornava mais fácil. (E2).	As dificuldades estão associadas ao vocabulário desconhecido em PL2 e termos técnicos da Língua Portuguesa (estrutura da língua). (E2/E4/E5/E7/E8)
Relate quais atividades escritas realizou durante a graduação	Fórum, prova, difícil português prova em Libras não escreve só marcar todas (E4). Não houve escrita do português no decorrer do curso. Todas as propostas eram respondidas em Libras com o uso de gravações. Não havia o contato presencial com o professor, somente por meio de gravações (E3)	A leitura e escrita apareceu em provas, fóruns, seminários (power point), projetos, atividades (E4, E5, E7, E8). Não tinha ou quase não tinha leitura e escrita no curso (E1, E2, E3)
Opinião quanto ao que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de português durante o curso	Português é muito importante, e deve ser mediado pelo professor bilíngue (...). A exemplo, no curso de Letras Libras com o uso da Libras o aprendizado foi fácil, não ficou pesado. (E3). Difícil... treinar mais leitura com atividades, textos diferentes. (E7).	Oportunizar o suporte pedagógico mediante o professor bilíngue na graduação (E1, E3) Ensino da leitura e da escrita por meio do contato com diferentes gêneros e contextos sociais, tendo como língua de instrução a Libras (E7, E2)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A partir do quadro 01, nota-se que, no curso selecionado, os surdos estão imersos em práticas letradas multimodais (linguagem verbal e não verbal) quando interagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio de fóruns, em atividades avaliativas e na construção de seminários, com o uso do *PowerPoint*, por exemplo,

desde que escolham registrar as atividades por meio do português escrito, e não da Libras.

Embora o curso possibilite que o aluno escolha a opção de registro (em Libras ou português), o que nos parece, a princípio, uma decisão interessante, observamos que alguns estudantes podem simplesmente se esquivar da leitura e escrita do português durante todo o curso, devido à imposição do português, que sempre imperou na escola de Educação Básica, o que fragilizaria a proposta de formação bilíngue. Assim, pelos relatos dos estudantes, pudemos identificar que a leitura foi considerada mediana, enquanto a atividade de escrita foi considerada escassa no curso. Consequentemente, a maioria dos estudantes (05) considerou que progrediu pouco na leitura e escrita do português durante o curso.

Destacamos, ainda, a recorrência do adjetivo *difícil* para se referir ao português, aspecto que demonstra, de fato, certa tensão para o exercício da leitura e escrita dessa língua, o que reforça a necessidade de encontrar pontes que facilitem o acesso do estudante ao português escrito. Na opinião dos estudantes, oportunizar suporte pedagógico de professores bilíngues e o ensino direto de leitura e escrita por meio da Libras seria uma alternativa. De nosso ponto de vista, seria fundamental, também, rever a ementa da disciplina de leitura e produção de textos do curso, além de criar mais atividades interativas em português escrito no interior do curso.

Se observarmos o PPC, nos daremos conta de que essa perspectiva (leitura mediana e escrita escassa), de alguma forma, está prevista no desenho do curso, uma vez que praticamente não há menção a práticas de escrita no projeto do curso, embora em alguns momentos se mencione, ainda que pouco, práticas de leitura. Compreendemos, ao final, que o projeto do curso não assume a atividade de leitura e escrita do português como uma das habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, embora tais atividades aconteçam, mesmo que timidamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas de letramento no âmbito da universidade são essenciais para o processo de ler e escrever em uma segunda língua, num curso de graduação em Letras/Libras. Nesta pesquisa, observamos que o curso selecionado não prevê em seu projeto de curso, de maneira direta, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do português durante o curso. Ainda assim, essas atividades ocorrem e poderiam ser potencializadas, se assumidas como necessárias pelo projeto do curso.

É de se pensar também se a proposta de permitir que em todas as atividades o surdo escolha se quer se expressar em Libras ou Português escrito é uma boa alternativa pedagógica. Isso proporciona a esquivar total do português, se assim o estudante desejar. Talvez fosse importante fixar, em algumas atividades, a relevância de se ler e escrever em português. Destacamos que, caso o surdo queira continuar os estudos em mestrado e doutorado, provavelmente ele terá de se inserir em cursos com menos acessibilidades, ou melhor, em programas comuns onde terá de compreender e se expressar por meio da escrita do português, de modo que auxiliar os estudantes nessa caminhada parece ser fundamental para que os estudantes não se sintam despreparados e eventualmente desistam de prosseguir nos estudos.

Parece-nos fundamental também que, numa próxima revisão de projeto, o curso assuma definitivamente uma perspectiva bilíngue, isto é, que conste claramente a previsão de levar os estudantes a progredirem nas habilidades de leitura e escrita. Essa assunção poderá repercutir em outros incrementos no projeto, seja em extensão universitária ou iniciação à pesquisa, por exemplo, de forma a levar os estudantes a vivenciarem não apenas o português escrito, mas práticas de letramento acadêmico mais amplas e plurais.

Buscou-se neste trabalho a interação entre o projeto do curso e o protagonismo da voz dos estudantes surdos, que desejam uma formação efetiva para exercerem a profissão com convicção de terem tido uma formação sólida baseada em uma proposta bilíngue, ainda que nesta existam lacunas no que diz respeito à apropriação do português como segunda língua, fato que, inclusive, é ponto altamente desejável, mas não necessariamente obrigatório numa graduação em Libras.

Concluímos ressaltando que nossa intenção não foi a de desqualificar o curso objeto da pesquisa, mas, ao contrário, visamos prestigiá-lo e destacá-lo como vetor de formação humana e profissional da comunidade surda mineira, destacando pontos para a sua melhoria.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Sueli Fátima. **Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior. Educação e Filosofia**, v. 36, n. 76, 2022. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FERLBD-9>. Acesso em 14 set. 2022.

FERNANDES, Sueli Fátima. Práticas de letramento em contextos de Educação Bilíngue para Surdos. **Revista Fórum**, n. 25/26, 2012. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/289>. Acesso em 15 set. 2022.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior.** Educar em Revista, [S.L.], n. 3, p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXkd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 set. 2022.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DO NORTE DE MINAS. **Projeto Pedagógico do Curso.** 2013. Acesso em 11 set. 2022.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). **Resultados preliminares.** São Paulo: [IPM], 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

RIBEIRO, M. C. M. A.; MOTA, J. L. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. **Rev. Diálogo Educ.** vol.20 no.65, Curitiba, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000200696&lng=en&nrm=iso. Acesso: 19 set. 2022.

RIBEIRO, M. C. M. A. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade. **Revista Unimontes Científica**, v. 13, n. 1/2, p. 19-29, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2201>. Acesso: 19 set. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, p. 5- 17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 set. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf. Acesso em 11 set. 2022.

STREET, Bryan. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Prezado estudante, você está sendo convidado a participar como informante do projeto de pesquisa “Práticas de letramento de estudantes surdos em curso de Letras/Libras. A pesquisa objetiva descrever e analisar as práticas de letramento de estudantes surdos do curso de Letras/Libras de uma instituição de ensino pública do norte de Minas Gerais. Informamos que a sua participação é anônima (o seu nome não aparecerá) e que os dados serão utilizados unicamente

para fins de pesquisa, não oferecendo nenhum risco a você. Por favor, responda se concorda em participar:

1. Você se considera:
 - () Surdo
 - () Deficiente Auditivo
 - () Ouvinte

2. Você é ou foi estudante do Letras/Libras da instituição de ensino superior pública do norte de Minas ?
 - () Sim
 - () Não

3. Assista ao vídeo para responder a questão 3. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (1. a) ou vídeo em Libras (1. b):
 - a. Relate como foi a sua relação com a leitura e escrita do português durante a realização do curso Letras/Libras.
 - b. Relate como foi a sua relação com a leitura e escrita do português durante a realização do curso Letras/Libras.

4. Assista ao vídeo para responder a questão 3. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (4. a) ou vídeo em Libras (4. b):
 - a. Durante o curso, você leu e escreveu igualmente em todas as disciplinas ou houve disciplina que demandou mais atividades de leitura e escrita que outras? Cite quais.
 - b. Durante o curso, você leu e escreveu igualmente em todas as disciplinas ou houve disciplina que demandou mais atividades de leitura e escrita que outras? Cite quais.

5. Em relação à leitura durante o curso, na sua opinião:

- () Houve grande quantidade de leitura durante o curso
 - () Houve pouca atividade de leitura durante o curso
 - () A quantidade de leitura durante o curso foi considerada mediana (considerada adequada)
- 6.** Em relação às atividades de escrita durante o curso, na sua opinião:
- () Houve grande quantidade de escrita durante o curso
 - () Houve pouca atividade de escrita durante o curso
 - () A quantidade de escrita durante o curso foi considerada mediana (considerada adequada)
- 7.** Assista ao vídeo para responder a questão 7. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (7. a) ou vídeo em Libras (7. b):
- a. Relate que tipo de atividade escrita você fez durante o curso e como era a devolutiva da sua escrita em relação a comentários, apontamentos e correções do professor.
 - b. Relate que tipo de atividade escrita você fez durante o curso e como era a devolutiva da sua escrita em relação a comentários, apontamentos e correções do professor.
- 8.** Assista ao vídeo para responder a questão 8. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (8. a) ou vídeo em Libras (8. b):
- a. Qual é a sua percepção sobre a sua progressão na aprendizagem da leitura e da escrita do português durante a realização do curso?
 - b. Qual é a sua percepção sobre a sua progressão na aprendizagem da leitura e da escrita do português durante a realização do curso?

9. Assista ao vídeo para responder a questão 9. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (9. a) ou vídeo em Libras (9. b):
 - a. Quais foram as suas dificuldades em relação às atividades de leitura e escrita do português na universidade?
 - b. Quais foram as suas dificuldades em relação às atividades de leitura e escrita do português na universidade?

10. Assista ao vídeo para responder a questão 10. De acordo com a sua preferência, registre a resposta em português escrito (10a) ou vídeo em Libras (10b):
 - a. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de português durante o curso?
 - b. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de português durante o curso?

9

*Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho
Janderson de Almeida Nobre
Vanessa Menezes Oliveira
Arlete Ribeiro Nepomuceno*

LINGUÍSTICA TEXTUAL: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

RESUMO

Texto originado do minicurso “Linguística Textual: princípios teóricos e práticos,” realizado com o objetivo geral de proporcionar a apropriação de conceitos, filiações teóricas e experiências práticas desse ramo dos estudos da linguagem. Além da introdução, apresenta-se estruturado em uma parte teórica, iniciada com uma breve apresentação dos estudos da linguagem, desde as mais remotas épocas até o momento, com especial ênfase nos estudos da Linguística Textual a partir de seu surgimento, em 1960. Na sequência, apresenta uma parte prática, evidenciando sugestões de atividades para a leitura de gêneros textuais, em salas de aula de quaisquer níveis de ensino. Constitui, assim, uma atividade que se justifica pela importância de aperfeiçoar conhecimentos para um trabalho significativo com a linguagem, em atividades de leitura, escuta e escrita de textos que circulam em diversas mídias e semioses, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular. Para isso, está fundamentado em Marcuschi (2012), Fávero e Koch (2012), Mussalim e Bentes (2012), entre outros.

Palavras-chave: Linguística Textual. Linguagem. Leitura.

INTRODUÇÃO

Considerando como objetivo geral proporcionar a apropriação de conceitos, filiações teóricas e experiências práticas da Linguística Textual para os estudos da linguagem, e especificamente, a intenção de oferecer subsídios para o ensino e a aprendizagem da língua materna, na educação básica, na perspectiva do texto, justifica esta proposta o entendimento de que estudos reflexivos sobre as proposições teóricas da Linguística Textual (LT) subsidiam o desenvolvimento de atividades estratégicas para o trabalho com a linguagem. Além disso, levamos em conta que a demonstração de atividades práticas fortalece os conhecimentos e abre horizontes para novas proposições.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM

Ao buscar aspectos e motivações histórico-teóricas para o estudo da língua e da linguagem, é possível encontrar autores que, em seus apontamentos, fazem referência a uma primeira fase, a partir do século IV a.C., quando a linguagem já era considerada uma capacidade humana e sua origem normalmente explicada por diferentes povos ancorados, sobretudo, nos mitos, lendas, cantos, rituais e trabalhos eruditos, principalmente com a finalidade de garantir a fidedignidade desses textos.

Conforme Weedwood (2002), os povos hindus estudaram a língua para entendimento dos textos reunidos nos Vedas –

livros sagrados. Os gramáticos hindus, além de descreverem a língua, produziram modelos de análise. Já entre os gregos, têm especial relevo os estudos de Platão, que estabeleceu as relações entre o conceito e a palavra (o significado) e de Aristóteles, que desenvolveu uma análise da estrutura linguística, uma teoria da frase, uma distinção entre partes do discurso e uma enumeração das categorias gramaticais.

Ainda conforme a autora, o século III a.C. ocorreu o surgimento da Filologia em Alexandria. Os latinos foram representados por Varrão, que se dedicou à gramática latina definindo-a como ciência e arte, diferenciando flexão de derivação, além de propor a definição de gramática como a arte de falar corretamente e de compreender os poetas. Propôs abordagem das letras e das sílabas, das partes do discurso e de suas variações em tempo, gênero, número, caso e discutiu sobre o bom e o mau estilo lançando advertências contra erros e barbarismos. Os gramáticos especulativos consideraram que a estrutura gramatical das línguas era universal, implicando que as regras da gramática também seriam independentes das línguas em que se realizam.

Especial destaque merece a consideração de que a gramática grega foi inicialmente atribuída ao alexandrino Dionísio Trácio, no século II a.C., e só veio a ser conhecida no Ocidente em 1727, quando o conceito de frase foi interpretado como independente do texto o que gerou seus estudos de forma isolada.

Decorrente disso, a gramática passou a ter como finalidade (i) estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos e (ii) preservar a língua grega da corrupção por parte de ignorantes e iletrados. Sendo assim, previa: (i) a distinção entre língua escrita e língua falada; (ii) que a língua falada é derivada e dependente da língua escrita; e (iii) a consideração da língua dos escritores do século IV a.C. como mais correta do que a fala coloquial.

Essas considerações situam estudos que visam à formulação de regras normativas para distinção de formas corretas das incorretas e, como se sabe, esses princípios de pureza e correção geraram, e geram até nossos dias, preconceitos diversos.

Nos séculos XIV e XV, deu-se especial ênfase aos estudos sobre os falares vulgares. Surgiram explicações filológicas da Divina Comédia e a explicação de que o latim era uma língua falada pelo povo, e que dela resultaram as línguas românicas. No século XVI, durante a Reforma Protestante, ocorreu a tradução dos livros sagrados, escritos principalmente em grego e hebraico, gerando questionamentos e propostas de mudanças nas ações da igreja e, ao mesmo tempo, propagação do catolicismo com forte influência sobretudo de Portugal e da Espanha.

Em 1502, surgiu o mais antigo dicionário poliglota escrito pelo italiano Ambrósio Capelino e, em 1660, a Gramática de Port-Royal, de autoria de Lancelot e Arnaud, tornou-se modelo para as demais gramáticas do século XVII. Tal como aponta Weedwood (2002), esses estudos previam a linguagem fundada na razão como imagem do pensamento e defendiam que os princípios universais de análise serviam para qualquer língua em particular. Os filólogos do século XVII produziram seus textos afirmando, por exemplo, ter existido um latim culto e outro rústico, tendo este último dado origem à língua italiana.

É possível afirmar que até esse momento o processo linguístico era representação, ou seja, o homem, por meio da linguagem se relaciona com os elementos da realidade. Acionando seus conhecimentos referentes aos signos, ele vai criando uma amostragem representativa da sociedade, não necessariamente de forma absoluta e precisamente real, mas suficiente para satisfazer sua imaginação, em seus aspectos culturais, políticos, sociais e, principalmente, religiosos.

Tudo isso até certo ponto de forma generalizada para todas as línguas, concepção que foi perdendo créditos até que o processo

passou a ser compreendido não mais de modo universal, posto que, além da compreensão parcial das coisas, o entendimento variava de indivíduo para indivíduo.

Essas considerações foram sendo gradativamente ampliadas e, a partir do século XVIII, o homem se viu obrigado a usar a linguagem para projetar e para prever modelos para construir os objetos no mundo real. Com essas possibilidades de ampliação dos conhecimentos, as credences foram cada vez mais menosprezadas.

Os estudos da linguagem a partir do século XIX

Nesse século, inaugura-se a terceira fase dos estudos. Uma das principais realizações dos estudiosos da linguagem foi dar especial destaque para investigações científicas mais sólidas por meio do método comparativo. Houve especial interesse pelas línguas vivas, por fatos concretos, pelo estudo comparativo dos falares, evidenciando o fato de que as línguas se transformam com o tempo, o que independe da vontade do homem. Foram explicadas mudanças fonéticas, ocorridas na língua falada, e houve o surgimento da Linguística Histórica e, com ela, o método histórico-comparativo que levou à descoberta de semelhança/parentesco entre as línguas.

Um significativo marco se deu em 1916 quando Saussure – linguista genebrino –, com o “*Cours de linguistique générale*”, funda a nova ciência: a partir de três cursos ministrados por ele (1909, 1911, 1913), cujas anotações foram publicadas por seus discípulos, como obra póstuma, já que Saussure faleceu em 1913. Como se sabe, o Curso de Linguística Geral até hoje é considerado um clássico dos estudos da linguagem já que em torno dos conceitos-chave nele apresentados giram as formulações da linguística contemporânea e exercem fortes influências em outras ciências sociais.

Saussure propõe cinco clássicas dicotomias: (i) língua *versus* fala; (ii) diacronia *versus* sincronia; (iii) significante *versus* significado;

(iv) relação paradigmática (associativa) *versus* sintagmática; e (v) identidade *versus* oposição. Além disso, propõe o estudo da língua como elemento fundamental da comunicação humana, inaugurando a fase estruturalista dos estudos da linguagem, tornando-se um dos maiores responsáveis pela estruturação da linguística como ciência autônoma, independente de outros estudos (literários, filosóficos, lógicos, históricos, religiosos).

É possível afirmar que essas concepções e a visão *saussuriana* da língua como um sistema semiológico influenciaram a formação de escolas estruturalistas e se fazem presentes nas ciências da linguagem. Decorrente das características estruturalistas, há: (i) a linguagem concebida como meio de expressão e de comunicação; (ii) o ensino e aprendizagem da leitura tendo como foco o vocabulário; (iii) o ensino da gramática com prioridade dos aspectos gramaticais morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, e (iv) o ensino da escrita centrado em estudos ortográficos e morfossintáticos que, como se sabe, pouco contribuem para ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreensão e de produção de diferentes gêneros textuais, nas diversas situações contextuais de interação social e comunicativa.

Salientamos, contudo, que, a partir da década de 1960, surgem a Análise do Discurso e a LT, que representam um avanço teórico, sobretudo para as proposições de práticas de ensino de leitura e escrita. De acordo com Marcuschi (2012, p. 13), "Anteriormente à década de 1960, as pesquisas tinham como limite o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –, desconsiderando os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação."

A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Sobre a LT, é importante salientar que surgiu na década de 1960, em contraposição à vertente estruturalista dos estudos da linguagem cujos representantes (i) desconsideravam o texto como

uma unidade global; (ii) tinham a frase como unidade máxima de análise; (iii) desconsideravam a fala e seus aspectos funcionais e organizacionais e, por fim, (iv) desconsideravam o sujeito (falante) e a situação comunicativa nos processos de análise linguística. Assim, ela surgiu como novo ramo para os estudos linguísticos e, conforme afirma Marcuschi (2012, p. 16), trouxe certezas, como, por exemplo: (i) “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase”; e (ii) “a gramática de frase não dá conta do texto.”

Os estudos de Weedwood (2002) apontam que o termo foi empregado pela primeira vez pelo Alemão Harald Weinrich – na década de 1960, e apresenta como objeto de estudo o texto, em suas amplas perspectivas – produção, compreensão e reprodução. Para a autora, os principais precursores foram: Weinrich (1964, 1971, 1976), Hartmann (1968-1971), Isenberg (1971), Van Dijk (1972), Petöfi (1973), Vater (1979), Beaugrand e Dressler (1981), Dressler (1997). Chegou ao Brasil na década de 1980 com Koch (UNICAMP), Marcuschi (UFPE), Fávero, Koch e Travaglia (1989-1990).

Marcuschi, professor pernambucano, divulgou seus estudos em 1983 e publicou em 2012 “Linguística de texto – o que é e como se faz?”, obra considerada marco da LT e que se tornou referência para os demais pesquisadores. Dela, decorreram estudos, discussões e outras obras que desencadearam um processo reflexivo e mudanças no ensino aprendizagem da língua. O ponto em comum entre os autores é a consideração de que são poucos os problemas da gramática que não apresentam relação com a LT.

Nas palavras de Fávero e Koch (2012, p. 11), a hipótese de trabalho da LT, “[...] consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem”, assim, o texto é considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por

meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.

No parecer de Koch (2015), são várias as concepções de texto que dão sustentação à LT. Concepções de texto que fundamentam a LT:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso "congelado", como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos. (concepção sócio-cognitiva-interacional). (KOCH, 2015, p. 12).

Em virtude da diversidade das concepções de texto, pode-se afirmar que a LT teve momentos diferentes, com denominações também diferentes, em seu percurso. Fávero e Koch (2012, p. 16) apontam, por exemplo, três momentos: (i) análise transfrástica; (ii) gramática textual; e, (iii) teoria do texto.

Apesar de não se verificar uma exata sucessão cronológica na transposição de um momento ao outro, já que, de acordo com Koch (2015), a mudança é caracterizada mais pela ampliação e aprofundamento gradual dos estudos estruturalistas, marcando cada vez mais o seu afastamento em relação à Linguística Estrutural, Bentes (2012) assim se posiciona: “Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da LT, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da linguística estrutural saussuriana.” (BENTES, 2012, p. 262).

*Primeiro momento: décadas de 1960
 e 1970 - Análises transfrásticas*

No parecer de Koch (2015, p. 7), nesse primeiro momento, a LT “[...] teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, sequências aos que já haviam sido estudados no nível da frase”. Os estudos foram direcionados para os mecanismos interfrásticos (partes do sistema gramatical da língua responsáveis por garantir a sequências o estatuto de texto). A coesão e a coerência estudadas como propriedades dos textos entendidos conforme os estudiosos: (i) Hartmann (1968): “frase complexa”, “signo linguístico primário”; (ii) Harweg (1968): “cadeia de pronominalizações ininterruptas”; (iii) Isenberg (1971): “sequência coerente de enunciados” e (iv) Bellert (1970): “cadeia de pressuposições”.

Os estudos se dedicavam a explicar fenômenos tais como:

[...] a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. (KOCH, 2015, p. 19)

A correferência é entendida como a utilização de termos (substantivos, pronomes, adjetivos ou tempos verbais) que, uma vez utilizados, garantem a progressão/continuidade textual sem que haja repetição. A pronominalização é a substituição de um nome ou de um sintagma nominal por um pronome (pessoal, possessivo, demonstrativo), correspondente. O “tema” como sinônimo de tópico: parte introdutória de um enunciado – ocupa posição inicial na oração – e “rema” ou comentário como a informação que o falante quer referir – constitui o conteúdo semântico propriamente dito da oração. Já a seleção do artigo (definido/indefinido) – utilização de um ou outro –, quando se quer determinar de forma precisa ou imprecisa os substantivos que o seguem.

No parecer de Kock (2015), esses estudos deixaram de contemplar, por exemplo, (i) os fenômenos remissivos não correferenciais: as anáforas associativas – embora referidas nos estudos de Isenberg (1996) –; anáforas indiretas; a dêixis textual, do grego (*deiktikós*) significa “mostrar, demonstrar, apontar ou indicar”, a partir da qual deriva o adjetivo “dêitico”, a retomada anafórica por meio do uso de demonstrativos.

Conforme Kock (2015), os estudos tinham como prioridade a coesão textual que, segundo os estudiosos, englobava a coerência, “entendidas como mera propriedade ou característica do texto”.

Dado ao fato dos estudos transfrásticos terem deixado de contemplar uma série de fenômenos da linguagem e de ficar evidente que qualquer falante tem a capacidade de reconhecer a coerência em um texto, abandona-se o método ascendente da frase para o texto e surgem os estudos que deram origem ao segundo momento da LT.

Segundo momento: década de 1980 – Gramáticas de texto

Nesse momento o texto é concebido como unidade linguística mais alta, hierarquicamente superior à sentença e a coerência

estudada como fenômeno construído “[...] em dada situação de interação entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.”

À coesão e à coerência estudadas como fatores de textualidade foram somados outros fatores que também passaram a ser objetos de pesquisa: (i) intertextualidade; (ii) informatividade; (iii) intencionalidade; (iv) situacionalidade; e (v) aceitabilidade.

As gramáticas de texto previam um falante e um ouvinte ideais e, além disso objetivavam: (i) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; (ii) levantar critérios para delimitação de textos já que a completude é uma de suas características essenciais; (iii) diferenciar as várias espécies de textos.

Para Marcuschi (1999), as gramáticas textuais, apresentando o texto como objetivo central da linguística, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente e que, uma vez internalizado por todos os falantes de uma determinada língua, os habilitaria a identificar se uma dada sequência de frases constitui ou não um texto e se esse texto é bem formado ou não.

De acordo com Koch (2015, p 22), alguns dos principais expoentes da Gramática de Texto foram: (i) Hartmann (1968) que considerava o texto como “signo linguístico primário” e seus componentes “signos parciais”; (ii) Weinrich (1964) e sua consideração de que “toda linguística é necessariamente uma linguística de texto.”; (iii) Van Dijk (1972): para esse estudioso, há uma macroestrutura profunda/subjacente/abstrata ou forma lógica que explicita a coerência ou a estrutura temático-semântica global do texto. Há também uma microestrutura/estrutura superficial/frases subsequentes. Essa estrutura superficial comporta apenas parte dos sentidos de um

texto. Nunca o total de suas possibilidades semânticas. Finalmente, (iv) Petöfi (1973): seu modelo preconiza uma base textual que possibilita/sustenta a geração de bases textuais distintas.

Numa perspectiva eminentemente semântica, surgem, nessa fase, estudiosos que acrescentaram resultados de pesquisas de orientação semântica: por exemplo, (i) Dressler (1970); (ii) Isenberg (1970), para quem o texto é como sequência coerente sintático semântica de enunciados; (iii) Bellert (1970), o qual propõe o texto como cadeia de pressuposições e (iv) Charolles (1978), para quem existem quatro condições ou metarregras de coerência e coesão (também sintático-semânticas) para leitura e produção de textos, a saber: repetição, progressão, não contradição e relação.

É importante destacar que as metarregras não funcionam como normas, da mesma forma que os fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), e sim como elementos que contribuem para a coerência e a textualidade de uma produção textual. Dessa forma, podem ser significativas para o trabalho com a produção de textos. Elas podem operacionalizar a análise e a compreensão da coerência.

No parecer de Mussalim e Bentes (2012), os estudos dessa fase se apresentaram mais avançados na teoria de texto; contudo, ainda com resquícios do estruturalismo, por considerarem o texto como “um sistema uniforme, sólido e impalpável” e a língua como “sistema uniforme, estável e abstrato”.

Sobre os estudos transfrásticos e as gramáticas de texto, ainda no parecer de Kock (1997), as propriedades definidoras de um texto estavam na forma de organização dos elementos linguísticos e o texto considerado “[...] uma estrutura acabada e pronta, como produto de uma competência linguística social idealizada”.

Terceiro momento: década de 1990 – Teoria do texto

Nos estudos investigativos deste momento, o texto passou a ser considerado em seu contexto de ocorrência, tendo em vista o conjunto de condições externas à sua produção, recepção e interpretação. Além disso, ocorreu a prioridade para o estudo da constituição, do funcionamento, da produção e da compreensão dos textos em uso. Para Koch (2006), é nesse momento que a língua passa a não ser mais um sistema autônomo, mas a ser considerada como instrumento que leva em consideração aspectos concretos da sociedade, além do que os textos passam a ser vistos sob uma perspectiva sintático/semântica, dada à sua complexidade.

Segundo Bentes (2012), nessa terceira fase, a linguística torna-se ciência que evoluiu historicamente; o texto não é mais entendido como produto, mas como processo que considera aspectos extratextuais. Conforme pontua Bentes (2012, p. 251): “Neste momento, considera-se o texto no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.”

De acordo com esse momento, nos estudos da linguagem são considerados: (i) os aspectos globais do texto; (ii) ênfase nas questões sociocognitivas: referenciação como atividade discursiva (anáfora, catáfora, exófora), nominalização, inferenciação, conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo ou enciclopédicos); (iii) questões de oralidade (análise da conversação, descrição da modalidade oral da língua – surgimento de vários grupos e projetos de estudo); e (iv) gêneros do discurso.

Para Fávero e Koch (1998),

[...] a **linguística textual** comporta diversas manifestações: cabe à **semântica do texto** explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da **pragmática do texto** dizer qual é

a função de um texto no contexto (extralinguístico). A **sintaxe do texto** tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto e como pode expressar o que está à sua volta. (FAVERO; KOCH, 1998, p. 12, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a concepção de texto implica, também, a concepção de gênero textual, definido por Marcuschi (2012) como realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas e como atividade empiricamente realizada, cumprindo funções em situações comunicativas e cuja nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composições e função.

Salientamos que a teoria do texto vigora contemporaneamente e inclusive está prevista nos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que, no componente curricular Língua Portuguesa, traz como objeto de estudo

[...] a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar **os textos a seus contextos de produção** e o desenvolvimento de habilidades ao **uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos).

Nesse sentido, seus princípios teóricos e práticos devem ser considerados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

IMPLICAÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA

É possível concluir que a LT influencia significativamente o ensino de língua portuguesa que, antes pautado na frase e na gramática, agora, leva em consideração o texto bem como seu contexto

de produção e de recepção e tem como principal preocupação como se realiza a produção do sentido. Prevê que o estudo da língua se dê a partir do texto que, por sua vez, não mais se restringe àqueles didáticos ou didatizados, presentes exclusivamente nos livros didáticos.

Tal como propõe Kleiman (1998, p. 7), "A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura." Assim sendo, é papel do professor formar um leitor, "[...] que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais." (KLEIMAN, 1998, p. 10). Nesse sentido, a LT traz conceitos que auxiliam no entendimento de como se processa a leitura.

No parecer da autora, por exemplo, no processo de ensino da leitura há que se levar em conta os conhecimentos prévios, definidos como conhecimentos adquiridos ao longo da vida do leitor e que impedem que a compreensão do texto aconteça caso o aluno não os ative. Entre os conhecimentos prévios, é possível citar, por exemplo: (i) o linguístico: que abrange desde o conhecimento de como pronunciar as palavras, o domínio do vocabulário, as regras da língua até o seu uso; (ii) o textual: definido como um conjunto de noções e conceitos sobre o texto; (iii) o enciclopédico ou de mundo: adquirido formal ou informalmente, de acordo com as vivências e está relacionado à memória e, (iv) os conhecimentos partilhados aqueles comuns aos interactantes ou aos leitores.

A autora prevê também que todos esses conhecimentos devem ser ativados no momento da leitura para que a compreensão se efetive e para que as várias informações existentes no texto possam produzir um efeito de sentido em quem lê.

Para Marcuschi (2012, p. 33), a LT deve ser vista como "[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais." Há que se levar em conta, portanto:

(i) a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos; (ii) a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo; e (iii) o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Assim, além da organização linguística da qual decorre a coesão que garante a linearidade, necessita da organização nos níveis de sentido e de intenções, que garantem a coerência não só no aspecto semântico, mas também no pragmático.

Assim, conforme Marcuschi (2012, p. 33), por ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, “[...] a LT assume importância decisiva no ensino da língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos”, e, nesse sentido, é uma teoria que deve ser considerada fundamental na proposição do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, com referência à prática de estudos da linguagem foi possível apresentar proposições para a leitura e a escrita de textos.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem metodológica, a proposta é qualitativa, definida genericamente por Denzin; Lincoln (2006, p. 17), como “[...] atividade situada que localiza o observador no mundo.” Nesse sentido, pode ainda ser entendida como práticas interpretativas no sentido de oferecer melhor compreensão de um assunto, envolvendo, conforme Denzin; Lincoln (2006, p. 17), “[...] uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa estudar as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.”

Vale salientar também que não houve a pretensão de explorar todo o conteúdo, contudo, a de apresentá-lo de forma a deixar clara a importância e a necessidade de busca constante de conhecimentos

teóricos e práticos com vistas ao desenvolvimento de um trabalho significativo, nas aulas de leitura e escrita, em todos os níveis de ensino.

Já quanto ao método, é de cunho bibliográfico que, de acordo com os apontamentos de Gil (2010, p. 45) apresenta vantagens, como, por exemplo; (i) “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”; e, (ii) ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Consideramos, dessa forma, a pesquisa bibliográfica um caminho viável e produtivo para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que é vasto o material disponível sobre a LT que possibilita contato com conhecimentos consolidados, a saber: livros, artigos e dissertações, por exemplo. Dessa forma, a técnica de obtenção dos dados tanto teóricos quanto práticos foi a consulta a livros, artigos e dissertações disponíveis em repositórios de domínio público.

ANÁLISE DE DADOS

Atividade 1- Leitura e resolução de atividades: texto “Os urubus e os sabiás”

OS URUBUS E SABIÁS

(1) *Tudo* aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... (2) *Os urubus*, aves por natureza becadadas, *mas* sem grandes dotes para o canto, *decidiram* que, *mesmo* contra a natureza, *eles* 3- haveriam de se tornar grandes cantores. (3) E para *isso* *fundaram* escolas e *importaram* professores, *gargarejaram* dó-ré-mi-fá, *mandaram* imprimir diplomas, *fizeram* competições 5- entre si, *para* ver *quais deles* seriam os mais importantes e *teriam* a permissão de mandar nos *outros*. (4) *Foi assim* que *eles* organizaram concursos e *se* deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamavam por *Vossa Excelência*. (5) *Tudo* ia muito bem até que a

doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. (6) A floresta foi invadida por bandos de pintas-silgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... (7) Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou-lhes a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito. (8) — Onde estão os documentos dos seus concursos? (9) E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. (10) Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. (11) E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas, cantavam simplesmente... (12) — Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. (13) E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás... (14) MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.

Para perceber as relações anafóricas e catafóricas responsáveis pela coesão textual, responda às questões:

- a. Que *tudo* é esse?
- b. O que foi que aconteceu numa terra distante no tempo em que os bichos falavam?
- c. Em (3) temos o termo *isso*. *Isso* o quê? Do que se está falando?
- d. Qual é o sujeito dos verbos *fundaram*, *importaram*, *gargarejaram*, *mandaram*, *fizeram*? É o mesmo do verbo *teriam*?
- e. Fala-se em quais *deles*: *deles* quem? E quem são os *outros*?
- f. Qual é o referente de *eles* em (4)?
- g. Em 5 tem-se novamente a palavra *tudo*: "*Tudo* ia muito bem..." essa segunda ocorrência tem o mesmo sentido da primeira?
- h. Em (7) a quem se refere o pronome *eles*?
- i. E *seus* em (8)?
- j. Quais são as *pobres aves* de que se fala em (9)?
- k. E *as tais coisas*? *Elas* em (10), refere-se a *pobres aves* ou a *tais coisas*?
- l. De que *passarinhos* se fala em (13)?

Relações de sentido entre enunciados:

- oposição ou contraste: (*mas* em 2 e 11); (*mesmo* em 2);
- finalidade ou meta (*para* em 3 e 11);
- consequência (*foi assim que*, em 4); *e* (em 7);
- localização temporal (*até que*, em 5);
- explicação ou justificativa (*porque* em 9 e 10);
- adição de argumentos ou ideias (*e*, em 11).

Fonte: KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Atividade 2 - Leitura de tirinha da Mônica

Figura 1: Tirinha Turma da Mônica: O banho



Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Conhecimentos prévios requeridos do leitor:

- Linguísticos e textuais:** O gênero tirinha normalmente definido por dicionaristas como seguimento ou fragmento de Histórias em Quadrinhos (HQ), geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresentando um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. É um gênero presente em nosso dia a dia em variados portadores textuais. É possível encontrá-lo, por exemplo, em jornais, revistas, em livros didáticos de diferentes disciplinas, em gibis (onde comumente fica na última página). Difere das HQ, por apresentar um número reduzido de quadrinhos.

Segundo Ramos (2015), as tirinhas possuem vários “rótulos”, a saber: tiras, tirinhas, tira cômica, tira de jornal, tira diária, tira de humor, tira humorística e tira jornalística, por exemplo. Estudiosos afirmam que elas foram criadas a partir das HQ, gênero textual que possui inúmeras possibilidades socioculturais e estéticas por meio da narrativa que lança mão das linguagens verbal e não verbal.

Além disso, é um gênero que apresenta características bem específicas, sendo constituídas por elementos verbais e não verbais (recursos paralinguísticos – parte da comunicação humana que ocorre por meio da linguagem não verbal: pausas, velocidade da fala, variação de altura da fala, variação de intensidade e hesitações, por exemplo).³

A leitura da linguagem não verbal é necessária. É interessante que o leitor observe os personagens tomando banho: a Mônica e o Cebolinha com água e o Cascão de sol. Essa compreensão apenas é possível pela leitura das imagens. Nada está posto na linguagem verbal. O formato do contorno dos balões deixa claro que o tom da voz de quem pergunta é bem diferente do tom da voz de quem responde: a linguagem verbal e a linguagem não verbal estão integradas para formar a história. Tanto as personagens quanto as ações são representadas pelos desenhos e pelas palavras que aparecem nos balões.

Nos aspectos verbais, percebe-se o diálogo entre os personagens e alguém que não aparece no texto, mas que pode ser resgatado, por meio **de inferência**, como sendo as mães das crianças.

2. **De mundo ou enciclopédicos:** no contexto das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, do autor Maurício de Souza, o Cascão é um personagem que não gosta de água e foge de qualquer possibilidade de ter contato com ela. Fica evidente que conhecimentos precisam ser acionados e ações precisam ser desenvolvidas pelo professor que desejar uma leitura eficiente por parte dos alunos.

3 Sugestão de leitura: DURÃES, Tamara Prates. *O lugar do gênero tirinha em aulas de língua portuguesa na educação básica*. 2018. 100 f. Dissertação de mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/DISSERTAÇÃO-FINAL-TAMARA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Atividade 3 - Leitura de propaganda de violência contra a mulher

Figura 2: Propaganda de violência contra a mulher



Disponível em: https://cbncuritiba.com/campanha-nao-devemos-maquiar-a-realidade_reproducao-video-hospital-do-trabalhador/. Acesso em: 20 maio de 2019.

Para uma leitura compreensiva dessa propaganda há que se levar em conta princípios da LT tais como: (i) a linguagem não é neutra; (ii) o texto não está pronto e acabado: a linguagem realiza-se em interação entre interactantes socialmente situados; (iii) no processo de leitura, o leitor deve acrescentar seus conhecimentos de mundo, textuais e linguísticos; (iv) o gênero propaganda social tem propósitos definidos que devem ser inferidos pelo leitor e, (v) a linguagem não verbal tanto quanto a verbal é carregada de sentidos.

Assim, sem a imagem (não verbal), não teria como fazer inferências, com segurança, sobre a temática/assunto: (i) expressão "Maquiar é esconder o que temos medo de mudar!" não dá o sentido pretendido; (ii) o link da fonte = contexto de produção: (campanha-nao-devemos-maquiar-a-realidade_reproducao-video-hospital-do-trabalhador/) também é suficiente para propiciar o

entendimento da mensagem. Afinal, maquiar ou não, em um contexto hospitalar, não proporciona o entendimento de que temos medo de mudar uma realidade.

Leituras possíveis e necessárias: vê-se uma mulher de aparência elegante: brincos de pérola, unhas esmaltadas, cabelos com luzes, maquiagem nos olhos. Apresenta, contudo, hematomas no rosto e uma lágrima deslizando pela face, enquanto se maquia com pó compacto.

É possível dizer que ela está tentando esconder os hematomas e dá o sentido pretendido pela publicidade voltada para uma causa social: alertar para a importância de denunciar marcas de agressão.

Os conhecimentos prévios: a agressão a mulheres é algo que ocorre em nossa sociedade e, esconder marcas de agressão, é recorrente, levam a compreender que esconder marcas de agressão é medo de mudar a realidade e assim, a propaganda incentiva a denúncia com vistas a mudar a realidade. É importante observar o “M”, maiúsculo na palavra “Mudar” – marca significativa para a compreensão. Fica evidente a coerência entre imagem e linguagem, o que proporciona o entendimento da mensagem.

Atividade 4 – Leitura do poema “AS QUATRO GARES” de Oswald Andrade

AS QUATRO GARES

Oswald de Andrade, 1927.

INFÂNCIA

O CAMISOLÃO

O JARRO

O PASSARINHO

O OCEANO

A VISITA NA CASA QUE A GENTE SENTAVA NO SOFÁ.

ADOLESCÊNCIA
AQUELE AMOR
NEM ME FALE
MADURIDADE
O Sr. E Sra. AMADEU
PARTICIPAM V. Exa.
O FELIZ NASCIMENTO
DE SUA FILHA
GILBERTA
VELHICE
O NETINHO JOGOU OS ÓCULOS
NA LATRINA

Oswald de Andrade. *Trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Agir, 1967. p. 31 – 32.

Nota-se que não há elementos coesivos (ligações por meio de unidades linguísticas), contudo, é possível afirmar que o texto é coerente já que há uma relação entre as partes estabelecendo uma unidade de sentido: *flashes* de quatro momentos da vida (os títulos são importantes para isso).

Alguns conhecimentos de mundo são necessários à leitura: (i) situar o poema no tempo: quando foi escrito, quem escreveu e em que circunstâncias; (ii) saber que ele pertence ao Modernismo (movimento literário em que há desvinculação dos padrões poéticos como rompimento com a metrificação); (iii) saber que a adolescência é caracterizada por ser um período breve e vivência de amores passageiros que não merecem ser lembrados, por isso descrita em apenas dois versos; (iv) há uma prática de receber visitas no ambiente próprio – sala de visitas – sofá. (v) a prática de participação oficial do nascimento dos filhos conota formalidade e indica uma fase em que se assumem responsabilidades com a criação da família.

Conhecimentos relativos à linguagem também são importantes: (i) observar o duplo significado para gare (estação): no poema remete às quatro fases da vida humana – sentido metafórico, que implica a comparação da vida com uma viagem; (ii) o jogo de ambiguidade na caracterização da adolescência; (iii) sinônimo de latrina necessário à compreensão da ação do neto de jogar os óculos na latrina; (iv) rompimento com o lirismo: o eu lírico não canta ou exalta as fases da vida, apenas as descreve e caracteriza; (v) caracterização da infância por meio de substantivos (nomeação de objetos para transmitir sensações) e, finalmente, (vi) alteração da regência e omissão da preposição “em” no último verso já que na língua padrão seria: A visita à casa em que a gente sentava no sofá.

Ademais, na estrofe que caracteriza a infância, pode-se inferir que: O camisolão = veste usual para dormir; O jarro = enfeite que possivelmente o menino quebrara; O passarinho = brincadeiras ou travessuras e O oceano = lembranças de viagens realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível proporcionar a apropriação de conceitos e de filiações teóricas concernentes aos estudos da linguagem, desde as mais remotas épocas até o momento. Foi dada especial ênfase nos estudos da LT, a partir de seu surgimento, em 1960. Além disso, foram apresentadas algumas práticas desse ramo de estudos, de modo a evidenciar sugestões de atividades para a leitura de gêneros textuais, em salas de aula de quaisquer níveis de ensino.

Ademais, foi possível constatar que os estudos sobre a LT têm fomentado sobremaneira mudanças na forma como professores de português abordam o trabalho com o texto em sala de aula. Nesse contexto, ao atrelar teoria e prática, o minicurso “Linguística

Textual: princípios teóricos e práticos” proporcionou a observação dos pressupostos teóricos que embasam a LT e demonstração de como aplicá-los na interpretação de gêneros textuais diversos.

É importante salientar o papel fundamental dos docentes no direcionamento das possíveis leituras, uma vez que as interpretações podem requerer conhecimentos que os alunos podem não dominar e precisam ser oferecidos.

Constitui, assim, uma atividade que se justifica pela importância de aperfeiçoar conhecimentos para um trabalho significativo com a linguagem, em atividades de leitura, escuta e escrita de textos que circulam em diversas mídias e semioses, tal como propõe a Base nacional Comum Curricular. Para isso, está fundamentado em autores como Marcuschi (2012), Fávero e Koch (2012), Mussalim e Bentes (2012), entre outros.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos especialmente à CAPES pelo incentivo e investimento que proporcionam importantes reflexões para ampliação dos conhecimentos e aperfeiçoamento da prática profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. **Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

BENTES, Anna Christina. *Linguística textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012. (261 – 304).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC- EI-EF-110518-versão final-site.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLM, Yvonna. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed., São Paulo: Artmed, 2008.

DURÃES, Tamara Prates. **O lugar do gênero tirinha em aulas de língua portuguesa na educação básica**. 2018. 100 f. Dissertação de mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/DISSERTAÇÃO-FINAL-TAMARA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FAVERO e KOCH, **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, (1998 – 2012).

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCK, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola (1999 - 2008).

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012. (261 – 304).

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

10

*Maria Clara Gonçalves Ramos
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Samuel Parrela Braga
Vera Lúcia Viana de Paes*

VULNERABILIDADE FEMININA NA SÉRIE “BOM DIA, VERÔNICA”, SOB O VIÉS DE MARCAS AVALIATIVAS

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97952.10

RESUMO

Neste texto, recorte do projeto de iniciação científica “Mulheres em (dis) cursos: representações identitárias na série ‘Bom dia, Verônica’”, com o fomento da Fapemig, edital PIBIC PRP 6/2021, cujo tema é calçado na perspectiva da subserviência feminina, objetivamos analisar multissemioses que simbolizam a vulnerabilidade feminina e a violência contra a mulher, sobretudo em relacionamentos heteronormativos. O caminho teórico-metodológico norteador é a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014 [2004]), que investiga a dinamicidade da língua, enfatizando o nível extralinguístico *hallidayiano* (contextos de cultura e situação. Completa este estudo a Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que legitima o papel das imagens na veiculação de discursos, interpretando significados representacionais (ação e reação) e interativos. Para tanto, visamos responder como os significados multissemióticos contextualizados podem contribuir para a (re)construção do pensamento crítico da sociedade, tornando os indivíduos letrados, engajados e menos manipulados pelos discursos ideológicos que permeiam o hibridismo linguístico no convívio social? Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa (descritivo-interpretativa), cujo *corpus* são dois *frames* (1ª temporada) extraídos da série “Bom dia, Verônica”, alocados na Netflix, com cenas que evidenciam a vulnerabilidade feminina. Este trabalho justifica-se por buscar refletir, discutir e enfrentar a intempérie social da invisibilidade da mulher, denunciando relações hegemônicas de poder enraizadas. Os resultados a que chegamos são de que imagens denunciam a fragilidade feminina e a violência contra a mulher, asseguradas por um sistema sócio-político ainda atrasado.

Palavras-chave: Multissemioses. Violência doméstica. Série “Bom dia, Verônica”.

INTRODUÇÃO

Com aceitabilidade significativa e envolvimento socioemocional, a partir de quantitativo exponencial de assinaturas em plataformas *streaming*, como Netflix⁴, conglomerados empresariais valem-se do interesse popular para comercializar produtos, a exemplo de séries com narrativas atraentes, sobretudo no espectro de mazelas sociais.

Os multimodos linguísticos presentes nas estratégias de composição das cenas enunciativas trabalham com o interesse de conquistar a atenção dos espectadores que interagem com as produções cinematográficas (imagens estáticas ou em movimento), pois não há neutralidade nos discursos subjacentes às proposições visuais, que estão contextualizadas no ambiente sociodiscursivo no qual se materializam.

Para Debord (2007), as relações sociais capitalistas da atualidade são entremeadas pela interlocução entre capital cultural e projeções imagéticas, em que instituições de poder se ancoram nessa interdependência para atingir interesses monetários, pela mercantilização de imagens, cunhando o termo “sociedade do espetáculo.” Nesse sentido, depreende-se o papel significativo da gramática visual na circulação de discursos, ideologias, crenças, valores, todos oriundos de uma sociedade situada em diferentes eventos sócio-histórico-culturais.

Nessa direção, salientam Kress e van Leeuwen (2001): “Os discursos são conhecimentos socialmente construídos sobre

4 Mesmo com a queda estimada de 200 mil assinaturas no início de 2022, segundo balanço fiscal do 1º trimestre, a Netflix segue como uma das principais fornecedoras de produções audiovisuais, com receita que chega a US\$7,87 bilhões. O recolhimento de assinantes, de acordo com a Netflix, justifica-se pelo compartilhamento de conta entre os usuários, pela alta na inflação intensificada pelo conflito na Ucrânia e concorrência com outras plataformas *streaming*. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/237342-netflix-perde-assinantes-1-vez-10-anos.htm>.

algum aspecto da realidade, desenvolvidos em um contexto social específico, de maneiras apropriadas aos interesses dos atores sociais desses contextos.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4)

As práticas de linguagem multissemióticas, pois, são concretizadas pelos usuários da língua, em que são colocados em pauta contextos discursivos para cada evento de comunicação, manipulando-os ideologicamente. Assemelha-se essa concepção ao nível extralinguístico *hallidayano*, quando abarca os contextos de cultura e situação, que advogam acerca da língua realizada na interatividade.

Com este estudo, visamos responder: como os significados multimodais contextualizados podem contribuir para a (re)construção da criticidade da sociedade, formando indivíduos letrados e menos manipulados pelos discursos ideológicos que permeiam o hibridismo linguístico no convívio social?

Fruto do projeto de iniciação científica “Mulheres em (dis) cursos: representações identitárias na série ‘Bom dia, Verônica’”, com o fomento da Fapemig, edital PIBIC PRP 6/2021, neste estudo, objetivamos analisar o modo como os recursos sociosemióticos atuam na denúncia da vulnerabilidade feminina, aliando texto, contexto e sociedade, com a pretensão de aferir desigualdade de gênero e relações hegemônicas de poder, no papel dos personagens Cláudio Brandão e Janete. Esses estereótipos, apesar de enraizados, podem ser superados pela democratização do letramento híbrido, para que os atores sociais passem a perceber e desnaturalizar patologias antropológicas.

Este trabalho justifica-se pelo olhar sobre as transformações da indústria audiovisual que fomenta(ra)m formas outras de denúncias sociais, como a violência de gênero, de raça etc., contra as quais a sociedade luta no processo de formação civilizatória. A ligação intersemiótica, portanto, comporta-se como importante ferramenta de construção crítica e engajamento coletivo, frente à minimização

de chagas sociais que impossibilitam a efetivação da dignidade humana. Isso porque as projeções imagéticas tendem a solicitar aos participantes interativos comandos, ações e posicionamentos sobre problemáticas suscitadas, via estratégias psicossociais.

É inquestionável a relevância da validade e do (re)conhecimento de multimodos nos discursos, por estratégias que conectam a verbo-visualidade e que materializam, linguisticamente, textos múltiplos. Os discursos presentes nos *frames* coletados são provas práticas de que os textos mobilizados, na sociocomunicação, representam intempéries sociais, à guisa de exemplo, a vulnerabilidade feminina.

Nessa direção, “Bom dia, Verônica” pretende explicitar e denunciar, entre outras questões que norteiam a trama, relacionamentos abusivos vivenciados por muitas mulheres em relações heteronormativas, tentando conseguir a adesão dos espectadores da teledramaturgia, pois tende a envolvê-los psicológica e emocionalmente. Por isso, insere-se a premente necessidade de letramento híbrido, considerando a dinamicidade e (re)configuração de gêneros multimodais, conforme destacam Vieira e Silvestre (2015):

[...] o sujeito atual, um sujeito dividido e multifacetado, necessita de teorias de linguagem que o ensine a lidar com as diferentes formas do discurso contemporâneo, para que, então, o sujeito dessa sociedade visual esteja habilitado ao pleno exercício discursivo-crítico que os diferentes domínios da vida pública e privada exigem de todos nós, os legítimos agentes de transformações sociais. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 40)

Com a hibridização linguística, os indivíduos passam a se comportar como (co)produtores textuais, capazes de (res)significar o mundo e tudo o que subjaz das relações interpessoais, em incontáveis gêneros e suportes, mobilizados pelos interesses socioideológicos, marcados por crenças, valores e experiências no mundo material.

Partimos da descrição da linguagem como prática social, na busca de entender a relação entre as formas internas da linguagem e o uso delas em contextos de ação social, procurando contemplá-la como sistema linguístico que se constitui por um feixe de opções associadas às funções que ela exerce e às demandas que fazemos a ela. Posto isso, as significações sociosemióticas representam o sistema sintático-semântico-semiótico das estruturas linguísticas, no sentido concreto da língua, expressas em situação de uso, correlacionando forma e função.

Para discutir essas questões, organizamos este texto em quatro seções. Na primeira seção, abordamos o arcabouço teórico que orienta as análises: os contextos de cultura e situação (campo, relação e modo), da Gramática Sistêmico-Funcional, bem como os significados representacionais narrativos (ação e reação) e interativos para a leitura das imagens, da Gramática do *Design* Visual. Na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos aplicados na análise das imagens selecionadas. Na terceira, a análise e discussão do *corpus*, que estabelece uma ligação entre as duas propostas teóricas e a situação de violência doméstica no gênero série. Na última seção, traçamos algumas considerações finais dos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

INCURSÕES CONTEXTUAIS NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CULTURA E SITUAÇÃO

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, a linguagem é um sistema semiótico, codificado por funções com relação ao uso,

numa relação entre linguagem e contexto sociocultural permeado por ideologias, servindo, como todo sistema semiótico, a diferentes funções comunicativas.

Nesse contexto, de modo diferente da noção tradicional da Semiótica Social, que estudava os signos como representação das coisas do mundo, de forma descontextualizada, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) trabalha com a Semiótica como a ciência de toda e qualquer linguagem, com o estudo do significado, gerado em um contexto social, sendo a língua apenas uma das maneiras de expressar significados. Por isso, consoante Halliday e Hassan (1989[1985]), a linguagem deve ser vista numa abordagem sociosemiótica, para a qual, muito embora o conceito de Semiótica tenha advindo dos signos, o estudo da Semiótica não se limita a eles, devendo ser considerada como um estudo de sistemas de significados:

[...] que podem ser considerados relacionando-se por uma forma externa de produção a que chamamos signo, mas que estão internamente presentes, não como entidades individuais, mas como redes de interação. (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 4)

Para os teóricos sobreditos, a Semiótica relaciona-se à percepção da linguagem como um entre sistemas outros de significação que, juntos, constituem a cultura humana. Já o termo social refere-se a dois aspectos: à cultura e a um sentido mais restrito, cujo enfoque se processa entre a linguagem e a estrutura social.

Essa configuração de multimodos semióticos (verbal (escrito e oral), visual (estático e em movimento), gestual, corporal, do olhar etc.), motivados, e não arbitrários, é, também, objeto de estudos da perspectiva multimodal e da Gramática do *Design Visual*, ambos decorrentes da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997; KRESS, 2010). Numa perspectiva sociosemiótica e multifuncional da linguagem, o modo semiótico visual, sobretudo das

imagens estáticas, é visto como “[...] textos visuais, que se organizam segundo alguns princípios e regularidades, conforme os usos que fazemos deles em diferentes situações” (HENGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 241).

A linguagem, na senda *hallidayiana*, é um meio de retratar o mundo utilizado pelos usuários da língua, que se valem da ciência linguística para exteriorizar as experiências vivenciadas na sociedade, nas diferentes instituições das quais fazem parte, a partir da escolha de signos motivados, ainda que de forma inconsciente. Nesse enfoque, para Pimenta (2001), a escolha dos signos é socialmente motivada, com significados político-sociais, ligados, intrinsecamente, ao poder e a mecanismos de controle de grupos dominantes nos atos semióticos, numa articulação entre diferentes significados socioculturais, em que a análise dos contextos e a definição deles são essenciais.

No bojo dos estudos propalados por Halliday (1994[1985]), Halliday e Matthiesen (2004[2014]), numa abordagem sociosemiótica, na LSF, a linguagem imprime um conjunto de significados, (re)construído a cada vez que fazemos uso dela e organizado em torno de um propósito comunicativo e de dois sistemas: (extra)linguístico. Nela, **o sistema linguístico**, relacionado ao significado das orações, comporta os subsistemas: semântico, léxico-gramatical e fonológico, sobre os quais não falamos por não atingir o escopo deste estudo. De modo diferente, quando escolhas linguísticas oportunizam interações comunicativas à maneira sistêmica, sobreleva-se **o sistema extralinguístico**, mobilizado pelos contextos de cultura e de situação, para validar relações funcionais – sintagmáticas –, que se constroem no curso das interações sociofuncionais.

Torna-se fulcral destacar que a língua em uso caracteriza-se pela maleabilidade, pois, empiricamente, ratificamos a natureza dialógica, gradiente e prototípica, fazendo com que as situações discursivas sejam pensadas de maneira transfrástica, não limitando

a língua a prescrições. À luz da premissa comunicativa, coadunando com as contribuições da Antropologia Social introduzida por Malinowski (1923), os textos são condicionados pelas múltiplas realidades dos espaços nos quais são proferidos. Respeitando esse raciocínio, segundo Halliday (1994[1985]), o contexto de cultura configura-se pela estabilidade e amplitude exponencial, pois valida construções socioculturais.

Para que compreendamos eventos linguísticos, faz-se premente pensar práticas culturais, na intenção de entender as motivações pelas quais os usuários de uma língua natural enveredam por determinadas escolhas. Nesse sentido, é fundamental a simbiose entre as múltiplas manifestações semióticas e o ambiente, com o anseio de entender os propósitos sociais, cujo objetivo está centrado na comunicação.

Enquanto o **contexto de cultura** é visto como mediato, marcado pela tradição sociocultural, por ideologias, comportamentos, opiniões e atitudes que condicionam as pessoas, o **contexto de situação** caracteriza-se por ser imediato, microcontexto, um contexto particular, restrito e específico, no qual se considera o contexto de uso, amparado por variáveis de registro sociosemióticas: **campo, relação e modo**.

Nessa perspectiva, o **campo** refere-se ao que acontece no evento linguístico, no tocante à natureza da prática social e ao modo como os sujeitos se engajam no mundo, aludindo ao tema abordado. A **relação** diz respeito aos tipos de relações interpessoais estabelecidas, reiterando as conexões entre os participantes e enfatizando posições e papéis desempenhados por eles (vínculos institucionais, familiares, de poder, de contato). O **modo** mobiliza os meios pelos quais as informações são socializadas, considerando os sistemas semióticos nos eventos textuais-discursivos (meio falado ou escrito, linguagem simples ou rebuscada, canal fônico ou gráfico, bem como a perspectiva retórica, com recursos persuasivo-argumentativo-expositivos).

No decorrer das análises, ressaltamos que a interpretação sociofuncional dos relatos e das imagens selecionados, realizou-se, nos termos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a partir dos **contextos de cultura e de situação**, balizados na tríade **campo, modo e relações** (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com vistas a desvelar o propósito comunicativo de quem escreve. Retomando o **nível extralinguístico**, no **contexto de cultura**, do qual o gênero textual-discursivo série faz parte, os produtores da série “Bom dia, Verônica”, com propósitos sociais diversos, por meio de palavras, gestos, expressões faciais etc., estabelecem a comunicação via aspectos socioculturais.

No **contexto de cultura**, identifica-se esse gênero com significados semióticos que possam emergir desse sistema de níveis mais elevados e amplos de significados, como a visão patriarcal, em que a mulher é concebida como propriedade do homem que a controla e a submete à autoridade irrefutável dele, a existência de um protótipo estrutural que associa a mulher a um sexo frágil, que se afirma pela influência já propagada por alguns veículos midiáticos, entre outros.

Na proposta de análise, interpretamos o contexto de cultura, marcado por práticas culturais dos grupos sociais dos participantes (Verônica, Janete e Brandão), **de situação**, caracterizado pelo modo como eles, na *mis-en-scène*, faz em uso da linguagem, para o qual priorizamos o **campo** (experiências/ações desses participantes), **relações** (papéis deles na interação familiar, profissional, de poder), valores construídos por eles nas relações interpessoais (amor, ódio, rancor, vingança, medo, traição etc.) e **modo** (a maneira como a linguagem se organiza para mostrar a situação enunciada: linguagem informal, mal elaborada, com suspensão das falas etc.). Escolhas definidas pelo produtor da série foram realizadas num contexto de situação que sofreu interferência do sistema sociocultural.

GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL: A MULTIMODALIDADE E OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS

À medida que a sociedade avança e aciona a linguagem, para atender a interesses comunicativos, novos gêneros textuais/discursivos são institucionalizados ou, quando já existentes, adaptados. A multimodalidade notabiliza a necessidade de letramentos outros, para além dos signos verbais convencionais, por se tratar de uma ferramenta emancipatória e inclusiva. Motivada por essa demanda social, intersemioses são engendradas em eventos linguísticos, convocando a percepção não apenas da perspectiva verbal, mas também dos artefatos visuais, para produzir significados.

Por meio da perspectiva multimodal do discurso, cujo cerne é a Gramática do *Design* Visual (GDV), Kress e van Leeuwen (2006) convalidam as imagens, nas interações comunicativas, como portadoras de múltiplos significados e informações. Logo, propuseram essa teoria imagética, destacando artefatos signícos, não destituindo o valor da linguagem verbal, mas pensando-o imbricado no visual, o que oportuniza relação de igualdade na produção de significados.

O fenômeno da hibridização de textos, na atualidade, reforça a relevância multimodal, sobretudo se se pensar na difusão de gêneros digitais, como produções fílmicas e séries *streaming*. Trazendo à baila realizações de significados construídos por meio de entrelaço imaginário, salientamos a necessidade da busca pela multimodalidade, em que, por ser parte inerente às práticas socioculturais, a linguagem é multifacetada, pois gestos, cores, expressões faciais, olhares, *layouts*, enquadramentos, imagens estáticas ou em movimentos comportam-se na qualidade de formas diferentes da comunicação humana. Reiteramos a importância de se congregarem o letramento plural no tocante à maleabilidade linguística, para que possamos expandir produções de significados e perceber intenções comunicativas.

Assim como a LSF de base sistêmica, Kress e van Leeuwen (2006) também se valem do sistema de transitividade para a construção de significados, não por meio do complexo oracional, mas sim das imagens. Nessa perspectiva, apesar de não privilegiar semioses verbais, a GDV vai ao encontro da LSF quando exterioriza experiências socialmente erigidas, com o auxílio de estruturas imagéticas, ancorando-se em diferentes modos semióticos, para encenar acontecimentos e representar o mundo.

Análoga à metafunção ideacional de Halliday (1994[1985]), Kress e van Leeuwen (2006) reportam-se ao **significado representacional**, cuja máxima se concentra na produção e representação de significados em imagens. No escopo dessa consideração, Paes (2017) defende que as esferas visuais:

[...] são, de fato, ideológicas e não meramente formais, possuem uma dimensão semântica importantíssima, visto que há conceitos totalmente abstratos na vida que são tidos como reais. Assim, as possibilidades de realização por meio dos modos semióticos são determinadas histórica e socialmente e pelas potencialidades e limitações inerentes a um modo semiótico, cuja representação é mediada visualmente por discursos. (PAES, 2017, p. 27)

Nessa significação, avaliam-se motivações relacionadas a ideologias, crenças, valores, princípios construídos historicamente, considerando que produções de significados são condicionadas a essas nuances. Kress e van Leeuwen (2006) salientam, na leitura de imagens, dois processos que contemplam significados representacionais: **narrativos** (com os quais trabalhamos) e **conceituais**. O processo narrativo é subdividido entre ação e reação (representações contempladas neste estudo), em que as cenas imagéticas são projetadas, indicando ações no mundo material ou representando reações faciais dos participantes.

Os **processos narrativos de ação** indicam ações do mundo material, com a linguagem marcada na interatividade, pois ações

são realizadas por um participante (Ator) em direção a outro (Meta). Essa categoria é subdividida por **ação transacional unidirecional**, representada por verbos transitivos (há de se ressaltar, uma vez mais, que a GDV coaduna com o sistema de transitividade como a LSF, mas pela visualidade), com a presença de Ator (de onde parte o vetor) e Meta (quem recebe a ação), responsável por guiar o olhar do leitor da sintaxe visual. Assim, é unidirecional porque a ação guiada pelo vetor que parte do Ator atinge apenas o Meta, não existindo reciprocidade, a exemplo da sentença subentendida pela FIG. 1: "Janete liga à amiga para desabafar acerca do relacionamento abusivo". O verbo ligar materializa a ação de Janete (Ator) comunicar à amiga (Meta).

O **processo narrativo de ação unidirecional não transacional** é representado por processos verbais intransitivos, contando apenas com o Meta, isto é, sem ação diretiva. Todavia, podem existir situações em que o verbo seja transitivo direto, mas sem a marca explícita de quem faz ação (Ator), porque nem sempre há a intencionalidade de explicitá-lo. Por outro lado, o **processo narrativo de ação bidirecional**, diferente da unidirecional, é materializado por voz reflexiva, já que, simultaneamente, Ator e Meta praticam e recebem ação, numa relação vetorial recíproca, na classificação de agentes e pacientes simultâneos.

Reportando às reações faciais dos participantes representados, os **processos narrativos reacionais** demarcam, na representação imagética, sensações, sentimentos, desejos etc., exteriorizados pelo semblante dos participantes (medo, raiva, preocupação, aflição, angústia, tristeza).

As expressões de Janete, por exemplo, são analisadas sob a égide dessa categorização visual, pois mostra aparência angustiante e aterrorizada devido às perturbações provocadas pelo marido e policial, Cláudio Brandão. Esse processo narrativo é marcado por um vetor que parte da linha dos olhos de um participante, com a marca de um ator social que observa e reage à cena (Reator), dirigindo-se a outro representado, que é o centro da atenção na cena (Fenômeno).

O **processo narrativo de reação unidirecional** é caracterizado pelo instanciamento de reator-vetor-fenômeno, pois o olhar do participante representado está direcionado a alguma ação que acontece na proposição visual, ou seja, está dentro da imagem. De modo diferente, está o **processo narrativo de reação unidirecional não transacional**, porque se vale tão somente de reator-vetor, sem o fenômeno, já que o participante se reporta a algo fora da imagem enfatizada. Por fim, o **processo narrativo de reação bidirecional transacional**, tal como o narrativo de ação bidirecional, conta com a marca de reator-vetor-reator (ação e reação), em que o participante olha para uma atividade na cena e reage a ela.

Nos significados **interativos**, ocorre uma relação dialógica entre os participantes representados nas imagens, bem como entre quem produz e quem visualiza: o produtor de imagens e o espectador da série, estabelecendo vínculos significativos, intitulados de **participantes interativos**, conforme Kress e van Leeuwen (2006). Ao fomentar relações imaginárias, aproxima ou repele produtores da série *streaming* e os espectadores da imagem dessa série, conectando-os, haja vista que toda imagem é criada para endossar discursos condicionados aos contextos de produção.

Motivado por intencionalidades materializadas na produção da imagem, o produtor, estrategicamente, reforça influências ideológicas dele, solicitando conhecimentos prévios do espectador da cena, a partir de interpretações dos atores presentes nas cenas enunciativas. Nessa ótica, evidenciam-se **participantes representados** (pessoas, coisas e lugares), já pontuados na significação representacional, e **participantes interativos**, interligando-os frente à produção de significado na realização semiótica.

Para tanto, Kress e van Leeuwen (2006) salientam que os participantes representados sejam humanos e, quando não forem, devem possuir características humanas (antropomorfizados). As possíveis relações engendradas podem se comportar exclusivamente

entre os participantes representados, entre representados e interativos, como também entre apenas interativos. Essas interações, quando falamos, escrevemos e/ou construímos imagens, são identificadas, no jogo semiótico, por meio do **olhar** (não estão no escopo deste artigo), da **distância afinidade social/enquadramento** e do ângulo/ponto de vista/perspectiva.

Na esteira de Kress e van Leeuwen (2006), a **distância/afinidade social/enquadramento** relaciona-se a recursos de aproximação e distanciamento entre os participantes representados e interativos na cena enunciativa, endossando semioses significativas. É abarcada por **close-up** (plano fechado), **médium shot** (plano médio), que projetam imagens com pouca distância, reforçando mais intimidade, e **longshot** (plano aberto), responsável por promover mais distanciamento. À medida que o enquadramento da imagem indica certo grau de intimidade entre os participantes, menor será a distância em relação ao interlocutor.

Em imagens com **close-up**, os estudiosos sobreditos afirmam que acontece quando a imagem é compactuada até a região dos ombros, com enquadramento fechado e, semioticamente, sugere um vínculo mais afetivo, pessoal, intimista, amigável, numa relação imagética de proximidade entre os participantes. Em certas projeções visuais, essa distância pode ser classificada como **close-up extremo**, engendrando ainda mais afetividade, notada de muito perto, acima até dos ombros.

Em cenas enunciativas com **médium shot**, Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que a imagem do participante representado vai até os joelhos, com enquadramento médio, sugerindo uma afinidade social de respeito, credibilidade, cortesia e reverência, não tão de perto, mas também não tão de longe. Na contramão desses aspectos de aproximação, encontra-se o **longshot**, com enquadramento aberto, focado em demonstrar distanciamento, representa o participante de corpo inteiro, evocando uma relação contemplativa por parte do interlocutor, de forma impessoal.

Outrossim, na sintaxe visual, o produtor também considera o ângulo (ponto de vista ou perspectiva), pois é carregado de valores socialmente construídos, presentes na memória discursiva do participante interativo e as intenções por trás da representação imagética, ainda que ele não tenha consciência crítica disso, naturalizando comportamentos e moldes sociais.

O produtor da imagem, quando envereda por um ângulo frontal promove maior envolvimento entre os participantes interativo e representado na estrutura visual, enquanto, no ângulo oblíquo, ocorre certo afastamento entre o leitor e o participante disposto na cena enunciativa, que reforça sensação de não pertencimento no imaginário do participante interativo. Os ângulos superiores, **inferiores e na linha dos olhos**, coadunando Kress e van Leeuwen (2006), instigam relações de poder estabelecidas socialmente entre os participantes, a partir de arquétipos padronizados na sociedade.

Os ângulos superiores engendram poder e altivez aos participantes interativos posicionados na cena, acima do participante representado, quando este é colocado em ângulo baixo, assim como pode acontecer essa relação entre participantes representados, considerando a maneira em que são projetados na composição visual.

Os ângulos inferiores reverberam, por outro lado, mais poder e imponência ao participante representado, pois intensifica que o observador se perceba pequeno, insignificante e inferiorizado, em relação ao participante representado em ângulo alto. Contrário a isso, o ângulo na linha dos olhos repercute uma ideia de igualdade entre os participantes, por meio do qual há vínculos simétricos de controle, em que os participantes interativos e representados comungam do mesmo poderio.

Identificamos que o ângulo selecionado pelo produtor, nas cenas sob análise, intencionalmente, veicula discursos carregados de ideologias, com perceptíveis relações de poder e estratificação entre possuidores e despossuídos em cada contexto enunciativo,

com políticas que ora aprovam, ora desaprovam escolhas e atitudes classificadas como superiores, inferiores ou igualitárias. O criador da imagem edifica o discurso visual, a partir de símbolos com os quais os participantes tenham contato no meio social e sobre os quais a cultura (re)construída conduz, para atingir o público desejado.

Há de se considerar que os atores sociais fotografados na série transmitem não apenas significados representacionais, porque endossam, concomitante a isso, significados sociossemióticos de interação e composição, numa tríplice significação metafuncional, ainda que não sejam contemplados neste estudo.

METODOLOGIA

O mundo, a partir da linguagem, é instanciado por textos que reverberam práticas sociais diversas, endereçando-lhe para além do código verbal, em que a língua, na senda sociossemiótica, está a serviço de diferentes intenções sociodiscursivas dos usuários nas inter-relações. As formas de representação do mundo podem encenar acontecimentos, experiências pelas quais passamos, o que confere um caráter importantíssimo da hibridização linguística, para que sujeitos saibam agir no e pelo mundo.

Na sociedade vigente, com a difusão de gêneros textuais múltiplos, sobretudo com a massificação das redes digitais, multimodos sociocomunicativos passaram a desmistificar a ideia de artefatos sígnicos exclusivamente verbais, explorando a interdependência da verbo-visualidade na disseminação dos discursos, pois as proposições imagéticas não são caracterizadas pela neutralidade, mas amarradas por correntes ideológicas que evocam discursos contextualizados.

Metologicamente, selecionamos dois *frames* da série nacional “Bom dia, Verônica”, por meio de pesquisa qualitativa

(descritivo-interpretativa), com capturas de tela que evidenciam a vulnerabilidade feminina, no papel da personagem Janete (vítima), ao longo de todo o enredo da série, de violências físicas e psicológicas, proferidas pelo marido Cláudio Brandão, para que percebamos e possamos agir contra essa realidade ficcional na realidade concreta das relações cotidianas, considerando que a arte, quase sempre, é um retrato imagético da concretude.

Como ponto de partida, abordamos o **nível extralinguístico hallidayano**, via **contextos de cultura** (cenário mediato) e de **situação** (cenário imediato), para unir língua, cultura e sociedade na produção de significados multissemióticos, explorando as variáveis de registro **campo, relação e modo**.

Na sequência, valemo-nos da GDV, partindo dos **significados representacionais** (processos narrativos de ação e de reação), com os participantes e os vetores que os conectam, e **interativos** (enquadramento e ângulo), com espectadores que interagem com a cena e agem sobre o mundo no qual vivem. Desse modo, de posse da GDV e da LSF, investigamos como a vulnerabilidade feminina e a violência contra a mulher são simbolizadas na série sobredita, oportunizando a identificação de cargas ideológico-políticas presentes nas imagens.

Feitas estas considerações, passemos às análises, em diálogo com as teorias selecionadas, de forma contextualizada no tempo e no espaço sociosemiótico.

ANÁLISE DE DADOS

Os *frames* a seguir apontam para uma língua que é viva, dinâmica e propositiva, a partir da qual os sujeitos se valem para exteriorizarem experiências, com práticas sociais e de linguagem

materializadas em forma de textos híbridos, via semântica e pragmática, pois os indivíduos conceitualizam e (res)significam o mundo de que fazem parte.

Figura 1 – Verônica alerta Janete sobre os comportamentos violentos e manipuladores de Brandão



*Fonte: Imagem capturada da série "Bom dia, Verônica",
alocada na Netflix, 2020, 1ª temporada, episódio 5, 8min11s.*

Inicialmente, contextualizando, na Figura 1, Verônica Torres (Tainá Müller) vai à casa de Janete, às escondidas, alertá-la sobre o relacionamento abusivo que a amiga vive com o companheiro Cláudio Brandão, cercado por torturas psicológicas, agressões físicas e verbais, diminuindo-a como mulher e esposa. Não apenas no *frame* destacado, mas em toda a trama, Brandão humilha Janete e, quando a trata dignamente, utiliza-se da estratégia de manipulá-la e sempre mantê-la sob poder, fazendo-a acreditar que ela passa por todas as repressões porque fez por merecer.

Nessa *mise-en-scène*, o **contexto de cultura** desvelado consiste na crítica contra a insuficiência feminina na sociedade, na qual as mulheres são colocadas numa posição constante de subserviência, sendo controladas, perseguidas e manipuladas pelo

sistema patriarcal tradicional e conservador, entendendo a identidade da mulher, muitas vezes, de forma inferiorizada, sobretudo em relações conjugais, a exemplo do casamento entre Janete e Brandão. As formações identitárias e os valores sociais parametrizados pelo senso comum atuam como uma espécie de consentimento dado a homens (Brandão), para que se sintam seguros e respaldados para endossar a vulnerabilidade feminina (Janete), normalizando, quase sempre, a violência contra mulheres.

Já o **contexto de situação** reporta-se a um diálogo que reforça a preocupação de Verônica com as situações desumanas pelas quais Janete passa, com a intenção de retirá-la desse sofrimento. Nessa direção, o **campo** identificado, nesse frame, é justamente a crítica a relacionamentos abusivos que, por conseguinte, reafirma a vulnerabilidade feminina, sujeita a progredir a violências físicas e psicológicas, como é o caso de Janete.

A **relação** estabelecida entre elas é de proximidade, cujo papel desempenhado por Verônica é ajudar a libertar e conscientizar Janete de que ela vive, sim, em situação de violência doméstica. O **modo** como o texto verbo-visual é construído acontece por meio de diálogo entre as duas, sustentado por uma afirmação categórica e assertiva de Verônica para Janete, levando a amiga a entender que, mesmo que ela queira vender os olhos à realidade, ela sabe reconhecer os sinais de Brandão.

Na paisagem semiótica visual, observamos que Janete (Ator) realiza, na metafunção representacional, o **processo narrativo de ação transacional unidirecional**, pois executa a ação de ouvir o que Verônica (Meta) diz a ela sobre o marido Brandão, por meio do processo material (verbo transitivo direto). Na senda reacional, com semblante sofrido, nitidamente violentado (machucados nos lábios e hematoma na região dos olhos), o vetor que parte da linha dos olhos de Janete se dirige à Verônica, que aparece de costas na imagem (**processo narrativo de reação unidirecional transacional**).

Na **significação interacional**, a participante representada (Janete) aparece projetada com **enquadramento médio** (*médium shot*) e ângulo frontal, sugerindo aproximação com os leitores da cena, o que ajuda a criar vínculos imaginários íntimos e engajamento frente ao desafio social.

Figura 2 - Janete, preocupada, liga para Verônica e desabafa sobre a mudança de comportamento de Brandão



Fonte: Imagem capturada da série "Bom dia, Verônica", alocada na Netflix, 2020, 1ª temporada, episódio 5, 25min58s.

Assim como na Figura 1, o *frame 2* revela um **contexto de cultura** voltado à violência doméstica, ao papel de mulher subjugada nas práticas sociais contidas nas relações de poder, historicamente cristalizadas, em que mulheres parecem não ter voz e autonomia. Por isso, naturalizam, por pressão e padrões sociais, convívios tóxicos.

Nessa cena enunciativa, portanto, o **contexto de situação**, influenciado pelo contexto maior (cultura), inclina-se à descrição do contexto específico de vulnerabilidade enfrentada por Janete. O **campo** identificado sugere o assunto da subserviência feminina, em que Janete tem a saúde mental afetada pelos mistérios do marido, pois depende de como o humor dele está para que viva bem; afinal, ela é manipulada por Brandão.

Nesse caso, a **relação** entre ela e o esposo é de submissão, entrega aos moldes comportamentais que ele espera que ela atenda, subordinada às regras de convivência ditadas por ele, pois a decisão dos direcionamentos do casamento entre o casal se dá por Brandão, não em conjunto. Quanto à Verônica, o vínculo estabelecido entre elas corrobora o exposto na Figura 1, cuja **relação** perpassa pela confiança e intimidade. O **modo** como o texto se efetiva se dá pela hibridização da linguagem, na qual semioses verbais e imagéticas se misturam na veiculação discursiva da sintaxe visual sobredita.

À luz da visualidade, no **processo narrativo acional**, Janete (Ator) materializa o **processo de ação transacional unidirecional**, no momento em que executa a ação de ligar para desabafar com Verônica (Meta), a respeito do relacionamento abusivo por que passa, de observar os sinais da violência e de contatar a amiga, novamente, em busca de ajuda. No **processo narrativo de reação**, Janete (Ator) aparece com expressão facial agitada, tensa, medrosa, sugerida pelo cabelo despenteado, com olhar direcionado para algo fora da imagem (**processo narrativo de reação unidirecional não transacional**).

Destaca-se, ainda, quanto aos **significados interativos**, o olhar apreensivo e preocupado de Janete, em **plano médio** (*médium shot*) e ângulo frontal, em posição de igualdade com os participantes interativos da cena, construindo a conscientização do problema junto aos espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto, chegamos à conclusão de que a vulnerabilidade feminina potencializa a manifestação de violência contra a mulher, assegurada por um sistema social, político e cultural ainda atrasado, imerso entre avanços e retrocessos. Ratificamos que imagens veiculam significados sociossemióticos, ideologias,

valores e crenças estigmatizantes e segregadores, difundidos desde a Antiguidade, a partir dos *frames* escolhidos, que buscam denunciar essa patologia social limitadora e injusta. Assim, reitera-se a importância do letramento híbrido, para que a sociedade seja crítica, participativa, ativa, engajada e menos manipulada.

As pessoas, nas relações cotidianas, acionam a língua para diferentes fins, lançando mão de múltiplas semioses para conseguirem significar, compreender e interpretar o mundo em que vivem, como forma de projetarem como pessoas emancipadas, a partir de leitura crítica de textos multimodais.

Atuantes como (co)produtores de práticas discursivas híbridas, os sujeitos, com o letramento expandido, conseguirão se projetar no mundo enquanto pessoas, de fato, politizadas, instruídas, conscientes de que a linguagem é maleável, prototípica e dinâmica, não sendo possível reduzi-la apenas ao prisma verbal.

Textos múltiplos reverberam discursos contextualizados numa cultura e situação específica de manifestação textual, cujo retrato da vida sociocultural é colocado em evidência, num jogo intersemiótico entre gênero e cultura, forma e função, pois é na língua que se consolida a interação. É solicitada ao Ator Social, aos participantes interativos a proficiência semiótica, por sujeitos críticos capazes de compreender (hiper) semiotizações outras em gêneros e suportes textuais variados, como ilustra o gênero série, alocado no ciberespaço.

REFERÊNCIAS

BOM DIA, VERÔNICA. Direção: José Henrique Fonseca; Izabel Jaguaribe Rog de Souza. Produção de José Henrique Fonseca; Eduardo Pop; Ilana Casoy; Raphael Montes. São Paulo: Netflix, 2020.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

HALLIDAY, Michael. A. K. **Na introduction funcional grammar**. London: Edward Arnold, 1994 [1985].

HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, C. **A nintroduction funcional grammar**. London: Edward Arnold, 2014 [2004].

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, R. **Language, contexto and texte**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989 [1985].

HENGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática de imagem como ferramenta de análise crítica de textos midiáticos. *In*: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (org.), **Gêneros**: um diálogo entre comunicação e linguística aplicada. Florianópolis: Insular, 2013.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther. **Before writing**: rethinking the patches to literacy. Londres: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. EUA and Canadá: Routledge: 2010.

MALINOWSKI, B. K. The problem of meaning in primitive language. *In*: OGDEN, Charles Kay Ogden; RICHARDS, Ivor Armstrong. **The meaning of meaning**. London: Routledge and Kegan Paul, 1923.

NEPOMUCENO; Arlete Ribeiro; PAES, Vera Lúcia Viana de. Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. **Signótica**, Universidade Federal de Goiás, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/60332>. Acesso em: 6 jun. 2022.

PAES, Vera Lúcia Viana de. **Análise metafuncional do discurso publicitário**. Monografia – Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2017, p. 17.

PIMENTA, S. M. de O. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. *In*: MAGALHÃES, C. (org.), **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. (Estudos Linguísticos, 2)

VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/237342-netflix-perde-assinantes-1-vez-10-anos.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

11

*Samuel Parrela Braga
Arlete Ribeiro Nepomuceno
Maria Clara Gonçalves Ramos
Vera Lúcia Viana de Paes*

MULTISSEMIOSSES EM *POST* PUBLICITÁRIO DA SKOL BEATS

RESUMO

As evoluções tecnológicas, na esfera publicitária, oportunizaram uma potencialização de multimodos de leitura, capazes de criar, (des)articular e divulgar representações conceituais simbólicas, de cunho ideológico, mantenedoras ou transformadoras da realidade social. Neste texto, recorte do projeto de iniciação científica "Discurso e Mudança Social: construções identitárias da mulher em anúncios de cerveja", edital PRP 7/2021, na modalidade ICV, objetivamos refletir, questionar e analisar a estrutura simbólica das marcas, cujas alterações demandam dos consumidores prospectados interpretações e olhares mais precisos das imagens. Nesse contexto, o tema perpassa pela análise de recursos linguísticos híbridos mobilizados por indústrias cervejeiras, estrategicamente, para atingir, persuadir e vender um produto para o consumidor em potencial. Para tanto, a pergunta norteadora deste estudo empreendido é: signos multissemióticos, ao recorrer à representação feminina, manipulam o despertar do interesse de consumidores em potencial à adesão de produtos industrializados, como cerveja? A relevância deste trabalho justifica-se por descortinar a potencialidade da linguagem em configurar e ser configurada pelas práticas sociais, evidenciando a influência e o poder da publicidade e de seus subgêneros na formação, manutenção e (des)construção de preconceitos do ser feminino no *marketing* da SKOL, a partir da análise de multissemioses. Metodologicamente, por meio de análise qualitativo-interpretativa, selecionamos um *post* publicitário da marca SKOL BEATS, na plataforma sociodigital *Twitter*, publicado em 19 de fevereiro de 2020, no perfil da empresa supracitada. Este estudo sustenta-se no aporte teórico da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para analisar os artifícios escolhidos e combinados na promoção de significações ideológicas, valorativas, culturais e sociais numa cena imagética, com foco nas categorias analíticas de significados representativo e interativo. Com isso, pretendemos ampliar a criticidade dos consumidores em potencial e conscientizá-los sobre o respeito às diversidades sociais, pela percepção de entrelinhas apelativas de diferentes códigos semióticos e pela busca do entendimento dos discursos a que os consumidores são submetidos, deixando ou não ser influenciado, sobretudo no que concerne à manipulação híbrida para o consumo de bebidas com e sem teor alcoólico.

Palavras-chave: Anúncio publicitário. Multissemioses. Cerveja *Skol Beats*.

INTRODUÇÃO

À medida que a tecnologia se desenvolve, o corpo social e o sistema linguístico são (re)configurados, e, por conseguinte, a faculdade intelectual do ser humano é programada para entender o mundo via telecomunicação. O ciberespaço, produto dessa malha tecnológica evolutiva, é a principal fonte de nutrição do homem hodierno (LÉVY, 2010) para se alcançar a informação e a interação com a realidade em que vive. No entanto, essa busca pela informação não é possível sem o letramento e o entendimento dos códigos sociosemióticos alocados nas plataformas comunicativas.

Concomitante às transformações tecnológicas, a linguagem verbal sofreu metamorfoses significativas, não apenas no plano impresso, mas também no virtual, na linguagem semiótica, presente em gráficos, *templates*, *layout* etc. A partir dessa linguagem multissemiótica, que pretende expressar funções comunicativas, o mercado marketeiro cresce de forma exponencial, utilizando, estrategicamente, mecanismos indutivos e psicológicos para propagar informações, prospectar consumidores, realizar vendas, entre outros.

O *marketing* publicitário, na contemporaneidade, proporciona diversas maneiras de empregar recursos multimodais nos canais comunicativos para persuadir o leitor/consumidor prospectado. Com efeito, artifícios verbo-visuais são modos semióticos de que empresas se valem, no gênero publicitário, periodicamente, para atingir um determinado público-alvo, para vender e lucrar com o produto e/ou serviço.

Percebendo as intencionalidades por trás das ações de *marketing* de empresas do mercado cervejeiro, esta pesquisa objetiva analisar uma peça publicitária da remodelada marca de cervejas mistas (com e sem teor alcoólico) SKOL BEATS, em anúncio presente no *Twitter*.

A escolha dessa rede sociodigital e da marca de bebidas esbarra nos poderes, nas simbologias e nos valores que são capazes de construir na busca pela manipulação dos consumidores em potencial.

Essa estratégia ocorre pelo compartilhamento de ideias e mensagens manuseadas, pelos indivíduos e pelas marcas, em textos multimodais nas plataformas informativas, veiculadas em aparatos computacionais, como os *smartphones*, que possuem aplicações acessíveis à fácil disseminação e às multitarefas. Desse modo, em canais tecnológicos, a partir de estratégias comerciais, publicitárias e de *marketing*, o usuário é manipulador do discurso e, ao mesmo tempo, manipulado pelo discurso de outrem, o que torna necessária a realização de uma análise precisa dos discursos semântico-pragmáticos presentificados nos planos visuais.

Este estudo, recorte do projeto de iniciação científica “Discurso e Mudança Social: construções identitárias da mulher em anúncios de cerveja”, edital PRP 7/2021, na modalidade ICV, é guiado por esta pergunta: signos multissemióticos, ao recorrer à representação feminina, manipulam o despertar do interesse de consumidores em potencial à adesão de produtos industrializados, como cerveja?

Nesse prisma, analisamos um *post* publicitário, veiculado no *feed* da página da marca BEATS, situada no *Twitter*, em 19 de fevereiro de 2020. Para entender as características e os elementos presentes na imagem estudada, na esteira da sociossemiótica, valemo-nos do suporte teórico-metodológico da **Gramática do Design Visual** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), doravante GDV, para estudar os **significados conceituais** e as **interações** que a imagem do *post*, a partir de participantes (pessoas, atributos e objetos), pretende apresentar aos atores sociais.

Na perspectiva sociossemiótica, os significados são explorados nas imagens de modo crítico, ao se respaldar em ideologias e contextos socioculturais experienciados num dado tempo e espaço pelos participantes representados e interativos na

mis-en-scène. Nessa direção, a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) utiliza-se dos princípios de escolha, contexto e funções semióticas para atribuir significações aos participantes de uma sintaxe visual. As funções semióticas são recursos que buscam compreender os procedimentos realizados nas escolhas e nos contextos comunicativos que uma cena pode apresentar.

Com efeito, Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram três significados: **representacional**, **interativo** e **composicional**, na descrição do modo como os elementos visuais (pessoas, objetos ou lugares) são passíveis de apresentar experiências pelas quais podemos passar, o modo como podemos interagir em situações socio discursivas, com maior ou menor distanciamento social, com atos de imagens (olhares), assim como a maneira pela qual os discursos se organizam (cores, tipografias e curvaturas das letras, centro, margem, etc.), a partir de determinadas pretensões seletivas contextuais.

Metodologicamente, com pesquisa qualitativo-interpretativa, explorando os significados representacionais conceituais da GDV, nas imagens, buscamos evidenciar estratégias semióticas usadas no *marketing* da SKOL BEATS. Com essa análise, almejamos, ainda, traçar o modo como a marca atribui, por meio de elementos semióticos, o significado dos produtos à comunidade jovem, baladeira, eclética, animada e repleta de causas e questionamentos sociais que defendem, como a diversidade cultural, étnica, biológica, social etc.

Observamos que a marca, ao inovar em técnicas de *marketing* ligadas a tal público, contribui para a desnaturalização do patriarcalismo, do conservadorismo e dos preconceitos arraigados, ao longo da história, em poderes externos às pessoas, a exemplo do comércio publicitário midiático. Em suma, com uma nova perspectiva de mercado, e, conseqüentemente, com uma nova roupagem na divulgação da marca, a indústria da cerveja SKOL BEATS trabalha com a proposta de desconstruir paradigmas, no reconhecimento de que a sociedade passa por mudanças.

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de se buscar refletir, questionar e analisar manipulações socio discursivas que emergem de projeções imagéticas, responsáveis por induzir o consumidor, sobretudo os mais jovens, ao consumo de bebidas mistas como forma de ele se sentir inserido num determinado grupo social. Para aguçar a percepção da desnaturalização de relações de poder, em meio às transformações sociais, partindo, igualmente, da própria mídia, com o rompimento de estereótipos, este estudo sistematiza formas para o entendimento dos comandos, psicologicamente, solicitados pelas sintaxes visuais.

Além da introdução, este texto é estruturado, num primeiro momento, à exposição do suporte teórico, com foco nos estudos multimodais advogados por Kress e van Leeuwen (2006), na GDV, enfatizando as significações representacional e interativo. Na segunda seção, apresentamos a metodologia. Na sequência, trabalhamos com os resultados obtidos, seguindo, de perto, a abordagem sociossemiótica proposto para análise da imagem selecionada. Por último, apresentamos as conclusões a que chegamos.

Com a proposição deste estudo, pretendemos, interdisciplinarmente, ampliar a criticidade do espectador/consumidor prospectado e conscientizá-lo sobre a importância de saber interpretar os discursos alocados em peças publicitárias nos espaços cibernéticos e reais, para que possa identificar as intencionalidades subliminares presentes nas estruturas discursivas e simbólicas da mídia e da sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

SIGNIFICAÇÕES IMAGÉTICAS NA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

Tributários da Gramática-Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014 [2004]), Kress e van Leeuwen (2006), na GDV,

acrescentam à sociossemiótica *halidayana* o poder significativo que subjaz de estruturas visuais, na intenção de evidenciar que, no sistema imagético, há, também, transitividade. Valendo-se das **meta funções ideacional, interpessoal e textual**, propostas por Halliday e Hasan (1989), Kress e van Leeuwen (2006) renomearam-nas, respectivamente, no plano imagético, em significados **representacional, interativo e composicional** (não constituem o foco deste estudo).

Os **significados representacionais** filiam-se aos modos múltiplos de como o mundo é representado, manipulado por diferentes atores sociais, que acionam a língua para diferentes fins comunicativos. Essa categorização imagética é subdividida, didaticamente, entre **projeções narrativas** (não atende ao escopo desta análise) e **conceituais**.

Em linhas gerais, os **processos narrativos** investigam as ações e os eventos dos participantes, que são interligados por vetores, a partir de interações estabelecidas entre eles. Os **conceituais** categorizam, analisam e significam os participantes humanos e, quando não o forem, estão antropomorfizados, representados de forma estática, atemporal, com o objetivo de criar conceitos, mostrando como o participante é, ou o que ele significa (conceito).

Devido à carga significativa e simbólica que os elementos e os participantes apresentam na cena publicitária do *post* da SKOL BEATS, evidenciamos, neste estudo, o **significado representacional conceitual**, em que os participantes são identificados pelos processos **classificatórios, analíticos e simbólicos**. Mais precisamente, o estudo do *corpus* dedica-se tão somente ao **processo conceitual simbólico**, à luz das análises que essa estrutura propicia para o entendimento das simbologias e dos significados representados pelos participantes numa imagem.

O **significado representacional conceitual simbólico** evidencia um participante a partir do significado simbólico conferido

a ele no mundo, articulado pelas categorias **atributiva** (portador e atributo simbólico) e **sugestiva** (não contemplada nesta análise). Na construção simbólica atributiva, um participante é focado em relação a outro, podendo representar a significância dele pelo(a) do(a) tamanho, cor, iluminação, lugar em que ele se encontra na imagem, além de qualquer valor simbólico convencionado por uma cultura específica, de modo a direcionar o olhar do espectador a esses atributos significativos.

Nessa medida, o **Portador** destaca-se por deter o significado, sendo o **Atributo Simbólico** o significado conferido ao **Portador**. Em suma, o atributo conferido a ele serve para relacionar o(a) significado/identidade dele (**o Portador**) ao(à) significado/identidade de outro elemento representado (**Atributo Simbólico**) na cena imagética.

Nos **significados interativos**, semioticamente, ocorre uma interação entre todos os elementos dentro e fora da imagem. Melhor dizendo: há interação entre o(s) participante(s) representado(s) — pessoas, lugares, objetos — e o(s) participante(s) interativo(s) — espectador —, bem como o produtor do *designer* (publicitário). Há de se ressaltar que esse produtor veicula um discurso contextualizado, com base em interesses socioideológico-comunicativos e intencionalidades dele.

Por essa via, a multissemiótica, como vimos, na perspectiva da interação, apresenta dois tipos de participantes: **interativos** e **representados**, constituídos de pessoas, lugares, objetos concretos ou abstratos, representados na e pela fala, escrita ou imagens, sendo frutos da necessidade ou intencionalidade do discurso e da produção verbo-visual. Essas interações, segundo Kress e van Leeuwen (2006), são arroladas pelo **olhar, distância/afinidade social/enquadramento** e **ponto de vista/perspectiva/ângulo**, para sugerir certas interpretações desses participantes.

Os **participantes representados**, em atos semióticos, direcionam olhares, seja para o espectador, seja para outro

participante representado. Para Kress e van Leeuwen (2006), a análise dos olhares perpassa pelas características e condições humanas dos participantes-pessoas. Ainda que eles forem participantes-objetos, faz-se necessário transmutar as características humanas aos objetos, com vistas a realizar a leitura empírica da composição imagética.

No texto multissemiótico, tal como ocorre em textos verbo-grafo-fonêmicos, o leitor pode ou não aceitar ofertas ou demandas advindas da proposição visual, considerando que estratégias de composição imagéticas solicitam dos participantes interativos comandos. Esses entrosamentos, importantes peças na definição do grau (maior ou menor) de interação com o leitor, são denominados **atos de imagem** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que arquitetam **olhares de oferta** ou **de demanda**.

Na ótica da GDV, Kress e van Leeuwen (2006, p. 118), em um *designer* de imagem com **olhar de demanda**, afirmam:

O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do espectador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que o espectador é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o espectador com desdém frio, caso em que o espectador é convidado a se relacionar com eles, talvez, como um inferior se relaciona a um superior; eles podem fazer beicinho sedutor para o espectador, caso em que este é convidado a desejá-los [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118)

À luz desse excerto, podemos depreender que os **participantes representados** podem direcionar, seduzir e intimidar o espectador/consumidor prospectado ao demandar, intencionalmente, interpretações e ações, estabelecendo proximidade, vínculo, intimidade e relações imaginárias e sensitivas (afinidade, sedução, dominação, convite etc.), para ser desejado,

admirado e/ou respeitado. Semioticamente, essas interações interpelam o espectador de forma direta, impactando a psiquê, os sentimentos e a vida do consumidor/espectador.

Em cenas com **olhares de demanda, os participantes representados**, tacitamente, solicitam expressões emotivas que, em geral, despertam *insight* sentimentais e comoventes a quem os observam.

Já em imagens com **participantes representados** que não olham diretamente para os **participantes interativos**, ocorre o **olhar de oferta**, em que os **participantes representados** direcionam os olhares uns aos outros na mesma cena. Os **representados** funcionam apenas como fonte de informação, contemplação e admiração para os **interativos**. Nesse caminho, para os objetos e/ou pessoas, numa *mise-en-scène*, quem os produzem e quem os observam são invisíveis, coma relação entre os **participantes interativos e representados** acontecendo de forma indireta e impessoal.

Dito isso, a depender do contexto e da escolha, os olhares dos participantes podem ser encenados de variados modos em uma cena publicitária, ora **demandam** respostas psicossociais de quem cria e/ou observa, ora servem apenas de **oferta** de contemplação dos objetos e/ou pessoas numa imagem.

Na **distância/afinidade social/enquadramento**, segundo Kress e van Leeuwen (2006), essas interações são articuladas, via semioses significativas, para aproximar e/ou distanciar os participantes representados e interativos, codificadas por **close-up** (plano fechado), **médium shot** (plano médio) e **long shot** (plano aberto). Neles, ocorrerão graus de intimidade ou estranheza no espectador. Desse modo, dependendo do enquadramento, quanto menos distante os participantes representados na imagem estiverem em relação ao espectador, maior é a proximidade entre eles.

No **close-up (plano fechado)**, o corte na imagem é realizado até os ombros, a partir de um enquadramento fechado, o que

possibilita vínculos afetivos, mais próximos, entre os participantes representados e interativos. No **médium shot (plano médio)**, a imagem do participante representado é projetada até os joelhos, em que os participantes sugerem, semioticamente, respeito, credibilidade, cortesia reverência, bem como a possibilidade de estabelecer vínculos, com uma proximidade um pouco mais distante. Na contramão disso, o **long shot (plano aberto)**, com enquadramentos distantes e amplos focos longitudinais, apresentam os participantes de corpo inteiro. Essas interações de largas amplitudes imagéticas expressam relações contemplativas por parte do espectador, que, impessoalmente, admira a cena enunciativa de longe. Dessa forma, há um distanciamento entre os participantes.

Além da interação entre olhar de demanda ou oferta e distância/afinidade social/enquadramento, na sintaxe visual, o publicitário também considera, quando seleciona as estratégias imagéticas, as intencionalidades discursivas, o contexto desejado e as interações de ângulo/ponto de vista/perspectiva. Essas interações são imbuídas de valores e crenças sociais, moldadas pelas capacidades sensitivas e memórias discursivas dos participantes interativos e pelas intencionalidades escondidas nas tecituras imagéticas.

Nessa perspectiva, o publicitário, ao escolher um ângulo frontal (na verticalidade), imprime uma aproximação entre os participantes. Já no ângulo oblíquo (na horizontalidade), há o afastamento entre os participantes. Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), esses ângulos relacionam-se a diferentes relações simbólicas de poder: de igualdade, inferioridade ou superioridade, reverberadas socialmente entre os participantes, a partir de modelos sociais pré-estabelecidos.

Assim é que a **posição angular** depende da ligação referencial entre participantes representados e participantes representados com interativos. Nesse sentido, aqueles participantes que se encontram em ângulo superior em relação a outro participante em ângulo inferior

representam poder, soberania e imponência. Na direção contrária, aqueles participantes que estão em posição de ângulos inferiores em contraste com outro participante em ângulo superior, geralmente, estabelecem insignificância, inferiorização, subordinação. Diferente disso, o ângulo na linha dos olhos imprime igualdade e vínculos simétricos entre os participantes, não havendo diferença de poder.

Na sequência, após apresentação da teoria multimodal, vejamos o modo como ela foi discutida no expediente metodológico.

METODOLOGIA

Metodologicamente, selecionamos, como *corpus*, um *post* publicitário da SKOL BEATS, alocado no *Twitter*, em 19 de fevereiro de 2020, trazendo à baila uma análise qualitativo-interpretativa das sintaxes visuais ideologicamente construídas. Escolhemos esse objeto de estudo pela necessidade de oportunizar ao espectador/consumidor prospectado acesso aos multimodos dos discursos, via semioses veiculadas no gênero anúncio publicitário, bem como de evidenciar os significados que os participantes, numa cena imagética, podem portar e transmitir ao espectador.

Ao pensar em estratégias de *marketing*, recorreremos às principais plataformas de redes sociais que permitem aos usuários receber, enviar, gerenciar e interagir de forma mútua e global com outros contatos. O *Twitter*, rede social e *microblog*, permite a digitalização em textos de até 280 caracteres apenas, sendo um exemplo de canal que veicula textos multimodais compactados e direcionados a influenciar a vida em sociedade.

Sendo uma plataforma de atualizações de conteúdos provindos de variados contextos, empresas multinacionais cervejeiras utilizam-se do *Twitter* para divulgar e vender as informações de

produtos. Nesse suporte, por possuir modos semióticos de construção e estratégias variados, as marcas manipulam o gênero digital publicitário para persuadir o espectador/consumidor em potencial consumir os produtos. Para tanto, os publicitários, responsáveis por movimentar e edificar a marca, com articulações multissemióticas, atribuem aos produtos anunciados conceitos, ideais, simbologias e significados reverberados na e pela sociedade ao longo dos anos.

Tendo em vista à hibridização da língua(agem) e construção das imagens na contemporaneidade, filiamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), no exame dos significados que projetam experiências por que passamos, e dos significados interativos que se relacionam aos atos de imagem, ao distanciamento ou proximidade entre os participantes, às de relações de poder, os quais se encontram, respectivamente, nos processos representativos e nas relações sociointerativas.

Nessa direção teórico-metodológica, passando em revista o **processo conceitual simbólico atributivo**, dos **significados representacionais**; o **olhar de demanda**, a **distância/afinidade social** e o **ponto de vista/perspectiva**, dos **significados interativos**, como ferramenta analítica da GDV, exploramos, na cena imagética que se segue, conceitos advindos dos participantes representados e interativos no objeto de análise.

ANÁLISE DE DADOS

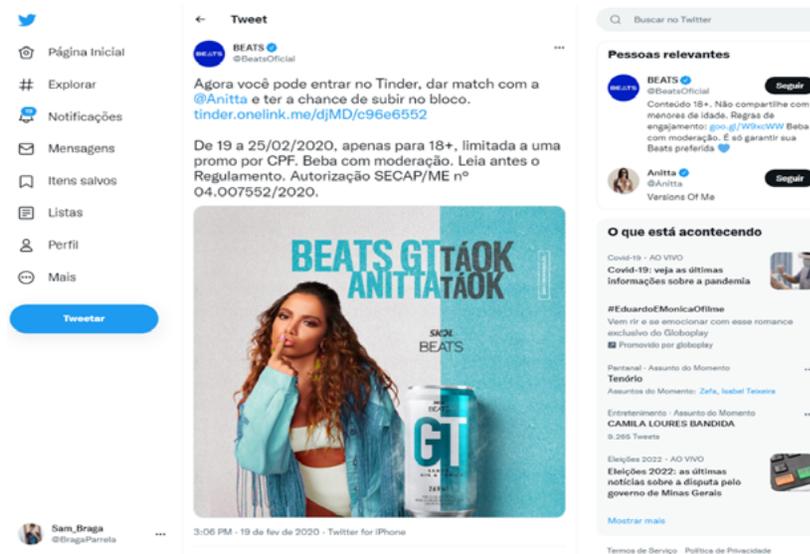
As mídias digitais são as principais fontes de compartilhamento de conteúdo político, histórico, educacional, econômico e pessoal na contemporaneidade. Em um mundo interacional e informacional, no qual o código semiótico necessita ser direcionado de forma precisa, a criação de canais comunicativos, programados para atualizar e ser

usados de forma rápida e curta, vem modificando o imaginário coletivo e, conseqüentemente, a fala e a língua nos espaços materiais e cibernéticos.

Nesse prisma, com as pressões e mudanças sociais, políticas e históricas acompanhadas de perto, também, pelas tecnologias, as indústrias, para não perder capital e poder de mercado, vem se reposicionando nas campanhas publicitárias, por meio de *softwares* e canais sociodigitais interativos, assim como o *Twitter*. A exemplo disso, a SKOL, marca de cerveja dinamarquesa que possui licença para ser produzida no Brasil, remodelou as semioses publicitárias, inovando, mas não ignorando o passado obscuro da estereotipização vulgar do corpo feminino na anunciação de bebidas em cartazes, *posts* e comerciais audiovisuais.

Posto isso, vejamos, no *post* publicitário em tela, na prática social contextualizada, os diferentes recursos sógnicos de que o produtor textual se valeu para persuadir o consumidor em potencial.

Figura 1 - Post publicitário da SKOL BEATS



Fonte: Twitter da SKOL BEATS. Disponível em: <https://bit.ly/3oGDTAI>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Atualmente, a Skol, depois do reposicionamento feito pela campanha *Reposter*, em 2016, de peças publicitárias e de *slogans* outrora machistas, propõe conceitos inclusivos, de aceitação e da não objetificação e sexualização do corpo feminino. Em síntese, a Skol, com um engajamento social, no *marketing* hodierno, inclui, diversifica e equilibra os gêneros em anúncios publicitários, não mais dando voz à estigmatização da mulher, ao machismo e a preconceitos arraigados no senso comum.

De forma pretenciosa, para alcançar conceitos de respeito às mulheres e ao engajamento social, ela convidou a cantora Anitta, celebridade que iniciou a carreira no *funk* brasileiro, mas que já se expandiu no cenário mundial a outros gêneros musicais, para ser garota-propaganda da marca de cervejas mistas SKOL BEATS. Desse modo, Anitta trouxe para a marca não apenas concepções advindas do público jovem, baladeiro e eclético, mas também valores simbólicos da luta de causas feministas no Brasil, como igualdade de gênero e salarial, rompimento aos padrões estéticos e opressores, combate ao assédio sexual e às violências contra as mulheres.

Na consideração dessas observações sobre a SKOL BEATS e sobre a cantora Anitta, a análise proposta, sob aporte teórico-metodológico das significações sociossemióticas da GDV, leva em conta o contexto em que a imagem foi projetada para circular, as escolhas pretendidas e os valores defendidos pela marca SKOL BEATS e pela participante representada (garota-propaganda) ligada a ela nos tempos atuais.

Na senda teórica de Kress e van Leeuwen (2006), sobre o **significa do representacional conceitual**, há, na cena publicitária do *post* da SKOL BEATS, **processo representacional conceitual simbólico atributivo**, devido à ausência de ação ou de narração. Nessa concepção, a participante em foco (Anitta) é representada com a condição feminina de beleza, alegria e charme, sendo uma modelo que serve de inspiração aos potenciais consumidores do produto anunciado pela SKOL BEATS.

Essas condições, qualidades e significações representadas pelo (a) pose, olhar, vestimenta e valor traduzido na identidade de celebridade, portada pela participante representada, são atributos oferecidos pela cerveja mista "Skol Beats GT", que transmuta as características presentes na composição às características identitárias dessa jovem e festiva mulher na sociedade contemporânea: empoderada, deslumbrante, sensual, ativa, antimachista e anticonservadora.

O *designer* e o discurso sociossemiótico, propostos no *post* publicitário da empresa de bebidas mistas, pretendem mostrar que essas características de celebridade apenas são alcançadas se a mulher (consumidora prospectada) consumir, necessariamente, a bebida "Skol Beats GT". Visto isso, Anitta, participante representada, (**Portadora**), no centro da imagem, exala cor, iluminação, brilho intenso e vívido pertencentes à bebida "Skol Beats GT" (**Atributo Simbólico**), responsável por associar valores culturais e sociais importantes à personalidade de uma reconhecida mulher na sociedade, como felicidade, autoestima e auto-valorização.

A depender do contexto e das escolhas, para transmitir esses significados, conceitos e ideias, faz-se imperioso construir inter-relações entre a cerveja e o consumidor prospectado. Para tanto, notamos que a participante representada (Anitta) direciona, seduzindo e intimidando, a partir da pose, olhar e enquadramento, o consumidor em potencial, fazendo com que ele se identifique com ela, envolvendo-se emocionalmente com a bebida que lhe foi apresentada.

Com o propósito de entender as interações entre participantes representado e interativo, analisamos, na sequência, os significados que se constroem na teia semiótica interativa da GDV: **olhar de demanda, distância social/enquadramento** e ângulos/pontos de vista. No percurso teórico de Kress e van Leeuwen (2006), sobre o significado **interacional**, há, no *post* publicitário da SKOL BEATS, um ato de imagem com **olhar de demanda**, que apresenta uma relação

de proximidade entre participante representado e interativo, por ser um olhar diretivo, vetorizado, buscando estabelecimento de um vínculo entre ambos.

Desse modo, a participante Anitta tenta estabelecer certa intimidade com o consumidor em potencial, pela sedução, ao fazer “beicinho” com os lábios em direção a ele. Todavia, a escolha disso por ela é intencional, pois pretende convidar, em tom sugestivo, o participante interativo, com gestos e poses insinuantes, a desejar o produto BEATS GT, e não o corpo dela, como outrora muitos anúncios de cerveja dessa marca e de outras se propuseram a fazer. O **olhar de demanda** realizado por ela é direcionado para impactar a psiquê, os sentimentos e o consumo do participante interativo, de modo a persuadir e compeli-lo a adquirir o produto anunciado.

Além do olhar, percebemos, na imagem, a **distância** ou **afinidade social** concedida ao espectador pelos participantes representados. Na cena em análise, à frente de Anitta, a lata da SKOL BEATS (participante objeto representado) é vista por um enquadramento em **plano fechado (close-up)**, pois o publicitário mostra cada detalhe da lata, tentando estabelecer, numa situação de hiper-realidade (BAUDRILLARD, 1991), uma alta proximidade com o participante interativo, quase que o convidando a pegar, a sentir o gosto e os efeitos eletrizantes e velozes da bebida. Já atrás da lata, Anitta (participante pessoa representada) é enquadrada em **plano médium (médium shot)**, redimensionada até os joelhos, quebrando barreiras invisíveis de distanciamento social e permitindo a ultrapassagem do participante interativo, com o intuito de envolver o consumidor prospectado, no que concerne a desejos, à emoção, ao consumo, à percepção, transferindo tudo isso ao produto anunciado e vice-versa.

Em vista disso, chegamos à conclusão de que intersemioses interativas que se projetam, semioticamente, sugerem, por exemplo, a construção de laços efetivos, a proximidade ou distanciamento

entre participantes, possibilitando que eles se sintam familiarizados, (re)conectados à energia contagiante da cena proposta.

Sob análise dos ângulos/pontos de vista, a participante representada (Anitta) e a lata de cerveja SKOL BEATS GT conectam-se, intercambiavelmente, com participantes interativos, de maneira subjetiva em ângulo frontal (na verticalidade). Essa interação é alcançada pela posição igualitária e empática entre os participantes e os espectadores, engendrando uma aceitação do que é oferecido pelo produto proposto na cena. Ademais, o ângulo na linha dos olhos apresenta igualdade na relação entre os participantes, não havendo relações hegemônicas de poder, o que leva os participantes interativos e representados a uma relação simétrica de desejos (o consumo da bebida).

Ao representar o potencial consumidor, a cantora expressa atitudes subjetivas, que são determinadas socialmente, apresentadas por codificações individuais e únicas da participante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). À luz desse pensamento, a concepção de jovem, baladeira, dançarina, repleta de musicalidades e eclética é construída no e pelo meio social, a partir de comportamentos que necessitam de aprovações alheias, a exemplo do *post* publicitário da cerveja mista BEATS. As aprovações efetuam-se pelo poder de compra ou, na rede sociodigital *Twitter*, pelo poder de visualização, compartilhamentos ou “curtidas” de cada usuário, tornando-se uma procura pessoal.

Logo, os ângulos/pontos de vista, por serem socialmente determinados pelo contexto ou por escolhas das empresas, podem ser impostos aos espectadores significações sociosemióticas dos participantes da imagem, tal qual a concepção hiper-real e lúdica de que, caso adquira o produto anunciado, sentir-se-á eletrizante, alegre, belo, representativo, famoso, com a autoestima e o molejo contagiante das baladas e cantoras de *funk*, como é preconizado pelas ações de Anitta nos *shows*, eventos e espaços públicos e digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise, observamos que artefatos multissemióticos, quando combinados numa estrutura textual/discursiva, apresenta significâncias multipropositivas, com faces plurissignificativas responsáveis por manipular ou não consumidores em potencial. A língua(gem), instância cognitiva complexa, que se estabelece não apenas pela morfossintaxe, mas também pela semântica e pragmática, materializadas nas práticas sociais. Isso porque, ultrapassando os limites da forma, o que mais importa é o que subjaz de textos híbridos, isto é, o sentido (re)construído, (re)organizado e (re)articulado pelos usuários da língua.

Com relação ao contexto, na pretensão de (res)significar estratégias publicitárias, reposicionando contra concepções de estigmatização do corpo feminino realizadas no passado, esclarecemos as novas estratégias marketeiras da empresa cervejeira SKOL, voltadas para inclusão, diversidade e fim dos padrões estéticos, violências e opressões sobre o gênero feminino em anúncios e propagandas publicitárias. Provamos que o *post* da marca SKOL BEATS se insere em um contexto de valores e ideologias de um público jovem, digital, questionador, baladeiro e defensores da diversidade e de causas sociais femininas.

Quanto às escolhas, buscando empreender o reposicionamento, confirmamos que a empresa escolhe, estrategicamente, uma representante jovem, dançarina, cantora, bela e reivindicadora da emancipação da mulher na contemporaneidade. Além da persona Anitta e das representações trazidas com ela, a SKOL BEATS utiliza também de perspectivas e justaposições entre os participantes e elementos imagéticos (cor, luminosidade, brilho, gestos, posição, direção, ângulos, enquadramentos, olhares etc.), bem como da plataforma sociodigital *Twitter* para difundir informações, conceitos, ideologias, e influenciar o contexto social, a partir da transferência de mensagens multissemióticas no espaço material e cibernético.

Em conclusão, notamos que, com um *modus* operante de intencionalidade, ao construir, por meio da publicidade, **significados representacionais** e **interativos**, a partir de participantes (pessoas ou objetos), a SKOL BEATS, enquanto constrói simbologias, significados, identidades e valores socioculturais (FAIRCLOUGH, 2001), a par do *marketing* digital, cresce econômica e representativamente no mercado de beleza.

Portanto, com o propósito de conceituar, solidificar e trazer valores para a marca da empresa e para os produtos, a SKOL BEATS, ao combinar, de forma planejada, recursos semióticos, como cores, iluminações, perspectivas, enquadres, *design*, *layout*, tipografias particulares, seguindo de perto Kress e van Leeuwen (2006), pretende não só representar ideologias, mas também influenciar o pensamento e as ações do leitor/consumidor, moldando hábitos e estilos de vida.

Nessa direção, respondendo à pergunta levantada, confirmamos que a simbiose multimodal pode fomentar a manipulação e adesão de consumidores em potencial, o que oportuniza os interesses nucleares de indústrias de bebidas alcoólicas: comercialização, expansão de negócios e reconhecimento social enquanto empresa.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction funcional grammar**. London: Edward Arnold, 2014 [2004].

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, R. **Language, contexto and texte**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989 [1985].

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

Twitter da SKOL BEATS. Disponível em: <https://bit.ly/3oGDTAI>. Acesso em: 29 jul. 2022.

12

*Arlete Ribeiro Nepomuceno
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho
Maria Cristina Ruas de Abreu Maia*

O CONTEXTO DE SITUAÇÃO E DE CULTURA NA TIRINHA DE CALVIN E HAROLDO

RESUMO

Este texto é um recorte do projeto de pesquisa institucionalizado na Unimontes intitulado **Leitura multissemiótica em diferentes gêneros discursivos** (Resolução CEPEX/Unimontes n.º 229/2021). Dessa maneira, objetivamos apresentar um referencial teórico sobre contextos (explicitando o funcionamento e a inter-relação deles na construção dos significados), com vistas a analisar os **contextos de situação (campo, relação e modo) e de cultura**, voltados à crítica social, mostrando que o humor não se define tão somente pelo risível. Nessa perspectiva, na era da informação, os gêneros constituem-se num eminente potencial de construção multissemiótica. Essa constatação motiva a proposta deste estudo empreendido, para responder quais são os modos de representação da linguagem necessários à compreensão crítico-comunicativa do gênero tirinha de Calvin e Haroldo. Para tanto, apoiamos-nos nos construtos teórico-metodológicos propalados por Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989); Halliday e Matthiessen (2014), entre outros, sobre os contextos, em diálogo com estudos de Magalhães (2010) e Ramos (2017), no que concerne à ironia. Com a proposição deste trabalho, esperamos auxiliar professores na formação de alunos letrados para a sociedade atual.

Palavras-chave: Contextos (situação e cultura). Tirinha de Calvin e Haroldo. Ironia.

1 INTRODUÇÃO

O mundo moderno expõe-nos a uma multiplicidade de gêneros discursivos, que exige dos leitores novas habilidades. Diante disso, existem desafios educacionais a serem enfrentados, com a necessidade premente de outra postura da escola, tendo de direcionar o posicionamento crítico do aluno diante de textos de diferentes gêneros. Por essa razão, as tradicionais definições de letramento não são mais condizentes, nem adequadas em um mundo no qual os textos se apresentam como intersemioses, tornando-se indispensável a adoção de novos modelos de letramento na escola.

Na contramão disso, cada vez mais, os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades em ler e compreender textos que convergem mais de uma linguagem, inclusive aqueles presentes no livro didático, muito embora já circulem no contexto escolar. Tais obstáculos podem se relacionar com a falta de habilidades de leitura e pouco conhecimento fora do convívio escolar, sendo necessária a intervenção do professor nas atividades relativas aos textos verbo-visuais.

Nesse contexto, objetivamos apresentar um referencial teórico sobre o funcionamento dos contextos multissemióticos aplicados à sala de aula, evidenciando as intersemioses das partes constituintes do contexto de situação (campo, relação e modo), em interlocução com o contexto de cultura, visando à crítica social, na percepção da ironia e do humor, a partir do gênero tirinha, em ambos os contextos, o que inclui o contexto aluno-escola.

Tendo por demonstrativo metodológico do sistema sociossemiótico uma tirinha de Calvin e Haroldo, demonstramos como o professor pode contribuir para a proficiência leitora do aluno, valorizando o entendimento dos contextos, incluindo a análise da ironia e do humor, que vão além do aspecto aparente e risível,

possibilitando a eles a análise crítica dos contextos. Para cumprir tal intento, apoiamos-nos nos construtos teórico-metodológicos difundidos por Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989 [1985]); Halliday e Matthiessen (2014), entre outros, em diálogo com estudos de Magalhães (2010) e Ramos (2017).

Validando o estudo da linguagem numa abordagem sociosemiótica, é importante o professor reconhecer o texto e o contexto como modos de significado (HALLIDAY; HASAN, 1989[1985]), entendendo contextos como determinantes para a compreensão do que é dito, dependentes do dito e da situação do discurso, dos valores, das atitudes e dos comportamentos, pois “[...] a linguagem funciona em contextos de situação e está relacionada a esses contextos”. Logo, “[...] se conhecemos a situação, o contexto social de uso linguístico, podemos prever grande parte sobre a linguagem que ocorrerá, com razoável probabilidade de estarmos certos” (HALLIDAY, 1978, p. 32).

Justificamos este estudo empreendido por práticas de leitura, compreensão e interpretação com tirinha poder exercitar a mente dos alunos, exigindo deles operações mentais para entendimento do texto. Tais práticas educativas desenvolvem a capacidade de ele, na articulação entre palavras e imagem, construir o sentido do texto, estimulando o senso de humor e a criticidade.

Após a contextualização nesta introdução, na seguinte seção aborda a teoria basilar sistêmica e sociosemiótica que orienta a análise, sintetizando os contextos (de situação, entrecortado pelas variáveis campo, relação e modo, e de cultura), em interlocução com algumas considerações sobre a ironia. Na segunda seção, apresentamos o *corpus* e a metodologia. A seção seguinte aborda a discussão dos resultados a que chegamos. Na última, esboçamos as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O homem é um ser criador que, na fala e na escrita cotidiana, sempre busca intercambiar com os interlocutores significados, com a língua(gem) figurando como um recurso simbólico que está a serviço dele e do qual ele se vale. Para Halliday e Hasan (1989[1985]), a língua(gem) é o meio pelo qual esse homem se torna social, adquire personalidade, pois é integrante de uma realidade social, passa por experiências e desempenha papéis sociais nela. Assim, a linguagem é um dos elos entre ele, o meio, com funções específicas que se materializam e refletem na estrutura linguística. Em que pese isso, essa estrutura só pode ser compreendida se se considerar a referência ao contexto, no sistema social.

Há de se ressaltar que, nos termos de Halliday (1978), a língua(gem) é vista como semiótica social, em que o sistema social ou cultural é um sistema de significados que constroem a realidade, o que significa interpretar a língua(gem) em um contexto sociocultural, no qual a cultura em si é interpretada em termos semióticos. Portanto, na natureza, a linguagem não é social por ser compartilhada por pessoas, mas sim por ser usada em contextos e para fazer coisas neles.

Nessa linha de ideias, pondera Oliveira Andrade (1988):

O contexto em que os interlocutores intercambiam significados não está desprovido de valor social. Na visão de Halliday, todo contexto verbal é uma construção semiótica, apresenta uma forma (derivada da cultura) que capacita os participantes a predizer características do registro predominante e, portanto, permite a compreensão mútua à medida que a interação prossegue (OLIVEIRA ANDRADE, 1988, p. 4).

Seguindo de perto Halliday (1989[1985]), é importante olhar para os contextos nos quais o texto é produzido durante as análises,

pois ambos estão influenciando palavras e estruturas que os usuários produzem nos textos. Com efeito, o contexto, como ativador de escolhas semânticas do produtor de textos, é o ambiente em que o que ele diz tem significados.

Para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a língua(gem), codificada em forma de texto, é organizada e inter-relaciona-se por teia sistêmica, em torno da qual existem dois sistemas de estratificação: extralinguístico (com que trabalhamos) e linguístico (com o qual não trabalhamos). No **nível linguístico**, existem o **sistema de conteúdo**, realizado na semântica, relacionando o vocabulário e a estrutura gramatical (lexicogramática), e o **sistema de expressão** que compreende o sistema de sons, gestos e escrita.

Cumpramos ressaltar que, de forma análoga aos estudos de Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989[1985]), Halliday e Matthiessen (2014[2004]), consideramos texto na interação entre os interlocutores, como uma unidade semântica de linguagem em uso, no qual há um intercâmbio de significados que se constroem a cada vez que o sistema linguístico é acessado.

Corroborando Malinowski (1923), um dos fundadores da Antropologia Social, para quem todo uso linguístico se relaciona ao contexto, Halliday e Matthiessen (2014[2004]) apontam dois tipos de contextos no **nível extralinguístico**: o **contexto de situação** e o de **cultura**, nos quais o quadrista não usa a língua de modo aleatório, mas dentro de uma situação interacional, movido por um contexto.

A noção de contexto, introduzida por Malinowski (1923), engloba o que pode ser falado ou escrito, incluindo o não verbal e o ambiente como um todo, servindo para fazer ponte entre o texto e a real situação na qual ocorre, para quem o significado de uma palavra em uma língua primitiva depende muito do contexto em que é usada. Assim, o texto reflete o contexto no qual foi produzido, sobretudo por ser formado por elementos vinculados a uma realidade, se se pensar, por exemplo, nas tirinhas.

Nessa direção, esse antropólogo criou a noção de contexto de situação, referindo-se ao contexto de uso – ambiente no qual o texto está sendo realizado –, sendo sempre visto, na esteira de Halliday e Matthiessen (1989, p.11), como “[...] uma película que envolve o texto, não de forma fragmentada, nem tampouco, em um outro extremo, de forma mecânica; mas pelo relacionamento entre meio social e organização funcional da língua”. Ademais, para dar conta de outro tipo de contexto que contemplasse o que estava acontecendo e aspectos culturais envolvidos, criou-se o contexto cultural, pela necessidade de entendê-lo na língua em uso, como destaca Eggins (2004):

O estudo de qualquer língua, falada por pessoas que vivem sob condições diferentes das nossas e que possuem uma cultura diferente, deve ser conduzido junto ao estudo do ambiente. Para que observadores entendam os eventos que estão sendo descritos nas tentativas de tradução, por ele produzidas, Malinowski descobriu que tinha que incluir termos do contexto, isto é, eventos linguísticos somente foram interpretados quando informações adicionais do contexto da situação e da cultura foram fornecidas. Malinowski afirma que a língua apenas se torna inteligível quando ela é localizada num contexto de situação (MALINOWSKI, 1923, p. 307, apud EGGINS, 2004, p. 86).

Isso posto, Malinowski (1923) constatou que, para se compreender um texto, é preciso informações da história cultural dos participantes e dos tipos de práticas em que estão engajados, cunhando o termo contexto de cultura como outra noção que, associada ao contexto de situação, é fundamental para a compreensão do funcionamento das práticas sociais e dos textos (HALLIDAY, 1999), que se refere a práticas mais amplas, ideológicas e socioculturais, a valores, crenças e costumes próprios de países, de grupos étnicos e de conjuntos sociais.

Ressaltamos que, se se pensar no conhecimento prévio a ser acessado pelo aluno, no momento em que for analisar as tirinhas, é

importante o professor informar que as informações prévias estão circunscritas em um contexto de situação, mas são advindas de um contexto de cultura, pois ambos estão diretamente relacionados. Desse modo, a informação do conhecimento prévio é alcançada na situação comunicativa, por meio do contexto de situação, mas se origina de um macrocontexto, o de cultura.

Sobre esses dois contextos, em síntese, podemos dizer: o **contexto de cultura** é mais estável e amplo, faz parte de um cenário mediato, é o somatório dos significados culturais, intermediados, por exemplo, por produtores dos discursos das tirinhas e seus leitores, integrando ideologias, valores, crenças, atitudes, comportamentos, perpetuados ao longo do tempo, ainda que possam se modificar, sendo compartilhados nos grupos sociais.

Já o **contexto de situação** é mais instável, microcontexto, mais restrito, compondo um cenário imediato em que o texto está sendo realizado, caracterizado pelo uso que o indivíduo faz da linguagem em determinado contexto menor, específico e particular, considerando, naquele momento, informações transmitidas, relato dos acontecimentos, meio de propagação, participantes, espaço da interação etc.

Corroborando os estudos de Malinowski (1923), Halliday e Hasan (1989) afirmam que o **contexto de situação** determina condições imediatas de produção de um texto, pois, a partir dele, o produtor textual define o papel dele e o do outro, aponta a intenção dele no momento da comunicação, considerando aspectos da situação interativa propondo três conceitos fundamentais na descrição desse contexto específico: **campo, relação e modo**, ditas **variáveis de registro** (com as quais trabalhamos).

Considerando as tirinhas de Calvin e Haroldo, a variável **campo do discurso** refere-se ao que está acontecendo, à natureza da prática social dos participantes, revelando o engajamento deles na situação, com propósitos específicos. A variável **relação do discurso**

refere-se à ligação social entre os participantes, ao modo como interagem, com posições e papéis (institucionais, de poder, de contato, familiar) desempenhados por eles, revelando relações construídas e constituídas por eles, implicando, por exemplo, informações das relações estabelecidas entre eles (temporárias ou permanentes, próximas ou distantes) quando engajados em determinada atividade. Já o **modo do discurso** diz respeito ao modo como o texto é construído e como as informações são transmitidas, à função, ao papel que a língua(gem) e outros sistemas semióticos desempenham na interação, por meio do canal (fônico ou gráfico), do meio (falado ou escrito), do modo retórico (persuasão, exposição, argumentação, entretenimento etc.), da linguagem (simples, rebuscada), turno (dialógico, monológico).

Se se pensar a linguagem a partir dos gêneros, prestando-se a uma função, com a atuação deles no contexto de cultura, é importante ressaltar que se pautam pelo propósito social. Numa relação entre língua, cultura e sociedade, o professor, ao trabalhar com o contexto de cultura, na análise das tirinhas, deve evidenciar, o propósito social desse gênero – criticar uma realidade social com ironia –, “[...] convidando o aluno a refletir, com construção de sentidos não prévia, mas elaborada no interior das relações sociocognitivas, dos sistemas sociosemióticos” (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo), dos quais a linguagem verbal, no jogo discursivo que envolve crítica social a fatos atuais, é apenas um deles. Segundo Paes e Nepomuceno (2021):

[...] a ironia é um recurso e um gesto por meio do qual o chargista demonstra o ponto de vista dele; porém, como não pretende assumi-lo, mascara-o, com fulcro em implícitos, produzindo um discurso jocoso. Desse modo, na construção da crítica, ao trazê-la à baila, numa denúncia figurativo-crítica da realidade, ele convida o leitor à (re)leitura do assunto, para perceber efeitos de humor subjacentes à intencionalidade dele (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo).

A quebra de expectativa, fator gerador do humor, é uma característica marcante das tirinhas, “[...] uma estratégia de criar uma situação inesperada é o que a leva à produção do humor [...]: [...] há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação até então imprevista, surpreendente, e que gera a comicidade” (RAMOS, 2017, p. 64). Nessa direção, o humor não se refere tão somente ao riso, pois ele surge

[...] quando parece que as coisas estão normais, enquanto, ao mesmo tempo, algo de errado ou estranho ocorre. Uma violação às regras morais, éticas, sociais, religiosas etc. ocorre, mas as coisas estão bem ou normais, nunca más. Trocando em miúdos, apesar do óbvio paradoxo, o humor é a dor [...] que não fere (MAGALHÃES, 2010, p. 35).

A maioria das semioses depreendidas do contexto de cultura só são possíveis de interpretação pela presença de outros modos semióticos trabalhando em conjunto com o modo semiótico verbal. Assim, o professor pode trabalhar com os alunos sobre o papel que cada modo semiótico desempenha na mensagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, inicialmente, como procedimentos metodológicos, partimos de uma análise descritiva da importância do contexto, apresentando os **contextos de situação e de cultura** (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014 [2004]), como **níveis extralinguísticos**, para explorar as redes semânticas que se formam neles. Desse modo, Halliday e Matthiessen (2014[2004]) propuseram uma análise a partir da perspectiva social na qual se considera o contexto sociocultural como fator determinante das escolhas que o usuário da língua realiza por meio do sistema da língua.

Como o contexto de cultura é amplo, focamos no **contexto de situação** (nas variáveis **campo, relação e modo**), que tornam perceptíveis os elementos do **contexto de cultura**, para conscientizar os alunos do papel deles como produtores de signos, responsáveis por mudanças sociais necessárias e que precisam ser empreendidas, com espírito crítico e capacidade de leitura da sociedade em que vive. Cabe ao professor desenvolver as habilidades necessárias à execução dessas competências e habilidades.

Nesse contexto, o **campo** relaciona-se ao que está acontecendo, à natureza da prática social dos participantes (Calvin, a professora dele e o diretor da escola), revelando o engajamento deles na situação; a **relação** refere-se à ligação social entre eles (os participantes), ao modo como interagem, com posições e papéis, revelando relações construídas, implicando relações estabelecidas entre eles quando engajados em atividades; e o **modo** refere-se à maneira como o texto é construído e as informações são transmitidas, à função, ao papel da língua(gem) e de outros sistemas semióticos.

Somam-se aos contextos a análise da ironia, a crítica apresentada, o humor e a quebra de expectativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tirinha a seguir (Figura 1), no **contexto de situação**, na variável de registro **campo**, o professor deve observar o assunto da tirinha, pelas falas entre os participantes, notando que o quadrinista viabiliza um diálogo na escola, apropriando de estereótipos para criar personagens, e refletindo sobre as relações na escola, nas quais o aluno se encontra disperso, distraído na aula de matemática, uma disciplina desinteressante para ele, não conseguindo, pois, se concentrar.

Figura 1 - Calvin na escola



Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 2 dez. 2020.

Na sala de aula, a imaginação criativa de Calvin fê-lo dispersar-se da aula, já que não o interessa resolver problemas, ignorando o chamado da professora, não aceitando ser chamado por seu nome, exigindo ser chamado por "Calvin, o ousado", um título, advindo, provavelmente, de alguma história imaginária dele. Desse modo, uma das possibilidades de interpretação é a de o quadrinista querer criticar o sistema tradicional de ensino, por não buscar entreter o aluno no conteúdo, representado por uma professora mais velha, sem paciência, com uma cultura ultrapassada: a de alunos calados e absorvedores de "matérias".

Assim, no **contexto de situação**, vimos a sala de aula com o papel social de autoridade da professora, em que ela se posiciona, não ao acaso, à frente de Calvin, perdendo a compostura diante do comportamento distante dele. A lexicogramática expressa nas palavras de Calvin gera humor porque é uma reversão da figura de autoridade (que seria a professora), que, no contexto convencional, é chamada por seu nome, posição social e título acadêmico.

Mas o quadrinista reverteu a posição nesse **contexto de situação**, em que Calvin exige um título. O título de "ousado" indica tomada de posição para mudar uma ordem estabelecida em um contexto, alterando a relação do discurso. Nessa perspectiva, o professor pode explorar as variadas possibilidades que podem haver nos campos semânticos apresentados no gênero, em relação aos

contextos reais vivenciados pelos alunos, sempre com um olhar de criticidade, explorando as semioses.

Na visão *hallidayana*, a variável de registro **relação** explora as relações dos participantes e os papéis desempenhados por eles. Na tirinha, o quadrinista mostra, com a professora e o Calvin, uma relação de superioridade, em cuja relação há opressão por parte da professora, na qual o aluno tem de resolver a questão solicitada, obedecer à professora, sem manifestar opinião, como podemos ver pelo tom de voz dela, modo como se posiciona frente a ele e modo como coloca as mãos sobre a mesa.

A tentativa de Calvin em mudar a relação do discurso, de forma muito inteligente, e com "ousadia", gerou o humor da tirinha. Nessa *mis-en-scène*, o papel de educadora segue o padrão tradicional de ensino: eu falo, você escuta, o que não funciona mais; enquanto Calvin assume o papel de "mau aluno", pois não consegue realizar as atividades destinadas a ele, sendo encaminhado ao diretor, que representa a autoridade máxima do ambiente escolar.

Na variável de registro **modo**, a linguagem verbal realiza-se na forma escrita, com o uso de frases quase sempre curtas e da presença de perguntas, com o ponto de interrogação, para marcar questionamentos, imposição de poder e insatisfação dos participantes na cena enunciada, e com um único uso de ponto exclamação, com a forma da palavra "VOCÊ!", no segundo quadrinho, para demonstrar a autoridade e falta de paciência da professora em relação a Calvin. No último quadrinho, a pergunta do diretor – "Já de volta Calvin?" – sugere uma ação repetitiva do aluno, mostrando que é sempre encaminhado à direção, podendo ser discutido com os discentes os motivos pelos quais Calvin sempre age contra o contexto estabelecido.

No **contexto de cultura**, ressaltamos ser importante o professor ter consciência de que a intenção do quadrinista é questionar ideias, atitudes, comportamentos e posturas e fazer uma crítica a uma realidade social mascarada pelo humor, podendo

trazer estereótipos que fogem ao padrão esperado para a posição ocupada dentro da narratividade, que podem afirmar uma ideologia e negar um determinado pensamento. Assim, o papel social de cada um é importante e deve ser considerado, no sentido de que todos estão trabalhando semioses para sugerir/impôr outros propósitos. Nesse **contexto de cultura**, percebe-se a dificuldade que os professores encontram diante de um cenário de constante mutação da cultura do aluno e da cultura das mídias: a cultura do aluno, por não se adaptar mais a metodologias tradicionais, e a cultura das mídias, pela imposição a professores e alunos de compreender múltiplos modos semióticos.

Nessa tirinha, a posição assumida pelo quadrinista é de criticar o papel da escola na sociedade, apresentando uma crítica ao modelo tradicional de ensino, com as figuras da professora prepotente, autoritária e impaciente (em posição de destaque, por meio da expressão corporal e facial, e com o tom de voz exaltado), e do diretor sério, carrancudo (pela expressão facial e pelo gesto com as mãos). Contudo, sobre esse modelo, o aluno (Calvin), ironicamente, já se posiciona contrário a ele. Muito embora seja criança, é questionador e não aceita imposições no ambiente escolar, nem do diretor nem da professora, demonstrando resistência, fazendo exigências à professora: “Calvin, o ousado, exige que se dirijam a ele por seu título para receber uma resposta” ou ignorando a pergunta: “Quem”?.

Assim, num jogo discursivo que envolve a crítica de modelos sociais, o quadrinista lançou mão, na voz de Calvin, do termo “ousado”, que pode ser traduzido em uma crítica, de modo irônico, jocoso, debochado e com um tom brincalhão. O humor da tirinha, exposto no último quadrinho, em tom de deboche, mostra discordância, resistência de Calvin em relação ao nome que lhe é dirigido. O estudante quer ser chamado por “Calvin, o ousado”. Como não respondeu aos comandos da professora, por não ter sido chamado pelo adjetivo escolhido, foi encaminhado à direção. Pelo conhecimento prévio de que a direção era um lugar de

punição, supúnhamos que Calvin adotaria outra atitude, atendendo ao chamado. Contudo, no último quadrinho, ocorreu a quebra da expectativa, pois, mesmo com o diretor, visto como uma figura de autoridade, citando o nome dele, Calvin finge não saber quem é, pois não foi chamado por “Calvin, o ousado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos contextos de cultura e situação, o professor pode transpor os conceitos de forma prática e contextualizada no ambiente dos alunos, consciente do papel de intermediador dele no processo de ensino-aprendizagem, não se esquecendo de que “[...] a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos” (MARCUSCHI, 2008), possibilitando-lhes ter ciência de papéis a serem desempenhados por eles como produtores de signos no contexto social.

Os complexos semânticos presentes nos contextos podem ser apreendidos das variáveis de registro, assim como os contextos podem influenciar essas variáveis. Tudo está em constante mudança, e o aluno deve ser preparado para ser o agente das mudanças que deseja ou são necessárias.

REFERÊNCIAS

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2th ed. London: Continnum, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989 [1985].
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning**: a language-based approach to cognition. London, New York: Cassell, 1999.
- MAGALHÃES, H. M. G. **Aprendendo com humor**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 35. (Coleção Ideias sobre Linguagem)
- MALINOWSKI, B. K. The problem of meaning in primitive language. *In*: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Routledge and Kegan Paul, 1923.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA ANDRADE, M. L. da C. V. Contexto e funcionamento do discurso oral. **Revista da Anpoll**, v. 1(4), 1988. Disponível em: <http://doi.org/10.18309/anp>. Acesso em: 12 out. 2022.
- PAES, V. L.; NEPOMUCENO, A. R. **Texto, contexto e a construção de sentidos no gênero charge**: uma análise sociosemiótica para o ensino. 2021. (no prelo)
- RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Ana Caroline Freitas Alves

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Possui graduação em Letras Português/Francês (1989) e especialização (*Lato Sensu*) em Linguística pela Universidade Estadual da Montes Claros (2000), mestrado em Língua Portuguesa (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e doutorado em Estudos Linguísticos (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta efetiva na Universidade Estadual de Montes (Unimontes) e coordenadora do Curso de Letras Português/UAB Unimontes. Atualmente, integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Parataxe, Hipotaxe, Encaixamento; Gramática Sistêmico-Funcional e do Design Visual, Multimodalidade e Análise Crítica do Discurso.

Cecília de Almeida Coelho

Acadêmica do curso de Letras Português na Universidade Estadual de Montes Claros. Integrou o projeto intitulado "Estratégias para trabalho pedagógico com a linguagem na Educação Básica numa perspectiva da linguística moderna" no qual desenvolveu trabalhos na modalidade de Iniciação Científica Voluntária no período de março de 2020 a fevereiro de 2021. Desenvolveu a pesquisa "Materiais interativos digitais para o ensino de Língua Portuguesa: um caminho para o multiletramento", como bolsista Fapemig (dezembro de 2021 a setembro de 2022). Dedicar-se à pesquisa acerca de temáticas como letramento digital e multiletramentos, linguagem em contextos digitais, tecnologias no ensino de língua, gamificação e materiais didáticos.

Fernanda de Fátima Maciel

Possui graduação em Letras/Libras — Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Atualmente é Tradutora Intérprete de Libras da Federação Nacional de Educação de Surdos de Minas Gerais, atuando no IFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, Ensino Médio Integrado ao Magistério.

Janderson Almeida Nobre

Possui graduação em Letras Português/Espanhol na Faculdades Unidas do Norte de Minas (2010). Atualmente é professor da Escola Estadual José Bernardino, bolsista da CAPES e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

João Pedro Viveiros Ribeiro

Acadêmico do curso de Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), atualmente é bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); professor de língua portuguesa no projeto de extensão Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP) e membro discente do Colegiado da Coordenação Didática do Curso de Letras Português. Tem interesse pelos estudos do texto e do discurso.

Lenilson de Almeida Feitosa

Licenciado em Letras (UFPA-2010), Licenciado em História (Faculdade Evangélica Cristo Rei -2012), Licenciado em Física (UFPA-2013), cursando segunda licenciatura em Língua Inglesa (Faculdade UNIASSELVI - 2022). Possui Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial pela Academia de Educação Faculdade Montenegro (2012), Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pelo Instituto Superior de Educação ATENEU (2015), Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Faculdade Integrada de Goiás FIG (2017), Pós-graduação *Lato Sensu* em Agroextrativismo Sustentável e Desenvolvimento Rural pelo Instituto Federal do Pará (IFPA - 2021), Cursando Pós-graduação em Educação do Campo (UFPA-2021), Cursando mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (2021), na linha de pesquisa "Diversidade Linguística na Amazônia". Tem experiência na área de EDUCAÇÃO, principalmente, em Educação do Campo, Educação Linguística, Educação Científica e Tecnológica com ênfase no processo Ensino e Aprendizagem e Pesquisas Educacionais. Atua nos seguintes temas: Formação de Professores, Metodologias de Ensino, Produção de materiais didáticos, Estudos Culturais e Sociolinguísticos. Professor da Educação Básica desde 2004, atuando no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Liliane Pereira Barbosa

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros (graduação e PROFLETRAS). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Linguística, Fonologia, Variação e Ensino. Atual coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unimontes.

Lucimarly Tavares da Fonseca

Possui graduação em Letras Português e Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Montes Claros. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis, é pós-graduada em Engenharia da Produção na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua como professora de língua portuguesa, matemática e sociologia.

Maria Alice Mota

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – bolsista da FAPEMIG. Possui experiência na Educação Básica. Professora efetiva da Unimontes. Atualmente, é professora permanente e coordenadora adjunta do PROFLETRAS, na Unimontes. Além disso, coordena o projeto “Estratégias para uma abordagem contemporânea ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica”. Sua área principal de atuação é a Linguística Formal, com ênfase em Sociolinguística, atuando principalmente com os seguintes temas: Sintaxe do Português, Morfologia do Português, Morfossintaxe, Teoria da Variação Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Gramática e Variação, Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Maria Clara Gonçalves Ramos

Graduada em Letras Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros. Desenvolve trabalhos relacionados à perspectiva multimodal, com as pesquisas “Leitura multissemiótica em diferentes gêneros discursivos” e “Mulheres em (dis)curso: representações identitárias na série Bom dia, Verônica”, sendo esta financiada pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Além da bolsa supracitada, também foi bolsista do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), oportunizada pela CAPES.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006), Mestre (2008) e Doutora (2012) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Implementou e coordenou o Laboratório Experimental de Ensino de Línguas para Surdos, na mesma instituição. Certificada pelo Sétimo Exame Nacional de Proficiência no Ensino de Libras (Prolibras). Vencedora do Prêmio de Teses da UFMG em 2013, na categoria Estudos Linguísticos. Atua principalmente nas seguintes áreas: Análise do Discurso, Ensino de leitura e de escrita na Educação Básica e no Ensino Superior, Língua Brasileira de Sinais. Desde 2009 é professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), mestre em Linguística pela Universidade de Franca (Unifran), especialista em Língua Portuguesa e Linguística, e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora efetiva na Unimontes. Tem interesse pelos seguintes temas: Abordagem de Gêneros na Tradição Linguística; Aprendizagem e Produção de Gêneros Acadêmico e Didáticos; Letramento Acadêmico; Produção de Materiais Didáticos Impressos.

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros, especialista em Língua Portuguesa e Redação pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros e graduada em Letras Português pelas Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino. Atualmente é professora efetiva e atua na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros. Possui experiência em Estágio Supervisionado, Leitura e produção de Textos Acadêmicos, Introdução à Leitura e Produção de Textos, Linguística Aplicada, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, e Alfabetização e Letramento.

Maria Gabriela de Souza

Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros. Realizo pesquisas na área da Linguística: Sociosemiótica e Multimodalidade. Atualmente, desenvolve o projeto "O Gênero Filme como Atividade Sociosemiótica na Mídia Digital", a partir do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária, vinculado à Unimontes. É professora de Língua Portuguesa no Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP), projeto de extensão da Unimontes. Ademais, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes (BIC/UNI), com o projeto "Semioses visuais em cartazes de filmes", financiada pela Unimontes (2022-2023).

Raquel Maria Cardoso Pedroso

É mestra em Linguística pela UFSC (2014), na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Língua Brasileira de Sinais. Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (1990), Pedagogia pela UniCesumar (2020) e Letras/Libras pela UFSC (2021). Tem pós-graduação em nível de especialização em Redação (Univali, 1995), em Educação Inclusiva (IESDE/Castelo Branco, 2005), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ICPG, 2009), em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial (Faculdade Cidade Verde/Instituto Eficaz, 2010), em Tecnologias na Aprendizagem (SENAC, 2016) e em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual e Sistema Braille (Faculdade de Educação São Luís, 2022). Tem experiência na área de Letras, principalmente no ensino de Linguística e Língua Portuguesa, na Educação Inclusiva (com a Educação de Jovens e Adultos) e no ensino de LIBRAS. É professora aposentada de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Brusque. Atualmente, coordena o curso de licenciatura em Educação Especial na UNIFEBE e ministra as disciplinas de LIBRAS, Educação Especial e Inclusiva, Pesquisa em Educação, Comunicação e Linguagens, Cultura e Cidadania, Fundamento da Linguística e Linguística Aplicada nos cursos de licenciatura e demais cursos da instituição. Tem interesse na pesquisa sobre Libras, educação inclusiva, educação especial, educação bilíngue e ensino de Língua Portuguesa para surdos e surdos-cegos.

Rosemary de Souza Almeida

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES (2022). Pós-graduada em Práticas Pedagógicas — Instituto Federal do Norte de Minas Gerais IFNMG (2023); Educação Especial — Instituto Superior de Educação Ibituruna — ISEIB (2015); Docência do Ensino Superior — ISEIB (2015); Língua Brasileira de Sinais — Unimontes (2010); Psicopedagogia Clínica e Institucional — ISEIB (2009). Possui graduação em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (MG) (2021) e graduação em Normal Superior — Faculdades Integradas Pitágoras (2004). Atualmente é intérprete de libras da Escola Municipal Jair de Oliveira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, letramento, professores, aprendizagem e bilíngüe.

Samuel Parrela Braga

Graduando em Letras Português na Universidade Estadual de Montes Claros. Possui experiência na área de Letras e comunicação, com ênfase em Língua Portuguesa.

Vanessa Menezes Oliveira

Possui graduação em Letras Português pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000) e é mestre pelo Mestrado Profissional em Letras — ProLetras — campus Unimontes. Atualmente é professora da educação básica — Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e na rede privada. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura.

Vera Lúcia Viana de Paes

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros e especialista em Língua Inglesa. Professora pesquisadora no projeto de extensão Unimontes/Fapemig: A Promoção do Ensino-Aprendizagem da Leitura de Textos Midiáticos Multimodais na Educação Básica (2023). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de ensino. Pesquisa teorias linguísticas da língua em uso: Linguística Sistemico-Funcional (Gramática Sistemico-Funcional), Gramática do Design Visual, Teoria Multimodal, Semiótica Social e Análise de Discurso Crítica.

Welber Nobre dos Santos

Possui graduação em Letras Português - Licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, é aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na mesma instituição, onde atua na Linha de Pesquisa Estudo da Variação e Mudança Linguística, especificamente em Onomástica e Sócio-Onomástica. Atualmente, está professor na Unimontes. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Teórica e Descritiva, Sociolinguística e Língua Portuguesa. É membro colaborador do Observatório Onomástico (O-onoma). Além disso, trabalha com revisão de textos acadêmico-científicos e consultoria acadêmica.

Wenis Vargas de Carvalho

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina — UDESC, vinculado à linha de pesquisa Currículo, Diferença e Educação Inclusiva; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande — FURG; Especialista em Libras — Faculdade de Venda Nova do Imigrante/FAVENI (2017); e Especialista em Ciências Biológicas — Faculdades Integradas de Jacarepaguá/FIJ (2009); Graduado em Ciências Biológicas — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre/Fafia (2008); Pedagogia — Centro Universitário Claretiano (2018); e em Letras Libras — Universidade Federal de Santa Catarina (2021). No momento, é Professor Auxiliar Intérprete Educacional na Prefeitura Municipal de Florianópolis e Professor Visitante na Faculdade Uníntese; Atuou como Tutor EaD, exercendo a função entre 2017-2021 no Centro de Referência de Educação a Distância do Instituto Federal de Santa Catarina. Foi Professor Substituto no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul — Campus Vacaria (2021). Pesquisador na área de Biologia Geral; Educação Especial; Língua Brasileira de Sinais, Ensino de Português como L2 para Surdos e Formação de Professores com ênfase em linguística das línguas de sinais; Educação de Surdos; Educação Especial e Educação a Distância. Integrante do Laboratório e Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente NAPE/UDESC/CNPq; e no GEICS — Grupo de Estudos e Pesquisas Identidade e Cultura Surda na UNIFESP — Universidade Federal de São Paulo, cadastrado no CNPq.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso à educação 170
 aprendizagem 11, 12, 50, 69, 70, 73, 75, 82, 83, 84, 92, 118, 122,
 124, 126, 127, 131, 175, 176, 177, 178, 180, 184, 190,
 191, 194, 198, 199, 207, 283
 argumentativos 13, 14, 16, 32, 34, 43, 92, 93, 94
 artefatos semióticos 143, 154, 155, 157
 atitudes linguísticas 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 108,
 115, 116, 117, 118

B

Base Nacional Comum Curricular 122, 133, 193, 206, 217
 bilinguismo 176

C

cartaz de filme 153, 154, 169
 comunidade surda 174, 175, 176, 187
 crenças 71, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 115, 116, 117, 118,
 139, 140, 169, 221, 223, 230, 241, 253

D

Design Visual 136, 137, 138, 143, 146, 154, 155, 220, 224,
 225, 244, 246, 279
 direitos fundamentais 175

E

Educação Básica 11, 68, 69, 122, 128, 130, 185, 279, 280, 281
 Educação do Campo 96, 98, 118, 280
 ENEM 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 67, 68,
 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 91, 92, 93
 ensino 11, 12, 19, 20, 24, 45, 46, 54, 68, 69, 70, 73, 75, 82, 83,
 84, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 104, 108, 109,
 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124,
 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 171, 173, 175, 178,
 180, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 198, 199,
 206, 207, 208, 209, 216, 279, 282, 283
 Ensino de Libras 281

ensino de língua portuguesa 117, 126, 206
 ensino e aprendizagem 11, 69, 70, 73, 75, 82, 83, 84, 118, 122,
 126, 127, 131, 198
 ensino remoto 122
 Ensino Superior 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 281, 283
 Estudos Linguísticos 93, 118, 242, 279, 280, 281, 283

F

fenômenos linguísticos 96, 97, 103, 110, 111, 112, 117, 123, 200
 formação superior 177

G

Gramática Sistemico-Funcional 136, 137, 138, 139, 140, 141,
 146, 158, 224, 279
 gramática tradicional 17, 25, 134, 141

I

identidade linguística 97, 99, 102, 114, 117
 interdisciplinar 22, 68, 69, 78, 79, 83, 90, 132
 intérprete de Libras 175

L

letramento 70, 71, 72, 73, 75, 84, 93, 149, 151, 154, 156, 157, 158,
 170, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 186, 187,
 188, 222, 223, 229, 241, 245, 279, 283
 Língua Brasileira de Sinais 47, 66, 176, 180, 281, 282, 283, 284
 língua contemporânea 122
 linguagem 11, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 49, 51, 71, 99, 103,
 115, 117, 119, 123, 124, 126, 127, 133, 136, 137, 138,
 139, 140, 141, 146, 152, 155, 157, 170, 176, 177, 181,
 182, 184, 188, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 202,
 205, 206, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 222, 223,
 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 240,
 241, 244, 245, 279
 linguagem híbrida 138
 Língua Portuguesa 11, 12, 24, 45, 82, 93, 120, 121, 122, 126, 127,
 128, 130, 131, 132, 184, 206, 279, 280, 282, 283

- linguística 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 30, 44, 46, 48, 50, 51, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 128, 133, 134, 139, 151, 158, 171, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 217, 218, 223, 224, 226, 229, 235, 242, 279, 284
- Linguística Textual 45, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 131, 132, 192, 193, 194, 198, 199, 209, 216
- Literatura 11, 12, 283
- M**
- metodológico 11, 13, 136, 137, 142, 164, 220, 246, 254, 257
- modalidade on-line 122
- modos semióticos 136, 138, 155, 156, 169, 170, 230, 245, 255
- multimodalidade 156, 157, 229, 242
- N**
- narratividade 154, 155
- norma-padrão 97, 112
- P**
- Parâmetros Curriculares Nacionais 122
- pesquisas 11, 18, 19, 21, 90, 103, 116, 118, 123, 178, 198, 204, 281, 282
- PET 120, 121, 122, 128, 131, 132
- Plano de estudo tutorado 133
- português escrito 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191
- práticas letradas 173, 176, 182, 184
- preconceito linguístico 24, 99, 103
- professores 11, 12, 24, 84, 95, 96, 97, 98, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 152, 183, 185, 209, 216, 283
- Projeto Pedagógico 176, 185, 187
- R**
- Redação 32, 73, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 282
- rural 96, 97, 106, 164, 166
- S**
- sala de aula 11, 27, 68, 97, 114, 117, 118, 119, 175, 216
- Semiótica Social 143, 154, 155, 156, 225, 247
- significados representacionais 144, 147, 149, 154, 156, 159, 164, 220, 224, 230, 235, 236, 247, 249, 255, 262
- sociocultural 68, 69, 71, 76, 78, 79, 81, 88, 90, 139, 140, 167, 203, 225, 227, 228, 241
- Sociolinguística 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 43, 46, 66, 96, 98, 104, 105, 108, 118, 283
- Sociolinguística Educacional 98
- Sociolinguística Variacionista 13, 16, 43, 98, 104, 108
- T**
- Teoria da Complexidade 121, 122, 132
- teórico 11, 12, 13, 16, 17, 22, 50, 68, 70, 84, 96, 98, 123, 124, 136, 137, 139, 142, 156, 164, 174, 177, 178, 194, 198, 201, 220, 224, 244, 246, 248, 255, 257, 258
- V**
- variação linguística 16, 24, 25, 48, 50, 51, 96, 97, 105, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



PROFLETRAS

