

ISSN 1679-6101  
EISSN 2237-0900

**DLCV**

# Língua, Linguística & Literatura

Editada por Camilo Rosa Silva

**UFPB**  
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

© 2018 by DLCV

Direitos reservados ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor. Ela está licenciada com uma Creative Commons License BY-NC-ND/4.0: Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional.

*Capa:* Alexsandro M. Fernandes

*Editoração e preparação dos originais:* Camilo Rosa Silva e Eider Madeiros

*Política Editorial:*

A Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (Língua, Linguística & Literatura) tem como objetivo divulgar estudos de caráter teórico ou aplicado, nas áreas de Linguística, Literaturas e Letras Clássicas, priorizando contribuições inéditas. Linguística, Língua e Literatura congrega artigos de professores do DLCV, de outros Departamentos e de outras Instituições, além de textos produzidos por alunos de pós-graduação, desde que em co-autoria com um doutor, garantindo, assim, efetiva diversidade de temas e a livre discussão através da rigorosa seleção dos textos submetidos à publicação.

Os trabalhos poderão ser submetidos na forma de Artigo, Ensaio e Resenha e serão avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial ou consultores científicos da Revista. Em caso de pareceres discrepantes, um terceiro parecer será solicitado pelo Editor. Ao enviar o material para publicação, o autor está automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista do DLCV e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

L755 Língua, Linguística & Literatura Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas v. 14, n. 2 (jul.-dez. 2018). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2018.  
Semestral  
ISSN: 1679-6101 EISSN: 2237-0900  
1. Linguística. 2. Literatura

UFPB/BC

CDU: 801

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

*Reitora*

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz

*Vice-Reitora*

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira

*Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*

Chefia: Magdiel Medeiros Aragão Neto

Vice-Chefia: Margarete von Mühlen Poll

**DLCV** é uma publicação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba.

DLCV: Letras, Linguística & Literatura  
Cidade Universitária, Campus I, UFPB  
Via Expressa Padre Zé, s/n., Castelo Branco III  
CEP 58051-900 – João Pessoa-PB, Brasil

*Editores-Chefes*

Ana Cláudia Felix Gualberto  
Camilo Rosa Silva

*Comissão Editorial*

Daniela Maria Segabinazi  
Juvino Alves Maia Júnior  
Maria Ester Vieira de Sousa

*Assessoria Editorial*

Eider Madeiros

*Conselho Editorial:* Amador Ribeiro Neto (UFPB), Ana Cláudia Felix Gualberto (UFPB), Camilo Rosa Silva (UFPB), Carla Lynn Reichmann (UFPB), Dermeval da Hora (UFPB), Dulce do Carmo Franceschini (UFU), Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP), Fabrício Possebom (UFPB), Henrique Murachco (USP), Ivo da Costa Rosário (UFF), Kazue Saito Monteiro de Barros (UFPE), Lucienne Claudete Espínola (UFPB), Marcos Bagno (UnB), Marcus Antonio Rezende Maia (UFRJ), Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN), Maria Cristina Lobo Name (UFJF), Maria das Graças Carvalho Ribeiro (UFPB), Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Marcelo Módulo (USP), Maura Regina Dourado (UFPB), Milton Marques Júnior (UFPB), Orlando Vian Júnior (UNIFESP), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Regina da Costa da Silveira (UniRitter-RS), Regina Ritter Lamprecht (PUC-RS), Rinaldo Nunes Fernandes (UFPB), Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB), Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB), Valentin Facioli (USP), Zélia Monteiro Bora (UFPB).

*Bases de dados de indexação:* Diadorim: Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras; DOARJ: Directory of Academic Journals; Google Scholar; Latindex; Livre: Revistas de Acesso Livre; SEER: Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Ibict; Sumários.org: Sumários de Revistas Brasileiras; WorldCat.

# SUMÁRIO

## EDITORIAL ..... 204-206

Uma proposta linguística de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos

A language proposal for classification of morphological constituents of latin nouns composition  
*Soraya Paiva Chain*..... 207-230

Ensino de língua de sinais: aspectos variacionais fonológicos da língua brasileira de sinais

Sign language teaching: phonological variational aspects of Brazilian sign language  
*Kátia Michaele Conserva Albuquerque e Evangelina Brito Faria* ..... 231-245

Uma abordagem preliminar do *SignWriting* como alternativa para a escrita da Língua de Sinais

A preliminary approach to *SignWriting* as an alternative to the Sign Language writing  
*Carla Damasceno de Moraes* ..... 246-273

Reflexões sobre as construções identitárias de professores de educação à distância através do gênero consígnia

Thoughts on the identity constructions of e-learning teachers through the textual genre *consigna*  
*Lilian Soares de Figueiredo Luz e Rita de Cássia Souto Maior*..... 274-304

A linguagem da propaganda como ferramenta para o ensino de leitura

The language of propaganda as a tool on teaching how to read  
*Sayonara Abrantes Oliveira Uchoa e Mônica Mano Trindade Ferraz* ..... 305-319

Intertextualidade e interdiscurso em quatro publicidades de O Boticário

Intertextuality and interdiscourse in four O Boticario advertisings  
*Juliana de Fátima Ananias de Jesus e Wesley Luis Carvalhaes*..... 320-338

Cartilha do participante do ENEM: uma análise do contexto sociossubjetivo e das capacidades de linguagem

Booklet of the applicant on ENEM: an analysis of the socio-subjective context and language skills

*Raniere Marques de Melo e Regina Celi Mendes Pereira* ..... 339-352

Métodos na abordagem (supostamente) comunicativa: análise de um livro didático de italiano

Methods on the (supposedly) communicative approach: analysis of an Italian textbook  
*Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Annita Gullo*..... 353-376

O processo cognitivo-discursivo de construção de sentido em notícias e piadas: uma abordagem baseada em *frames*

The cognitive-discursive process of meaning construction in news and jokes: a frame-based approach

*Ewerton William Souza e Paulo Henrique Duque* ..... 377-401

## NORMAS ..... 402-403

## EDITORIAL

O presente número da *DLCV: Língua, Linguística & Literatura* traz a público nove artigos produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais, a saber: UFAL, IFAL, UFAM, UEG, UFPB, IFPB, IFF, UERJ, UFRJ, UFRN e UFSC. Os trabalhos versam sobre temas diversificados, mas convergentes à agenda atual da área de estudos da linguagem. Temos, então, artigos que discutem: morfologia dos substantivos latinos; variações linguísticas na Libras; escrita na língua de sinais; identidade no Ensino à Distância; ensino de leitura; intertextualidade e interdiscurso na propaganda; sócio-interacionismo na cartilha do ENEM; além do processo cognitivista da construção de sentidos. Esse leque de estudos pode ser individualmente cotejado a partir da sucinta apresentação que expomos a seguir.

O primeiro artigo, *Uma proposta linguística de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos*, de Soraya Paiva Chain, questiona a classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos, defendendo que a maioria dos casos de cada declinação é composta por mais de um constituinte, diferentemente de como esses componentes são tratados nas próprias Gramáticas Latinas.

Na sequência, Kátia Michaela Conserva Albuquerque e Evangelina Brito Faria apresentam o artigo *Ensino de língua de sinais: aspectos variacionais fonológicos da língua brasileira de sinais*, no qual discutem a heterogeneidade dos usos linguísticos em Libras, descrevendo os componentes fonológicos variacionais desta língua, utilizados por usuários das comunidades de fala de João Pessoa e Recife. O objetivo é contribuir no processo ensino e aprendizagem, com a exposição de elementos que comprovam a variação na referida língua. As autoras utilizam dados de uso coletados na pesquisa “A língua brasileira de sinais no Nordeste: as variantes de João Pessoa e Recife”.

O terceiro artigo, *Uma abordagem preliminar do signwriting como alternativa para a escrita da língua de sinais*, de Carla Damasceno de Moraes, propõe uma abordagem do sistema SignWriting (SW), como alternativa para o registro das línguas de sinais. O artigo discute questões atinentes à perspectiva expressiva, às configurações de mãos básicas, às dinâmicas de movimentos, às

expressões não manuais, aos pontos de articulação e ao alfabeto manual. São apresentados sinais escritos em SW, no intuito de que a divulgação deste sistema contribua para a sua consolidação como registro das línguas de sinais.

*Reflexões sobre as construções identitárias de professores de educação à distância através do gênero consígnia* é o artigo de autoria de Rita de Cássia Souto Maior e Lilian Soares de Figueiredo Luz. Nele, problematiza-se o Ensino à Distância, com o objetivo de refletir sobre a identidade dos professores, através de suas atuações linguístico-discursivas no gênero consígnia, no ambiente virtual Moodle, no curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). O estudo conclui que o referido gênero, organizado com saudações e orientações, sinaliza para a construção de diferentes relações sociais entre docente-discentes.

Sayonara Abrantes Oliveira Uchoa e Mônica Mano Trindade Ferraz apresentam o texto *A linguagem da propaganda como ferramenta para o ensino de leitura*, no qual discutem o gênero textual propaganda como campo produtivo para o ensino de leitura, fundamentando-se em dois aspectos constitutivos e suas contribuições à cognição: a multimodalidade e as relações lexicais. O trabalho apresenta argumentos a favor de uma abordagem do ensino de leitura fundamentado numa visão interativa, através do qual o aluno construa sentidos, vivenciando, conscientemente, os fenômenos lexicais em consonância com os recursos multimodais mobilizados no texto.

No artigo seguinte, *Intertextualidade e interdiscurso em quatro publicidades de O Boticário*, Juliana de Fátima Ananias de Jesus e Wesley Luis Carvalhaes analisam, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as relações intertextuais e interdiscursivas presentes em peças publicitárias. O estudo utiliza a metodologia documental e toma como corpus quatro publicidades de O Boticário, publicadas em 2005, as quais remetem intertextualmente aos contos de fadas: Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel. A análise confirma o postulado teórico de que todo processo de significação é social. Desse modo, o signo – seja a palavra, seja a imagem – está sempre em processo de (re)significação.

No sétimo artigo, *Cartilha do participante da redação do ENEM: uma análise do contexto sociossubjetivo e das capacidades de linguagem*, Raniere

Marques de Melo e Regina Celi Mendes Pereira analisam a relação estabelecida entre os parâmetros do contexto sociossubjetivo e o desenvolvimento das capacidades de linguagem presentes na cartilha do participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017. Trata-se de uma abordagem qualitativo-interpretativista, a qual constata que os objetivos da interação, presentes na cartilha, contemplam as capacidades de linguagem, tanto a meramente discursiva como a linguístico-discursiva.

O artigo intitulado *Métodos na abordagem (supostamente) comunicativa: análise de um livro didático de italiano*, de Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Annita Gullo, traz a análise de um livro didático de língua italiana como língua secundária, utilizado no Brasil, a partir do referencial teórico da metodologia de ensino de línguas estrangeiras. A análise utiliza a abordagem comunicativa para o ensino de línguas e visa a observar a coerência entre o que o livro propõe em sua introdução e aquilo que ele, efetivamente, realiza no desenvolver das lições e exercícios, considerando a teoria a que afirma se filiar.

O nono artigo, que fecha o presente número, de Ewerton William Souza e Paulo Henrique Duque intitula-se *O processo cognitivo-discursivo de construção de sentido em notícias e piadas: uma abordagem baseada em frames*. O objetivo dos autores é identificar os principais *frames* ativados em textos que versam sobre terrorismo, preconceito, crise político-econômica e humor. A metodologia parte da identificação de *frames*: estruturas conceptuais acionadas no discurso. Assim, são realizados grafos: esquemas cuja função é representar um grupo de conceitos inseridos em uma rede de proposições, os quais objetivam representar o acionamento desses *frames* para a construção de sentido, conforme a Semântica de *frames*.

Considerando a gama de trabalhos e a qualidade que os sustêm, expressamos nossa satisfação em poder veicular, após esse fatigante, mas prazeroso afazer, este número que atualiza a periodicidade da *DLCV: Língua, Linguística & Literatura* para o ano de 2018. Gostaríamos, por fim, de agradecer imensamente a todos os pareceristas *ad hoc* que contribuíram neste volume, na certeza de que, sem sua generosa colaboração, esta tarefa quedaria inconclusa.

*Camilo Rosa Silva*

# UMA PROPOSTA LINGUÍSTICA DE CLASSIFICAÇÃO DOS CONSTITUINTES MORFOLÓGICOS QUE COMPÕEM OS SUBSTANTIVOS LATINOS

## A LANGUAGE PROPOSAL FOR CLASSIFICATION OF MORPHOLOGICAL CONSTITUENTS OF LATIN NOUNS COMPOSITION

*Soraya Paiva Chain<sup>i</sup>*

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos uma proposta linguística de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos, pois vemos que a maioria dos casos de cada declinação é composta de mais um constituinte, diferentemente de como as Gramáticas Latinas (GLs) os apresentam, constituídos somente de radical e desinência de caso. Primeiramente, apresentamos uma abordagem estruturalista, acerca dos tipos de morfemas constituintes dos nomes, a qual nos subsidia durante nossas análises. Em seguida, apresentamos quatro GLs e a forma como elas apresentam os constituintes morfológicos dos substantivos das cinco declinações, para, em comparação com a nossa proposta, demonstrarmos as diferenças. Depois, apresentamos nossa proposta, demonstrando que a maioria dos casos latinos de todas as declinações é composta de morfema lexical, morfema classificatório ou vogal de ligação e morfema categórico, comparando com a forma apresentada pelas GLs. Por fim, apresentamos algumas observações feitas a partir das nossas análises.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estruturalismo. Morfologia. Morfema. Desinência. Caso.

**ABSTRACT:** In this work, we present a linguistic proposal of classification of the morphological constituents that make up Latin nouns, as we see that most cases of each declension are composed of another constituent, unlike how the Latin Grammars (GLs) present them; consisting only of radical and case endings. First, we present a structuralist approach to the types of constituent morphemes of names, which subsidizes us during our analyses. Next, we present four GLs and how they present the morphological constituents of the nouns of the five declensions so that, in comparison with our proposal, we demonstrate the differences. Then, we present our proposal, showing that most Latin cases of all declensions are composed of a lexical morpheme, classifying morpheme or link vowel and categorical morpheme, compared with the form presented by GLs. Finally, we present some observations made from our analyses.

**KEYWORDS:** Linguistics. Structuralism. Morphology. Morpheme. Case.

Submetido em: 04 out. 2018  
Aprovado em: 01 dez. 2018

---

<sup>i</sup> Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Santa Catarina. E-mail: sorayachain4@gmail.com.





## Introdução

Os substantivos latinos são apresentados nas Gramáticas Latinas (GLs) em cinco declinações, de acordo com o tema que apresentam. Os substantivos da primeira declinação têm tema em *a*, os da segunda declinação têm tema em *o*, os da terceira têm tema em *i* ou em *consoante*, os da quarta declinação têm tema em *u* e os substantivos da quinta declinação têm tema em *e*.

As GLs apresentam os substantivos em todos os casos, decompondo-os em radical e desinência de caso. Porém, sua estrutura morfológica constitui-se, na maioria dos casos de cada declinação, de radical, vogal temática/vogal de ligação e desinência de caso, mas isso não é mostrado pelos gramáticos latinos.

Pretendemos, com este estudo, apresentar uma proposta linguística de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos, com base na teoria estruturalista, que estuda a estrutura e a formação dos vocábulos, colocando os morfemas no centro da análise, para classificar todos os morfemas constituintes de cada caso de todas as declinações dos substantivos latinos.

As GLs, apesar de dizerem que os substantivos latinos são subdivididos em cinco declinações, pertencendo à esta, àquela ou àquela outra, de acordo com o tema que apresentam, não mostram em suas representações declinatórias a vogal temática ou a vogal de ligação, existente nas formas casuais. Representam morfológicamente os substantivos por meio de dois morfemas somente: radical e desinência de caso. O morfema que é representado como desinência de caso, por vezes, é a vogal temática apenas, outras, é a união da vogal temática com a desinência de caso, ou a união da vogal de ligação com a desinência de caso, e, poucas vezes, é de fato só a desinência de caso.

Ao dizerem que os substantivos latinos fazem parte de uma determinada declinação por conta do seu tema, e mostrarem a estrutura morfológica destes sem explicitar a vogal temática ou uma vogal de ligação, as GLs acabam por causar inquietação na mente dos estudantes.

Considerando a forma como as GLs apresentam a constituição estrutural dos substantivos, apresentaremos nossa proposta linguística de classificação

dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos, considerando tanto o que elas apresentam como desinências de caso, quanto o que elas falam a respeito da subdivisão dos substantivos em declinações, de acordo com o tema que apresentam. Utilizaremos dicionários latinos para observar e mostrar como os substantivos latinos são enunciados.

## Referencial teórico

O Estruturalismo, nascido a partir das noções saussurianas de estrutura e sistema, tem Leonard Bloomfield como um dos principais representantes. É válido ressaltar que o Estruturalismo se dividira em duas correntes: europeia e americana.

Sobre sistema e estrutura, Costa (2015, p. 114) diz que:

Saussure, o precursor do estruturalismo, enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. À geração seguinte coube observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura: daí o termo “estruturalismo” para designar a nova tendência de se analisar as línguas.

Bloomfield, um dos estudiosos da geração posterior à Saussure, é considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana, que era também conhecida como distribucionista, por trabalhar por etapas as análises que faziam do corpus selecionado.

O *corpus* apresenta-se em forma de enunciados lineares, conjuntos complexos que se reduzirão a diferentes elementos que se organizam em diferentes níveis. A língua apresenta uma série de ordens hierarquizadas (fonológica, morfológica frástica), em que cada unidade é definida pelas suas combinações no nível superior. (DUBOIS, 1973, p. 48).

No Estruturalismo americano, estudava-se uma língua a partir de um *corpus* largamente variado, colhido efetivamente de falantes da língua estudada, em uma determinada época (sincronia), para descrever as regularidades observadas na língua por meio desse *corpus*.

Esse método de análise, em que primeiramente são analisados os dados (reais) para depois serem criadas as regras, é conhecido como indutivo, ou seja, método indutivo é aquele que, após considerar um número suficiente de casos individuais, pode-se concluir (constituir) verdades (regras) gerais.

[...] para partir indutivamente do mínimo para o máximo, o vocábulo não é o termo inicial que se impõe. Ele se analisa ou decompõe, em formas mínimas constituintes, que são os «morfemas». [...] Saussure e seus discípulos e logo depois Bloomfield retomaram a tradição sincrônica e passaram a entender os morfemas como os elementos constitutivos atuais do vocábulo, sejam eles ou não elementos simples indivisíveis originários. (CAMARA JÚNIOR, 2008, p. 22).

Pelo que se apresenta, uma análise distribucional é feita por etapas. No caso da análise do vocábulo – nível morfológico –, há de se considerar duas etapas: em uma primeira, observa-se a classe de cada palavra; e, na segunda, os morfemas que a compõe.

Como vamos analisar a estruturação morfológica dos substantivos latinos, faz-se necessário dizer que vamos trabalhar com palavras, que também são vocábulos, pois apresentam significado lexical (MONTEIRO, 2002, p. 12) e, como palavras, são formas livres, pois podem existir sozinhas em um enunciado (CAMARA JÚNIOR, 2008, p. 69).

Os substantivos – palavras – constituem-se, todos, como formas livres, por apresentarem significado lexical e, alguns, por serem formas indivisíveis em unidades morfológicas menores, ou seja, palavras simples. Há também substantivos que se compõem com “duas ou mais formas presas [...] ou de uma forma livre e uma ou mais formas presas” (CAMARA JÚNIOR, 2008, p. 69-70).

Forma presa é todo

Morfema que, por si só, não pode constituir uma palavra, sendo portanto, necessariamente, um constituinte de palavra. Numa acepção mais restrita, forma presa pode identificar apenas os significantes que se associam a outras formas presas, constituindo uma palavra. Exemplos: -sist-, consistir, insistir, desistir, resistir; [...] -mento-, aparecimento, reconhecimento. (PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2018).

Os substantivos latinos *flos*, *nomina* e *agri* (flor, nome e campo), formas livres por apresentarem significado lexical, são constituídos de formas presas

(*flo-s*; *nomin-a*; *agr-i*), ou seja, morfemas que por si só não constituem palavra. Por sua vez, os substantivos latinos *nox*, *mulier* e *homo* (noite, mulher e homem) são formas livres, tanto por apresentarem significado lexical, quanto por serem palavras simples, ou seja, não se subdividem em unidades morfológicas menores. Já os substantivos *puero*, *animali* e *viris* (menino, animal e varão), formas livres por apresentarem significado lexical, são constituídos de forma livre (*puer*; *animal*; *vir*) e forma presa (-o; -i; -is).

Como vemos, há um elemento constitutivo das palavras, que conhecemos como raiz<sup>1</sup>/radical<sup>2</sup>, que, a depender da palavra, pode se apresentar como forma livre ou presa. Como vemos também, há outro elemento constitutivo das palavras, que conhecemos como afixos, que sempre serão formas presas. Sobre os elementos constitutivos das palavras, Basílio (2007, p. 15) aduz que:

Temos dois tipos de formativos mínimos, ou morfemas, na constituição da palavra: afixo e raiz. Raiz é um morfema que pode, por si só, constituir a base ou núcleo de uma palavra. Por exemplo, em *luzir*, *luz* é raiz. Os elementos que se acrescentam à raiz para formar uma palavra são chamados de afixos.

Sabemos que os afixos são morfemas que se unem ao radical das palavras para apresentar-lhes um novo sentido e, a depender da posição em que se apresentam em relação ao radical, antes ou depois, recebem, respectivamente, as denominações de prefixos e sufixos. Kehdi (2007, p. 27), afirma que

[...] a diferença entre prefixos e sufixos não é meramente distribucional. O acréscimo de um prefixo não contribui para a mudança de classe do radical a que se atrela, diferentemente do que ocorre com os sufixos, conforme se pode observar nos exemplos [...] *leal*, adjetivo, com [...] -*dade*, passa a substantivo: *lealdade*. [...] *firme-mente*. [...] O sufixo pode, também, não alterar a classe gramatical do radical a que se junta; observe-se o exemplo *ferreiro* (subst.), derivado de *ferro* (subst.).

---

<sup>1</sup> Designação, vinculada à perspectiva diacrônica, para o elemento constituinte de palavra que contém o significado lexical básico, considerando as raízes da língua estudada. Ou seja, em comer o radical é *com-*, já a raiz é *ed-* do verbo latino *edēre* (KEHDI, 2007, p. 8 e 27).

<sup>2</sup> Designação, vinculada à perspectiva sincrônica, para o elemento constituinte de palavra que contém significado lexical básico, inclui a raiz e é comum às palavras de uma mesma família (Idem, ibidem).

Em nosso estudo, vamos: optar pelo uso do termo radical para designar a parte da palavra que é irreduzível e comum às palavras de uma mesma família; e enfatizar a apresentação de alguns afixos que se apresentam depois do radical: vogal temática, vogal de ligação e desinência de caso. Esta última, também inclui a designação de número.

Radical, vogal temática e desinência de caso são morfemas, respectivamente, morfema lexical, morfema classificatório e morfema categórico. Monteiro (2002, p. 15) diz que o morfema lexical “constitui o núcleo semântico da palavra, e [...] é a parte comum a um grupo de palavras aparentadas pelo vínculo de significação. Assim, [caval] em: cavalo, cavalariço, cavalaria, cavaleiro [...]”.

Durante nossas análises, veremos que na declinação de um substantivo latino, o morfema lexical (radical), que a depender da declinação pode apresentar um alomorfe, repete-se em todos os casos.

Antes de falarmos sobre o morfema classificatório, é válido ressaltar que alomorfia, segundo Laroca (2003, p. 29)

[...] é a propriedade de um morfema ser representado por vários morfemas denominados alomorfes. Os alomorfes são morfemas que têm uma distintividade fonético-semântica comum, pois representam o mesmo morfema. Tomemos como exemplo o morfema {plural}, identificado graficamente através dos alomorfes -s e -es dos seguintes dados: [...] canetas luzes {plural} / -s ~ -es /. O sinal ~ quer dizer “ou”, “alternando-se com”. Os alomorfes são, portanto, morfemas alternantes que representam o mesmo morfema em contextos diferentes.

Exemplo de alomorfes em substantivos latinos, podemos verificar em *ager*, *agri* (campo) e *populus*, *populí*<sup>3</sup> (população). Tomando como exemplo o morfema {lexical}, do primeiro substantivo acima, identificamos graficamente os alomorfes *ager* e *agr-*. Tomando como exemplo o morfema {nominativo singular (masculino/feminino)}, dos substantivos acima, identificamos graficamente o alomorfe -us em *populus* e o espaço vazio em *ager*, forma livre, tanto por apresentar significado lexical, quanto por ser palavra simples, ou seja, não se subdivide em unidades morfológicas menores.

---

<sup>3</sup> Apresentamos o substantivo da forma como são enunciados, ou seja, pelas formas de nominativo e genitivo, respectivamente.

O espaço vazio, a que nos referimos acima, configura-se como uma ausência significativa (logo, morfema zero, o qual vamos representar por  $\emptyset$ ), ou seja, falta de morfe (marca/desinência), que se opõe a outro seguimento no paradigma analisado, tendo o  $\emptyset$  de *ager* contrapondo-se ao *-us* de *populus*.

De acordo com o que Kehdi (2007, p. 24) apresenta sobre morfema  $\emptyset$ , satisfazemos as condições, com as verificações feitas acima, para apontar o morfema  $\emptyset$  em *ager*. Ele diz que

Só podemos postular um morfema  $\emptyset$  se três condições forem satisfeitas: 1) é preciso que o morfema  $\emptyset$  corresponda a um espaço vazio; 2) esse espaço vazio deve opor-se a um ou mais seguimentos (no par utilizado, o  $\emptyset$  de *falava* contrapõe-se ao *-mos* de *falávamos*); 3) a noção expressa pelo morfema  $\emptyset$  deve ser inerente à classe gramatical do vocábulo examinado. Em nosso exemplo, as noções de número e pessoa existem obrigatoriamente em qualquer forma verbal portuguesa.

Quando se fala em oposição no paradigma, lembramos de uma das quatro famosas dicotomias saussurianas: sintagma *versus* paradigma<sup>4</sup>. Ao nosso estudo, interessa enfatizarmos o eixo paradigmático, no qual se dão as relações associativas, feitas a partir de uma série de elementos linguísticos capazes de figurar no mesmo ponto do eixo paradigmático, apenas uma por vez.

Faremos a classificação dos constituintes morfológicos dos substantivos latinos mediante a observação/identificação de seus morfemas no eixo paradigmático, local onde é feita a seleção do morfema (no caso, de palavras) que ocupará esse lugar/ponto/eixo.

Passemos agora ao morfema classificatório, que é

[...] uma espécie bastante discutida de morfema. Trata-se daqueles que nada parecem acrescentar ao significado do vocábulo, mas servem para definir sua estrutura, se nominal ou verbal. Seriam, então, os morfemas classificatórios, identificados pela vogal temática (KEHDI, 2007, p. 17).

A vogal temática dos substantivos latinos, não evidenciada como um dos constituintes da palavra nas representações declinatórias, como já dissemos, foi

---

<sup>4</sup> Saussure não usava o termo paradigma, ele usava associação. Os termos paradigma e sintagma foram cunhados pelos seus sucessores.

um dos motivos que nos levaram a apresentar esse estudo. Em nossa análise, evidenciaremos a sua presença nas formas/casos em que ela aparece.

Por último, mas não menos importante, temos que atentar para os morfemas categóricos, sobre os quais Monteiro (2002, p. 16) afirma que

[...] não criam novas palavras. Apenas indicam as flexões que as formas assumem. [...] Os morfemas categóricos podem, pois, ser denominados de *morfemas flexionais* ou *morfemas gramaticais*. Sua função é a de permitir que as formas se apresentem nas diversas categorias próprias dos nomes ou dos verbos.

Pelo que está posto, o termo categoria se refere à flexão e, como vamos trabalhar com flexão/declinação dos substantivos latinos, entendemos que os morfemas casuais latinos são categóricos, pois declinar é o mesmo que flexionar.

Por fim, como alguns substantivos latinos da terceira declinação são atemáticos (de tema consonantal), eles se constituem com vogal de ligação, que vem a ser um fonema (som vocálico) apresentado entre dois morfemas com finalidade tanto de facilitar a pronúncia quanto de apresentar a palavra de acordo com o padrão silábico da língua. Monteiro (2002, p. 49) diz que as vogais de ligação são morfemas vazios, ou seja, não carregam nenhuma significação, logo não se configuram jamais como morfemas.

Com base nos conceitos apresentados aqui, vamos basear nossas análises, porém, antes do capítulo de análise, vamos demonstrar como os substantivos são apresentados nas GLs.

## **A apresentação dos substantivos nas Gramáticas Latinas**

Vamos aqui mostrar como as GLs apresentam os substantivos para, em seguida, apresentarmos nossa proposta de classificação dos constituintes morfológicos que os compõem.

Optamos por selecionar quatro obras de autores distintos, para demonstrarmos como a estruturação dos substantivos é nelas apresentada: Gramática latina (1987), de Antônio Freire; Gramática básica do latim (1997), de Oswaldo A. Furlan e Raulino Bussarello; Introdução à teoria e prática do latim

(2000), de Janete Melasso Garcia; *Compêndio de gramática latina* (2003), de Maria Ana Almendra e José Nunes de Figueiredo.

As quatro obras que selecionamos começam a apresentar os substantivos da primeira declinação informando que eles apresentam tema em *a*. E todas também apresentam as desinências casuais da primeira declinação, conforme o quadro<sup>5</sup> abaixo.

Quadro 1 – Desinências de caso da primeira declinação

CASO	Nº	DESINÊNCIAS	Nº	DESINÊNCIAS
NOMINATIVO (N)	SINGULAR	A	PLURAL	AE
GENITIVO (G)		AE		ARUM
DATIVO (D)		AE		IS
ACUSATIVO (Ac)		AM		AS
VOCATIVO (V)		A		AE
ABLATIVO (Ab)		A		IS

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos substantivos da segunda declinação, as quatro GLs que selecionamos informam que os substantivos dessa declinação têm tema em *o*. Como a segunda declinação apresenta nomes em *-us*, em *er/ir* e em *-um*<sup>6</sup> (terminações do nominativo singular para, respectivamente, masculinos/femininos, masculinos e neutros), as quatro obras apresentam da mesma forma as desinências casuais para os nomes em *-us* e em *-um*, conforme quadro abaixo, porém distinguem-se em relação à apresentação da constituição da forma de nominativo singular dos nomes em *er/ir*.

Quadro 2 – Desinências de caso para os nomes em *-us* e em *-um*

CASO	Nº	DESINÊNCIAS (nomes em -us)	Nº	DESINÊNCIAS (nomes em -us)	Nº	DESINÊNCIAS (nomes em -um)	Nº	DESINÊNCIAS (nomes em -um)
N	SINGULAR	US	PLURAL	I	SINGULAR	UM	PLURAL	A
G		I		ORUM		I		ORUM
D		O		IS		O		IS
Ac		UM		OS		UM		A
V		E		I		UM		A
Ab		O		IS		O		IS

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Os quadros de I a VI foram elaborados com base nas quatro obras, de autores distintos, selecionadas para demonstrarmos como a estruturação dos substantivos é nelas apresentada.

<sup>6</sup> Apresentamos tanto a terminação *-us*, quanto a terminação *-um* com hífen, por se tratarem de formas presas, ao contrário da apresentação das terminações *er/ir*, sem hífen, que se tratam de parte do radical da palavra.



A respeito dos constituintes do nominativo dos nomes em *er/ir*, Freire (1987, p. 21) apresenta a declinação dos substantivos *liber, libri* e *puer, pueri* com a forma de nominativo como são enunciadas, ou seja, *liber* e *puer*, noutras palavras, sem separação morfêmica, porém também sem indicação e fala alguma sobre morfema Ø; Almendra e Figueiredo (2003, p. 30 e 31) apresentam a declinação de *ager, agri*, separando a forma de nominativo (*ag er*) demonstrando, dessa forma, que *ag-* é radical e *-er* é desinência de caso. Noutro momento diz que *agro-* é o tema desse substantivo; Garcia (2000, p. 51-53) apresenta a declinação dos substantivos *puer, pueri* e *ager, agri*, demonstrando ao lado da forma do nominativo de ambos substantivos, como são enunciados, o morfema Ø, antes disso informa que a desinência de nominativo singular é Ø. Além disso, diz que *ager, agri* apresenta “um nominativo com alternância no radical, ou seja, um radical desenvolvido” e *puer, pueri* possui “nominativo com radical puro”; Furlan e Bussarello (1997, p. 25) apresentam a declinação do substantivo *puer, pueri* da mesma forma que Freire, com a forma de nominativo como é enunciada, *puer*, porém, diferentemente dele, Furlan e Bussarello falam da falta da desinência (morfema Ø) no nominativo dos nomes em *er* e *ir*.

As quatro obras apresentam as desinências dos outros casos dos nomes em *er/ir* iguais às dos nomes em *-us*, informados na tabela acima, com exceção do vocativo singular, que, nos nomes em *er/ir*, são iguais ao nominativo singular.

A respeito dos substantivos da terceira declinação, as quatro GLs selecionadas informam que essa declinação se subdivide em consonantal e em vocálica, apresentando nomes de tema em consoante e nomes de tema em *i*. Todas as obras também, de forma diferente, informam sobre a variedade de terminações do nominativo singular que essa declinação apresenta.

As obras, com exceção de algumas observações específicas que vamos pontuar em seguida, apresentam as desinências dos casos da terceira declinação para palavras masculinas e femininas, conforme o quadro 3 e para palavras neutras conforme o quadro 4.

Quadro 3 – Desinências de caso de terceira declinação para masculino e feminino

CASO	Nº	DESINÊNCIAS (consonantal)	Nº	DESINÊNCIAS (consonantal)	Nº	DESINÊNCIAS (vocalica)	Nº	DESINÊNCIAS (vocalica)
N	SINGULAR	(várias)	PLURAL	ES	SINGULAR	(várias)	PLURAL	ES
G		IS		UM		IS		IUM
D		I		IBUS		I		IBUS
A <sub>c</sub>		EM		ES		EM		ES
V		= nominativo		= nominativo		= nominativo		= nominativo
A <sub>b</sub>		E		IBUS		E		IBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Desinências de caso de terceira declinação para palavras neutras

CASO	Nº	DESINÊNCIAS (consonantal)	Nº	DESINÊNCIAS (consonantal)	Nº	DESINÊNCIAS (vocalica)	Nº	DESINÊNCIAS (vocalica)
N	SINGULAR	(várias)	PLURAL	A	SINGULAR	(várias)	PLURAL	IA
G		IS		UM		IS		IUM
D		I		IBUS		I		IBUS
A <sub>c</sub>		= nominativo		A		= nominativo		IA
V		= nominativo		A		= nominativo		IA
A <sub>b</sub>		E		IBUS		I		IBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Garcia (2000, p. 74-75) fala a respeito das palavras de tema em *i* e apresenta o substantivo *ciuis*, *ciuis* declinado em todos os casos e, exclusivamente no nominativo singular e no genitivo plural apresenta-os, respectivamente, (*ciu i s*) e (*ciu i um*), demonstrando radical, vogal temática e desinência casual. Também mostra a declinação completa de *nubes*, *nubis* e *animal*, *animalis* e, exclusivamente no genitivo plural daquele, apresenta (*nub i um*) e, exclusivamente nos nominativo e genitivo plural deste, apresenta (*animal i a*; *animal i um*).

Uma observação importantíssima que só Garcia (2000, p. 72) faz é a de que “o nominativo singular apresenta várias terminações sendo que sua desinência pode ser 0 (zero) ou -s”. Unidas, essa observação mais a informação de que os substantivos de tema em consoante apresentam genitivo plural em -*um* e os de tema em *i* apresentam genitivo plural em -*ium*, pode-se observar todos os constituintes dos substantivos em cada caso, através da análise destes no eixo paradigmático.

Furlan e Bussarello (1997, p. 26-27) apresentam os substantivos *rex*, *regis*, *uirtus*, *uirtutis*, *corpus*, *corporis*, *ciuis*, *ciuis*, *ars*, *artis* e *mare*, *maris* (os três primeiros de tema consonantal e os três últimos de tema em *i*), declinados em

todos os casos e, o nominativo destes, respectivamente, *rex, uirtus, corpus, ciuis, ar-s* e *mar-e* e, noutro momento, fala a respeito dos “nomes de nominativo singular em -s ou -x”, como se o -x fosse desinência de caso, além de não apresentar, na declinação, o -s como desinência de caso dos substantivos *uirtus, corpus, ciuis* (deste diz que a desinência é -is), no nominativo singular.

Freire (1987, p. 22-23) apresenta os substantivos *labor, laboris, dux, ducis, corpus, corporis, onus, oneris* e *flumen, fluminis* (de tema consonantal) e *auis, auis, nubes, nubis, ars, artis* e *mare, maris* (de tema em i), declinados em todos os casos e, o nominativo destes, respectivamente: *labor, dux, corpus, onus, flumen, au-is, nub-es, ars* e *mar-e*. Ou seja, não informa o -s como desinência de caso de nominativo dos substantivos *corpus, onus, auis, nubes* e *ars*, além de não falar nada a respeito de quais seriam de fato as desinências desse caso no singular. De *auis* e *nubes* apresenta, respectivamente, -is e -es como desinência de caso de nominativo singular.

Almendra e Figueiredo (2003, p. 35-39) demonstram a declinação dos substantivos de terceira, bem como a apresentação do nominativo singular, da mesma forma que Freire, diferindo somente no uso de alguns substantivos diferentes.

Sobre os substantivos da quarta declinação, as quatro obras aqui relacionadas informam que os nomes dessa declinação apresentam tema em u, e todas apresentam as desinências de caso dessa declinação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Desinências e caso de quarta declinação

CASO	Nº	DESINÊNCIAS masclrem	Nº	DESINÊNCIAS masclrem	Nº	DESINÊNCIAS Neutro	Nº	DESINÊNCIAS neutro
N	SINGULAR	US	PLURAL	US	SINGULAR	U	PLURAL	UA
G		US		UUM		US		UUM
D		UI		IBUS/UBUS		UI		IBUS/UBUS
A <sub>c</sub>		UM		US		U		UA
V		US		US		U		UA
A <sub>b</sub>		U		IBUS/UBUS		U		IBUS/UBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, as quatro GLs que elencamos também coadunam em dizer que os nomes da quinta declinação apresentam tema em e, e, igualmente coadunam

ao apresentarem as desinências de caso dessa declinação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Desinências de caso para nomes da quinta declinação com tema em e

CASO	Nº	DESINÊNCIAS	Nº	DESINÊNCIAS
N	SINGULAR	ES	PLURAL	ES
G		EI		ERUM
D		EI		EBUS
A <sub>c</sub>		EM		ES
V		ES		ES
A <sub>b</sub>		E		EBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o exposto, observamos que somente uma (Introdução à teoria e prática do latim, 2000), dentre as quatro obras que selecionamos, apresenta alguns detalhes em relação aos morfemas que se apresentam na constituição dos substantivos/casos latinos, e isso só se dá na apresentação da terceira declinação. É válido observar que, conforme falamos, todas as GLs são unânimes em dizer que cada declinação apresenta um tema, apesar de não demonstrarem a vogal temática, quando ela aparece nos casos de cada declinação, excetuando-se alguns casos da terceira declinação que Garcia (2000), conforme apresentamos, demonstra.

## Análise

Vamos agora analisar substantivos de todas as declinações, declinados em todos os casos, para demonstrar todos os constituintes de cada caso.

Sabendo que tanto em nomes quanto em verbos, quando a vogal temática, morfema classificatório, é apresentada na palavra, ela aparece imediatamente após o radical, apresentando o tema da mesma. Como já vimos que os substantivos da primeira declinação apresentam tema em a, declinamos, abaixo, *aqua*, *aquae*, substantivo da primeira declinação, representando os gêneros masculino e feminino (únicos existentes nessa declinação), em todos os casos, para, através de análise paradigmática, demonstrarmos os constituintes existentes em cada caso.

Quadro 7 – Declinação de *aqua, aquae*

Singular	N	AQUA
	G	AQUAE
	D	AQUAE
	A <sub>c</sub>	AQUAM
	V	AQUA
	A <sub>b</sub>	AQUA
Plural	N	AQUAE
	G	AQUARUM
	D	AQUIS
	A <sub>c</sub>	AQUAS
	V	AQUAE
	A <sub>b</sub>	AQUIS

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que *aqu-* se repete em todos os casos e, sabendo que se trata de uma palavra da primeira declinação, a qual apresenta tema em *a*, vemos que somente nos casos dativo e ablativo, no plural, a vogal temática não se apresenta. Com isso, podemos dizer que as palavras da primeira declinação, nesses dois casos, no plural, são constituídas somente de radical (morfema lexical) e desinência de caso (morfema categórico), e, nos demais casos, são constituídas de radical, vogal temática (morfema classificatório) e desinência de caso, conforme a apresentação no quadro abaixo.

Quadro 8 – Constituintes de caso para *aqua-ae*

CASO	Nº	radical	V.T	D.C
N	SINGULAR	AQU	A	Ø
G		AQU	A	E
D		AQU	A	E
A <sub>c</sub>		AQU	A	M
V		AQU	A	Ø
A <sub>b</sub>		AQU	A	Ø
N	PLURAL	AQU	A	E
G		AQU	A	RUM
D		AQU	-	IS
A <sub>c</sub>		AQU	A	S
V		AQU	A	E
A <sub>b</sub>		AQU	-	IS

Fonte: Dados da pesquisa.

Também com a análise no paradigma, vimos que o substantivo *aqua*, *aquae*, declinado nos casos nominativo, vocativo e ablativo, no singular, é formado somente de radical e vogal temática. Por conta disso, apresentamos a ausência do morfe desses casos com o morfema Ø, pois sua ausência se opõe a outros seguimentos no paradigma analisado, fazendo-se significativa. Já no paradigma de apresentação da vogal temática, considerando que se trata de morfema classificatório, ou seja, que serve apenas para classificar as palavras como nominais ou verbais e nada acrescenta ao significado das palavras, apresentamos um traço para representar a ausência dela nos dois casos do plural já citados.

Comparando os quadros VIII e I, podemos observar que as gramáticas latinas apresentam somente dois constituintes em todos os casos do substantivo declinado, apresentando a vogal temática como parte da desinência de caso, em todos os casos em que ela aparece.

Sabendo que os substantivos da segunda declinação apresentam tema em *o*, declinamos, abaixo<sup>7</sup>, *populus*, *populi* e *ager*, *agri* e *olium*, *oliui* (representando, respectivamente, masculinos/femininos, masculinos e neutros), em todos os casos, para, através de análise paradigmática, demonstrarmos os constituintes existentes em cada caso.

Quadro 9 – Declinação de *populus-i*, *ager-ri* e *olium-ui*

		masc./fem.	masc.	neutro
Singular	N	POPULUS	AGER	OLIVUM
	G	POPULI	AGRI	OLIVI
	D	POPULO	AGRO	OLIVO
	Ac	POPULUM	AGRUM	OLIVUM
	V	POPULE	AGER	OLIVUM
	Ab	POPULO	AGRO	OLIVO
Plural	N	POPULI	AGRI	OLIVA
	G	POPULORUM	AGRORUM	OLIVORUM
	D	POPULIS	AGRIS	OLIVIS
	Ac	POPULOS	AGROS	OLIVA
	V	POPULI	AGRI	OLIVA
	Ab	POPULIS	AGRIS	OLIVIS

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>7</sup> Os quadros de 7 a 17 foram elaborados tanto com base no que as GLs apresentam quanto com base nos estudos que fizemos.

Observamos que *popul-* e *oliu-* se repetem em todos os casos, ou seja, radical igual para todos os casos. Além disso, sabendo que os três substantivos são da segunda declinação, a qual apresenta tema em *o*, vemos que somente nos casos dativo e ablativo, no singular, e nos casos genitivo e acusativo, no plural, a vogal temática ocorre.

Em relação ao substantivo *ager*, *agri*, conforme já informado na nota 6, o *er* de *ager* é parte do radical do nominativo singular, concordando com o que Garcia (2000, p. 52-53) e Furlan e Bussarello (1997, p. 25) apresentam. Observando os casos em que a vogal temática se apresenta, já citados acima, percebemos que, a depender do caso, o radical desse substantivo pode ser *ager* ou *agr-*.

Partindo dessas observações, apresentamos, no quadro abaixo, os constituintes que cada um desses substantivos apresenta em cada caso.

Quadro 10 – Constituintes de caso para *populus-i*, *ager-ri* e *olium-ui*

		masc. / fem.			masc.			neutro		
		Radical	V.T	D.C	radical	V.T	D.C	Radical	V.T	D.C
Singular	N	POPUL	U	S	AGER	_	Ø	OLIV	U	M
	G	POPUL	_	I	AGR	_	I	OLIV	_	I
	D	POPUL	O	Ø	AGR	O	Ø	OLIV	O	Ø
	Ac	POPUL	U <sup>8</sup>	M	AGR	U	M	OLIV	U	M
	V	POPUL	_	E	AGER	_	Ø	OLIV	U	M
	Ab	POPUL	O	Ø	AGR	O	Ø	OLIV	O	Ø
	Plural	N	POPUL	_	I	AGR	_	I	OLIV	_
G		POPUL	O	RUM	AGR	O	RUM	OLIV	O	RUM
D		POPUL	_	IS	AGR	_	IS	OLIV	_	IS
Ac		POPUL	O	S	AGR	O	S	OLIV	_	A
V		POPUL	_	I	AGR	_	I	OLIV	_	A
Ab		POPUL	_	IS	AGR	_	IS	OLIV	_	IS

Fonte: Dados da pesquisa.

Chamamos a atenção para os constituintes do acusativo singular dos três substantivos e para o nominativo e vocativo singular de *olium*, *olui*. Nestes casos, concluímos que a vogal *u* é um alomorfe da vogal temática *o*, sendo só o *m* a desinência de caso desses casos. Também no nominativo singular de *populus*, *populi*, apresenta-se a variante *u* da vogal tema da declinação. Entendemos *-u-* como alomorfe da vogal temática: primeiro porque ela se

<sup>8</sup> Alomorfe da vogal temática.

apresenta no paradigma da vogal temática; segundo porque tanto na primeira declinação, da qual já apresentamos a análise, quanto nas demais declinações, as quais ainda vamos analisar, a desinência de acusativo singular é sempre *m* e, na maioria das declinações, a desinência de nominativo singular é *s*.

Comparando os quadros 10 e 2, percebermos que as gramáticas latinas fazem com os substantivos da segunda declinação o mesmo que fazem com os substantivos da primeira declinação, ou seja, apresentam somente dois constituintes em todos os casos do substantivo declinado, apresentando a vogal temática, quando ela ocorre, como parte da desinência de caso.

Conforme já vimos, os substantivos da terceira declinação podem apresentar tema em *consoante* ou em *i*. Declinaremos, abaixo, *nox, noctis, mare, maris, uirtus, uirtutis* e *flumen, fluminis*, (representando, respectivamente, masculinos/femininos e neutros com tema em *i* e masculinos/femininos e neutros com tema em *consoante*), em todos os casos, para, através de análise paradigmática, demonstrarmos os constituintes existentes em cada caso.

Quadro 11 – Declinação de *nox-ctis* e *mare-is*

		m / f	neutro
Singular	N	NOX	MARE
	G	NOCTIS	MARIS
	D	NOCTI	MARI
	A <sub>c</sub>	NOCTEM	MARE
	V	NOX	MARE
	A <sub>b</sub>	NOCTE	MARI
Plural	N	NOCTES	MARIA
	G	NOCTIUM	MARIUM
	D	NOCTIBUS	MARIBUS
	A <sub>c</sub>	NOCTES	MARIA
	V	NOCTES	MARIA
	A <sub>b</sub>	NOCTIBUS	MARIBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Com duas observações, sendo a primeira, a informação importantíssima, com a qual coadunamos, que só Garcia (2000, p. 72), dentre os quatro gramáticos latinos apresentados aqui, faz de que “o nominativo singular apresenta várias terminações sendo que sua desinência pode ser 0 (zero) ou -s”, e a segunda, a informação de genitivo, singular, apresentada nos dicionários e livros didáticos, seguida da forma de nominativo, para observarmos que, na



maioria das palavras da terceira declinação, o radical do genitivo é mais desenvolvido do que o radical do nominativo, inferimos que *noct-* (forma presa) e *nox* (forma livre) são radicais do substantivo feminino *nox, noctis*, sendo, respectivamente, morfe e alomorfe do morfema lexical.

Como vemos que há duas formas representativas do mesmo morfema, ou seja, do morfema lexical, tomamos como base, para definir qual delas é morfe e qual é alomorfe, o critério estatístico, apresentado por Kehdi (2007, p. 21), que indica que “dentre as formas variantes, é escolhida como forma básica a mais frequente”.

Em relação ao substantivo neutro *mare, maris*, vemos que *mar-* (forma livre) se repete em todos os casos, sendo ele o radical.

Quadro 12 – Declinação de *uirtus-utis* e *flumen-inis*

		m / f	neutro
Singular	N	VIRTUS	FLUMEN
	G	VIRTUTIS	FLUMINIS
	D	VIRTUTI	FLUMINI
	A <sub>c</sub>	VIRTUTEM	FLUMEN
	V	VIRTUS	FLUMEN
	A <sub>b</sub>	VIRTUTE	FLUMINE
Plural	N	VIRTUTES	FLUMINA
	G	VIRTUTUM	FLUMINUM
	D	VIRTUTIBUS	FLUMINIBUS
	A <sub>c</sub>	VIRTUTES	FLUMINA
	V	VIRTUTES	FLUMINA
	A <sub>b</sub>	VIRTUTIBUS	FLUMINIBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Vemos que, na declinação de *uirtus, uirtutis, uirtu-* se repete em todos os casos. Porém, considerando a forma desenvolvida de genitivo singular, em relação à forma de nominativo, vemos também que *uirtut-*, que é o radical do genitivo, também se repete em muitos casos.

Além disso, considerando que *-s* é desinência de caso do nominativo, inferimos, com base no critério estatístico já apresentado, que *uirtut-* é o morfe e *uirtu-* é alomorfe do morfema lexical.

Em relação ao substantivo *flumen, fluminis*, vemos em sua declinação que *flumin-*, forma presa, é radical de genitivo singular, ao passo que *flumen*, forma livre, constitui o nominativo singular. Também pelo critério estatístico, inferimos

que este é alomorfe e aquele é o morfe, ambos são formas representativas do morfema lexical.

Partindo dessas observações, apresentamos, no quadro abaixo, os constituintes que cada um desses substantivos apresenta em cada caso.

Quadro 13 – Constituintes de caso para *nox-ctis*, *mare-is*, *uirtus-utis* e *flumen-inis*

		m / f			neutro			m / f			Neutro		
		Radical	V.T	D.C	Radical	V.T	D.C	Radical	V.L	D.C	Radical	V.L	D.C
Singular	N	NOX	_	Ø	MAR	E	Ø	VIRTU	_	S	FLUMEN	_	Ø
	G	NOCT	I	S	MAR	I	S	VIRTUT	I	S	FLUMIN	I	S
	D	NOCT	I	Ø	MAR	I	Ø	VIRTUT	I	Ø	FLUMIN	I	Ø
	A <sub>c</sub>	NOCT	E	M	MAR	E	Ø	VIRTUT	E	M	FLUMEN	_	Ø
	V	NOX	_	Ø	MAR	E	Ø	VIRTU	_	S	FLUMEN	_	Ø
	A <sub>b</sub>	NOCT	E	Ø	MAR	I	Ø	VIRTUT	E	Ø	FLUMIN	E	Ø
Plural	N	NOCT	E	S	MAR	I	A	VIRTUT	E	S	FLUMIN	_	A
	G	NOCT	I	UM	MAR	I	UM	VIRTUT	_	UM	FLUMIN	_	UM
	D	NOCT	I	BUS	MAR	I	BUS	VIRTUT	I	BUS	FLUMIN	I	BUS
	A <sub>c</sub>	NOCT	E	S	MAR	I	A	VIRTUT	E	S	FLUMIN	_	A
	V	NOCT	E	S	MAR	I	A	VIRTUT	E	S	FLUMIN	_	A
	A <sub>b</sub>	NOCT	I	BUS	MAR	I	BUS	VIRTUT	I	BUS	FLUMIN	I	BUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabendo que, de acordo com regras gramaticais, os substantivos do quadro XI têm tema em *i*, observamos que, claramente, o tema (radical mais vogal temática) de *nox*, *noctis* é *nocti-*, apresentado nas formas de genitivo e dativo, singular, e genitivo, dativo e ablativo, plural. Já em *mare*, *maris*, o tema *mari-* é claramente apresentado nas formas de genitivo, dativo e ablativo, singular, e em todas as formas do plural.

Observando o paradigma da vogal temática, vemos que, em outros casos, no lugar do *-i-* o *-e-* aparece. Como essa outra vogal aparece no mesmo paradigma da vogal temática, ou seja, imediatamente após o radical, e sendo esses substantivos temáticos, inferimos que esse *-e-* é um alomorfe da vogal temática.

Não podemos classificar as vogais *-e* e *-i*, que se apresentam após o radical dos substantivos do quadro 11, como vogais temáticas, pois esses, de acordo com regras gramaticais, têm tema em *consoante*, ou seja, são atemáticos. Sendo assim, inferimos que, nesse contexto, elas devem ser classificadas como vogais de ligação, pois, de acordo com Monteiro (2002, p.

49), são fonemas que se apresentam nas palavras para adequá-las ao padrão silábico da língua.

Comparando o quadro 13 com os quadros 3 e 4, percebermos que as gramáticas latinas fazem com os substantivos da terceira declinação o mesmo que fazem com os substantivos das primeira e segunda declinações, ou seja, apresentam somente dois constituintes em todos os casos do substantivo declinado, apresentando a vogal temática ou a vogal de ligação, quando ocorre uma delas, como parte da desinência de caso.

De acordo com o que já vimos, os substantivos da quarta declinação apresentam tema em *u*. Declinamos, abaixo, *fructus, fructus* e *genu, genus*, substantivos que representam, respectivamente, os gêneros masculino/feminino e neutro, em todos os casos, para, através de análise paradigmática, demonstrarmos os constituintes existentes em cada caso.

Quadro 14 – Declinação de *fructus-tus* e *genu-us*

		m / f	neutro
Singular	N	FRUCTUS	GENU
	G	FRUCTUS	GENUS
	D	FRUCTUI	GENU
	Ac	FRUCTUM	GENU
	V	FRUCTUS	GENU
	Ab	FRUCTU	GENU
Plural	N	FRUCTUS	GENUA
	G	FRUCTUUM	GENUUM
	D	FRUCTIBUS	GENUBUS
	Ac	FRUCTUS	GENUA
	V	FRUCTUS	GENUA
	Ab	FRUCTIBUS	GENUBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando o paradigma de ambos substantivos declinados, podemos verificar que em *fructus, fructus, fructu-* se repete em quase todos os casos e, em *genu, genus*, a forma que se repete em todos os casos é *genu-*. Sabendo que se tratam de substantivos com tema em *u*, inferimos que as formas *fructu-* e *genu-* são o tema.

Ainda analisando o paradigma, apresentamos, no quadro abaixo, ambos substantivos com todos os constituintes de cada caso classificados.

Quadro 15 – Constituintes de caso para *fructus-tus* e *genu-us*

		masc. / fem.			neutro		
		Radical	V.T	D.C	Radical	V.T	D.C
Singular	N	FRUCT	U	S	GEN	U	∅
	G	FRUCT	U	S	GEN	U	S
	D	FRUCT	U	I	GEN	U	∅
	Ac	FRUCT	U	M	GEN	U	∅
	V	FRUCT	U	S	GEN	U	∅
	Ab	FRUCT	U	∅	GEN	U	∅
Plural	N	FRUCT	U	S	GEN	U	A
	G	FRUCT	U	UM	GEN	U	UM
	D	FRUCT	U <sup>9</sup>	BUS	GEN	U	BUS
	Ac	FRUCT	U	S	GEN	U	A
	V	FRUCT	U	S	GEN	U	A
	Ab	FRUCT	I	BUS	GEN	U	BUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo paradigma flexional, podemos ver que, nos dois casos (dativo e ablativo, plural) de *fructus*, *fructus*, em que o tema *fructu-* não se apresenta, ocorre uma outra marca, alomorfe, para o morfema classificatório, vogal temática, fazendo com que nesses dois casos do plural o tema se apresente em *fructi-*.

Comparando os quadros XV e V, percebermos que as gramáticas latinas fazem com os substantivos da quarta declinação o mesmo que fazem com os substantivos das primeira, segunda e terceira declinações, ou seja, apresentam somente dois constituintes em todos os casos do substantivo declinado, apresentando a vogal temática, quando ocorre, como parte da desinência de caso.

Conforme também já vimos, os substantivos da quinta declinação apresentam tema em *e*. Apresentamos, no quadro abaixo, *res*, *rei*, substantivo que representa os gêneros masculino e feminino (únicos possíveis nessa declinação), em todos os casos, para, através de análise paradigmática, demonstrarmos os constituintes existentes em cada caso.

<sup>9</sup> Alomorfe da vogal temática

Quadro 16 – Declinação de *res, rei*

Singular	N	RES
	G	REI
	D	REI
	Ac	REM
	V	RES
	Ab	RE
Plural	N	RES
	G	RERUM
	D	REBUS
	Ac	RES
	V	RES
	Ab	REBUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a declinação do substantivo *res, rei*, e sabendo que ele tem tema em *e*, podemos inferir que *re-*, que é a forma que se repete em todos os casos, é o tema.

Conforme análise no paradigma, apresentamos, no quadro abaixo, os constituintes de cada caso de *res, rei*.

Quadro 17 – Constituintes de caso para *res, rei*

		R <sub>adical</sub>	V.T	D.C
Singular	N	R	E	S
	G	R	E	I
	D	R	E	I
	Ac	R	E	M
	V	R	E	S
	Ab	R	E	Ø
Plural	N	R	E	S
	G	R	E	UM
	D	R	E	BUS
	Ac	R	E	S
	V	R	E	S
	Ab	R	E	BUS

Fonte: Dados da pesquisa.

Como não se apresentam alomorfes para o morfema flexional (radical), nem para o morfema classificatório (vogal temática), muito tranquila é a verificação, no paradigma, dos morfemas categóricos dos substantivos de quinta declinação.

Comparando os quadros 17 e 6, percebermos que as gramáticas latinas fazem com os substantivos da quinta declinação o mesmo que fazem com os

substantivos das outras quatro declinações, ou seja, apresentam somente radical e desinência de caso, representando a vogal temática aglutinada à desinência de caso.

### Considerações finais

Conforme observado, os substantivos latinos de fato apresentam mais constituintes do que os apresentados pelas gramáticas latinas, que os decompõem somente em morfema lexical (radical) e morfema categórico (desinência de caso). Vimos que os substantivos, na maioria dos casos, em todas as declinações, são compostos de morfema lexical, morfema classificatório (vogal temática) ou vogal de ligação (que aparece especificamente em substantivos de tema consonantal da terceira declinação) e morfema categórico.

Por meio das análises apresentadas, além de evidenciarmos nossa proposta linguística de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos por meio dos quadros 8, 10, 13, 15 e 17, também podemos fazer algumas observações:

1. A vogal tema dos substantivos, em todas as declinações, quando ocorre, é apresentada nas gramáticas latinas como parte do morfema categórico (desinência de caso);
2. Em muitos casos, nas gramáticas latinas, a vogal temática assume sozinha a função gramatical de morfema categórico, quando, na verdade, o morfema categórico, nesses casos, deve ser representado por  $\emptyset$ , como vimos;
3. A desinência de caso do nominativo singular dos substantivos de todas as declinações é *s*,  $\emptyset$  ou *m*, sendo o *m* específico para palavras neutras da segunda declinação;
4. A desinência de caso do acusativo singular dos substantivos de todas as declinações de qualquer gênero é *m*;
5. A desinência de caso do genitivo plural dos substantivos das primeira, segunda e quinta declinações é *-rum*, e das terceira e quarta é *-um*;

6. A desinência dos casos dativo e ablativo plural dos substantivos das primeira e segunda declinações é *-is*, e das terceira, quarta e quinta é *-bus*.

Por fim, é válido ressaltar que os substantivos de terceira declinação são designados como atemáticos (ou de tema consonantal) ou temáticos (de tema em *i*) por estarem em consonância, respectivamente, com a terceira conjugação verbal latina e com alguns verbos, considerados como de terceira conjugação mista, onde estes apresentam tema em *i* e aqueles são atemáticos.

## Referências

- ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes de. *Compêndio de gramática latina*. Coimbra: Ed. Porto, 2003.
- BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-126.
- DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FREIRE, Antônio. *Gramática latina*. 6. ed. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1987.
- FURLAN, Oswaldo A.; BUSSARELLO, Raulino. *Gramática básica do latim*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.
- GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim*. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 2000.
- KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAROCA, Maria Nazaré de. *Manual de morfologia do português*. 3. ed. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, MG: UFJF, 2003.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Dicionário de termos linguísticos*. Disponível em:  
<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1669>. Acesso em: 26 ago. 2018.



# ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS: ASPECTOS VARIACIONAIS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

## SIGN LANGUAGE TEACHING: PHONOLOGICAL VARIATIONAL ASPECTS OF LIBRAS, BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

*Kátia Michaela Conserva Albuquerque<sup>i</sup>*

*Evangelina Brito Faria<sup>ii</sup>*

**RESUMO:** Com a implementação de cursos de Graduação em Libras no país, é natural uma preocupação maior com a descrição dos elementos que compõem essa língua para uma melhor relação de ensino/aprendizado. Nesse campo, a sociolinguística propiciou grandes mudanças no ensino de língua e isso abrange a língua de Sinais. A noção de heterogeneidade da língua foi proposta por Labov (2008) baseando-se no estudo da estrutura interna e na evolução da língua em uso por determinada comunidade linguística. Este artigo tem por objetivo descrever os componentes fonológicos variacionais na língua brasileira de sinais de usuários das comunidades de fala de João Pessoa e Recife, para contribuir com estudos sobre ensino e variação linguística. Para a coleta de dados foi utilizado o banco de dados da pesquisa “A língua brasileira de sinais no Nordeste: as variantes de João Pessoa e Recife”. O referente estudo foi uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A metodologia obedeceu as seguintes etapas: (1) selecionar duas categorias semânticas da lista SWADESH; (2) identificar os sinais que apresentam variação fonológica; (3) descrever as unidades fonológicas variacionais; (4) especificar os parâmetros que apresentaram variação fonológica. Para a descrição das variações fonológicas foi utilizado o software para transcrição *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN). As análises dos dados mostram que as diferenças são marcadas por aspectos culturais da região, conectados à experiência de cada comunidade e podem ser identificadas pela variação dos parâmetros fonológicos das línguas de sinais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação fonológica. Libras. Ensino.

**ABSTRACT:** The sociolinguistics led the look on the deaf people, as speakers of a visual language, the sign language. Among the research in the area, the linguistic variation have been constituted as an object of research across the country. The heterogeneity of the language was proposed by Labov (2008) based on the study of the internal structure and evolution of the language in use by a particular linguistic community. This research aims to investigate and describe this process of linguistic variation, more specific, the variational phonological components in sign language speakers of the Joao Pessoa and Recife communities. To collect the data

---

<sup>i</sup> Instituto . E-mail: endereço eletrônico de contato.

<sup>ii</sup>







we used the database of the research called: "The Brazilian sign language in the northeast: the variants of Joao Pessoa and Recife." The referent study was a partnership between the Federal University of Paraíba (UFPB), the Catholic University of Pernambuco (UNICAP) and the Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN). The methodology followed the following steps: (1) To select two semantic categories of the Swadesh list, (2) To identify the signals that show phonological variation. (3) To describe the variational phonological units, (4) To specify the types of phonological variation. For a description of the phonological variations, was used a software to transcribe called *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN). The data analysis resulted in a descriptive framework of phonological parameters that had higher rates of variation of phonological LIBRAS used by speakers of João Pessoa and Recife.

**KEYWORDS:** Sociolinguistics. Phonological variation. LIBRAS.

Submetido em: 30 ago. 2017  
Aprovado em: 11 dez. 2018

## 1 A língua de sinais e a variação

A linguagem é compreendida como uma capacidade humana de comunicação, proporcionando ao homem competência para uso, produção e compreensão dos signos e se estabelece por processos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. A interação entre sistema linguístico e conteúdo conceptual resulta na formação da palavra, fruto da apreensão e da experiência de mundo. O conteúdo conceptual aliado à experiência de mundo permite à pessoa surda construir sua relação com o meio de maneira visual, denominado por alguns autores como experiência visual. Farias (apud STROBEL, 2008, p. 37) afirma que conhecer o mundo pela visão significa desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir de informações visuais que extraem do meio.

A língua de sinais caracteriza-se pela modalidade visual-espacial e, semelhante às línguas orais, possui elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos baseados no uso e na experiência social. O atributo visual da língua de sinais constitui um modo de organização dos sentidos aliado ao contexto sociocultural. Visto que a conceptualização da linguagem recebe

contribuição do social, pressupõe-se que as línguas de sinais também sofrem influências sociolinguísticas (origem geográfica, sexo, faixa etária, nível econômico, escolaridade). Essas diferenças são marcadas por aspectos culturais da região e podem ser identificadas pela variação dos parâmetros fonológicos das línguas de sinais.

Os estudos sobre as línguas de sinais não dispensam a análise da relação entre o sociocultural e a língua. Pesquisas que investigam essa relação identificam o emprego de diferentes aspectos fonológicos, constatando a variação linguística. O mesmo fenômeno acontece com as comunidades linguísticas usuárias das línguas de sinais.

Compreendendo que a formação do signo linguístico ocorre por meio da interação cognitiva e dos elementos socioculturais, Labov (2008) afirma que a língua não existe fora de um contexto social. Histórias sobre crianças que cresceram isoladas comprovam a inexistência do uso da língua, visto que não participam de relações interpessoais nas quais se torna necessário exprimir desejos, necessidades e ideias. Portanto, a sociolinguística ou sociologia da linguagem<sup>1</sup>, assim denominada por Labov, investiga os fenômenos linguísticos associados aos fatores sociais. O social reflete os vários modos de expressão de um grupo social ou comunidade linguística, no qual as expressões e signos linguísticos utilizados estão conectados à experiência sociocultural.

Diversos fatores são considerados quando estudamos a língua partindo do uso de situações reais: o espaço geográfico ao qual os falantes pertencem; a fala característica das diferentes regiões brasileiras etc.; a classe socioeconômica; o nível de formação educacional que influencia as preferências quanto à leitura e à escrita, a idade, o sexo e o comportamento linguístico nas redes sociais. Tais aspectos ratificam a heterogeneidade da língua nos espaços de convivência social.

Portanto, a variedade de signos linguísticos utilizados por esses grupos evidenciam o conceito de “langue” apresentado por Saussure (1962 apud LABOV, 2008, p. 217): *langue “est la partie sociale du langage... elle n’existe*

---

<sup>1</sup> Labov considera equivocada atribuir o termo sociolinguística a pesquisas que investigam a língua numa perspectiva social, visto que é considerada como uma forma de comportamento social. (LABOV, 2008, p. 215).

*qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté*" [é a parte social da linguagem... ela não existe fora de um contrato estabelecido entre os membros da comunidade]. Labov se opõe a Saussure problematizando a heterogeneidade nas comunidades linguísticas. Para ele, o discurso sustentado pela linguística de que as variações consistiam em desvios da língua padrão foi eliminado pelo reconhecimento da variedade como resultado de fatores linguísticos fundamentais (LABOV, 1966 apud SOUSA; SEGALA, 2009). A teoria sobre variação linguística proposta por Labov tem como foco o estudo da estrutura e evolução de determinada língua falada por uma comunidade linguística inserida em um contexto social (LABOV, 2008). Sua proposta teórica foi organizada metodologicamente a fim de analisar de que forma as estruturas internas de uma determinada língua sofrem modificações devido a fatores externos durante o seu uso.

As pesquisas sociolinguísticas devem considerar os fatos relacionados ao uso da língua e os fatores históricos que contribuem para a mudança e variação da língua. Este aporte teórico investiga a intrínseca relação entre língua e sociedade e se preocupa em estudar os fenômenos linguísticos que ocorrem em uma determinada comunidade de fala e que podem sofrer variação e/ou mudança linguística.

Um modelo de língua que acomode os fatos do uso variável e seus determinantes sociais e estilísticos não só leva a descrições mais adequadas da competência linguística, mas também suscita naturalmente uma teoria da mudança linguística que ultrapassa os estereis paradoxos contra os quais a linguística histórica vem lutando há mais de meio século (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, p. 34).

Essa concepção sobre a língua embasou o programa de pesquisa com o intuito de explicar os fenômenos de variação linguística, considerando influências histórico-sociais, os traços linguísticos, as mudanças fonológicas nas comunidades de fala. Estes dados empíricos formam a análise inicial para coleta de dados e um olhar mais específico sobre os elementos variacionais. Busca-se compreender a partir de dados extralinguísticos quais as variáveis determinantes para as modificações fonológicas.

O enlace de variáveis sociais e aspectos fonológicos permite ao pesquisador organizar os dados que serão analisados. A análise sobre os

aspectos extralinguísticos envolvem a língua em uso por comunidades de fala. Na proposta sociolinguística, o objeto primário de estudo não é o idioleto, mas a comunidade de fala, pois as características coletivas são unidades de medida relevantes e se estabelecem antes da fala.

O processo de mudança linguística acontece em três estágios: na origem; em que há o uso restrito de variantes a algumas pessoas; na propagação, esta variante é adotada por um número amplo de falantes e passa a contrastar com a forma mais antiga; e no término, a mudança torna-se regular pela eliminação das variantes concorrentes (STUTEVANT, 1947 apud LABOV, 2008 [1972]).

As variantes são formas alternativas que constituem um fenômeno variável, denominada como variáveis dependentes ou independentes. A primeira classificação refere-se àquelas empregadas mediante influências de ordem social. A segunda corresponde as que são constituídas por uma ordem estrutural e são subdivididas em variáveis internas e externas.

As variáveis internas estruturais concentram os fatores de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, discursivas e lexicais. As variáveis externas à língua reúnem fatores intrínsecos ao sujeito, ao social e contextual.

O norteamento deste trabalho segue a perspectiva laboviana das línguas orais auditivas como parâmetro dos estudos das línguas de sinais, compreendendo que o surgimento de signos linguísticos, bem como a identificação das variações é possível devido à vida social de cada comunidade linguística.

A emergência das línguas sinalizadas está associada a vários fatores, dentre eles a união de línguas sinalizadas e de sinais caseiros, denominados como língua de sinais primária, num processo de *pidgin*<sup>2</sup> tornando-se uma língua crioula<sup>3</sup>. Também houve empréstimos linguísticos das línguas orais para formar o alfabeto (SOUSA; SEGALA, 2009, p. 28). Considerando a língua como um sistema de relações opositivas, as diferenças fonológicas apresentam funções contrastivas possíveis de serem distinguidas com êxito. Nas décadas de 60 e 70,

---

<sup>2</sup> Também denominada língua de contato. É criada a partir de uma mistura de línguas com o objetivo de servir como meio de comunicação em situações migratórias que reúnem usuários de idiomas diferentes que precisam se comunicar.

<sup>3</sup> A língua crioula é derivada de um pidgin sendo possível distingui-la observando três aspectos: o processo de formação, a sua relação com uma língua de prestígio, particularidades gramaticais.

quando Stokoe; Klima; Bellugi identificaram os traços fonológicos, houve uma compreensão desses parâmetros enquanto unidades distintivas.

Estes autores iniciaram os estudos sobre a *American Sign Language* (ASL), identificaram os parâmetros fonológicos que compõem o signo linguístico, dentre eles, a configuração de mãos, considerada como imagem acústica<sup>4</sup> ou sensorial. Embora os termos fonologia e imagem acústica sejam estranhamente utilizados para o estudo e descrição das unidades mínimas que compõem a língua de sinais, referimo-nos ao fato de que a língua de sinais, em seu aspecto visual, é formada por um grupo finito de unidades, que se combinam de maneira ilimitada, formando morfemas e signos linguísticos (SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006 apud STUMPF, 2012).

O uso do termo “fonológico” sofreu um processo de transição por se tratar de uma língua visuoespacial em que as mãos são usadas para articular os sinais. Em 1960, Stokoe adotou os termos “quirema” e “quirolgia” ao invés de fonema. Tais palavras são derivadas do grego *quiro*, que significa “mão”. Posteriormente, em 1978, o autor retomou os termos fonema e fonologia aplicando seus significados à linguística visual-espacial, visto que a língua de sinais compartilha princípios linguísticos semelhantes às línguas orais, apesar das diferenças de modalidade<sup>5</sup>.

A divisão dos parâmetros na língua de sinais americana (ASL) permitiu a análise e identificação dos traços distintivos. De modo semelhante, a distinção dos parâmetros proporcionou a análise contrastiva das línguas de sinais em vários países, fato que comprova a influência da cultura para a criação dos símbolos linguísticos.

Os estudos sobre variação linguística consideram o indivíduo inserido em sua comunidade de fala, sendo esta o *locus* dos referidos estudos. Em relação às línguas de sinais encontramos variações linguísticas da mesma maneira que nas línguas orais. Essas variações existem entre as línguas de sinais de diversas regiões. As variações sociolinguísticas das línguas de sinais não estão contidas

---

<sup>4</sup> É importante elucidar que o conceito “acústico” refere-se à imagem produzida/percebida pelos sentidos. Portanto, neste trabalho em que abordamos os aspectos fonológicos da língua de sinais, adotamos o conceito de imagem sensorial, visto que os parâmetros (elementos que compõem a formação do sinal) são percebidos visualmente.

<sup>5</sup> Sobre isso, ver os estudos de Klima; Bellugi (1979); Wilbur (1987); Hulst (1993) apud Quadros; Karnopp 2004, p. 48.

apenas no léxico, mas também, e principalmente, nos aspectos morfológicos e semânticos. A maneira como as pessoas de regiões diferentes enxergam o mundo, ainda que num mesmo país, difere em muito. A bagagem sociocultural de cada indivíduo e sociedade interferem na elaboração do signo, seja na criação do significante ou na produção do significado. Dessa forma, reconhecemos as diferenças de vocabulário, expressões idiomáticas, gírias locais, dialetos, polissemias e até mesmo de sotaque.

As relações sociais e a vida nas comunidades de fala constituem o cenário sob o qual a língua é produzida. Portanto, a posição teórica abordada neste trabalho elucida o embasamento científico sobre o qual construímos nossas discussões e análises do corpus coletado. Partindo desta compreensão, visamos identificar aspectos variacionais fonológicos da Libras, estabelecendo distinção entre os parâmetros variantes nos sinais utilizados em João Pessoa e Recife, considerando nas análises dos dados coletados os aspectos sociais de cada comunidade de fala, como uma contribuição ao ensino da libras. Na próxima seção, trataremos da metodologia adotada e do esclarecimento dos instrumentos para seleção dos dados e análises fonológicas.

## 2 Considerações metodológicas

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa documental, pois foi executado pelo acesso e seleção de um banco de dados, para análise e informações adicionais sobre o contexto sociolinguístico, constituindo-se como processo sistemático. Os dados selecionados para análise da variação fonológica pertencem ao banco de dados da pesquisa “A língua brasileira de sinais no Nordeste: as variantes de João Pessoa e Recife”, realizado por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), com o apoio da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), denominada neste artigo por pesquisa raiz<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A adoção do termo *pesquisa raiz* segue o modelo utilizado por Isabelle Delgado em sua tese de doutorado em Linguística intitulada “Uma análise estilística da Língua Brasileira de Sinais: variações de seu uso no processo interativo” (2012), que também utilizou o referido banco de dados.

O delineamento metodológico da pesquisa “A língua brasileira de sinais no Nordeste: as variantes de João Pessoa e Recife” caracteriza-se por tipo qualitativo, de caráter exploratório e analítico. O objetivo principal foi aplicabilidade do Inventário Nacional da Diversidade Linguística em Língua Brasileira de Sinais, em um projeto piloto, no qual foram coletados dados acerca do uso da LIBRAS, como também da variação existente entre as comunidades surdas nos municípios de João Pessoa e de Recife, considerando os estudos variacionais da Língua em tais localidades.

A pesquisa envolveu duzentos e dezesseis sujeitos (cento e oito por cidade), usuários da Língua Brasileira de Sinais, surdos e ouvintes, assim, distribuídos: cinquenta e quatro falantes para cada sexo, nas quatro faixas etárias: 7 a 14 anos (18 falantes); 15 a 35 anos (18 falantes); 35 a 55 anos (18 falantes) e 55 a 75 anos (18 falantes). A escolarização foi uma variável considerada, redistribuindo os sujeitos pelos seguintes critérios: seis falantes sem escolarização; seis contendo 05 a 08 anos de escolarização e seis com mais de 11 anos de escolarização (Ensino Superior). Os dados coletados sobre o uso da Libras nas duas cidades foram organizados conforme Inventário de 200 palavras da lista de SWADESH evidenciando variedades linguísticas nas duas cidades, instrumento que consultamos para selecionar os itens analisados no presente artigo.

No intuito de padronizar o sistema de transcrição de dados da Libras, pesquisadores brasileiros têm utilizado o *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN). Esse *software* foi desenvolvido pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, na Holanda, visando à produção de uma base tecnológica para a anotação e análise das línguas de sinais e gestos, mas também apresenta recursos para investigação das línguas orais. Através de suas ferramentas é possível criar, editar, visualizar e fazer notas dos dados. Essa configuração permite registros com fins documentais das línguas estudadas (QUADROS; PIZZIO, 2009). Adotar um *software* para transcrição de dados confere à pesquisa linguística maior qualidade no tratamento das informações, pois o avanço tecnológico tem permitido análises mais detalhadas da língua nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Em especial, os

dados fonológicos, que são o foco desta pesquisa, no ELAN, ganham uma maior percepção.

## 2.1 Tratamento e análise de dados

As etapas metodológicas foram organizadas em momentos distintos, os quais se destinaram a favorecer a execução da sistematização da pesquisa. O primeiro momento consistiu em investigar as dez categorias à procura de sinais que apresentassem variação linguística. Após termos uma visão geral do *corpus*, elegemos as categorias *plantas* e *natureza* como recorte para nossa pesquisa, por apresentarem quantidade de signos com variação. No segundo momento, selecionamos os sinais que apresentaram diferenças quando a sua formação. Após a seleção, o terceiro momento consistiu em descrever as variações fonológicas utilizando o ELAN para identificar cada aspecto variacional. Para isso, foram criadas cinco trilhas, cada uma correspondente aos parâmetros fonológicos da Libras: configuração de mão, locação, movimento, orientação e expressão não manual. Cada aspecto foi descrito. O quarto momento consistiu em especificar os tipos de variação, agrupando parâmetros e índice de variação. Finalmente, o quinto momento foi dedicado à análise dos aspectos variacionais. A análise de dados consiste em averiguar as variações fonológicas existentes entre os sinais utilizados por essas comunidades surdas, identificando e classificando as principais diferenças para um ensino mais coerente com seus aspectos estruturais e culturais. Passemos às análises.

## 3 Análise dos dados linguísticos

O ensino sobre variação linguística requer um olhar sobre os contextos da língua em uso. Esta perspectiva da sociolinguística considera a comunidade de falantes, seus costumes e aspectos diacrônicos. Contribui para a comprovação de sua naturalidade, pois estabelece correlação entre dados linguísticos, que sofreram modificações diacrônicas e dos vários dialetos, utilizados pela comunidade de fala (SOUSA; SEGALA, 2009).



As mudanças diacrônicas resultam de uma mesclagem de sistemas primários (comunicação caseira) e outras línguas de sinais. Essas mudanças foram se sofisticando e se moldando ao sistema linguístico. Por sua vez, as interações linguísticas de uma comunidade constroem a identidade cultural. Por isso, quando estudamos as línguas de sinais analisamos também o papel que elas exercem enquanto veículo das relações sociais e da identidade linguística da comunidade de fala.

Considerando a abordagem teórica laboviana e os aspectos de emergência das línguas de sinais, nossa proposta é analisar as unidades fonológicas que apresentam variação quanto aos parâmetros fonológicos da Libras. Selecionamos 10 sinais do banco de dados da pesquisa raiz, agrupados em duas classes semânticas: plantas e natureza. A primeira categoria reúne palavras da lista SWAESH, dentre as quais selecionamos cinco sinais<sup>7</sup> que apresentaram variação fonológica: casca, caule, espinho, raiz, semente. Na segunda categoria selecionamos cinco sinais<sup>8</sup> que apresentaram variação fonológica: lua, mar, sal, vento, neve. Os referidos termos encontram-se na lista SWAESH. A escolha das classes foi motivada com o intuito de reunir categorias interligadas semanticamente e analisar as construções fonológicas das referidas categorias.

A descrição dos parâmetros fonológicos dos sinais pertencentes às categorias PLANTA e NATUREZA evidencia as variações fonológicas dos sinais usados em João Pessoa e Recife. Ao olhar da sociolinguística, considerando os estudos de Labov, as variações ocorrem porque cada comunidade de fala faz uso de regras linguísticas variáveis, logo, a língua é um sistema variável.

Quando pensamos em variação em Libras, é comum as pessoas imaginarem a análise contrastiva entre sinais do Nordeste e Sudeste. A amostra selecionada aponta que ocorreu um índice de variação considerável nos termos analisados, apesar da proximidade geográfica das cidades João Pessoa e Recife. Percebe-se também que os parâmetros que apresentaram variação fonológica não comprometeram o sentido do signo linguístico, antes ratificaram

---

<sup>7</sup> Os sinais foram analisados no ELAN.

<sup>8</sup> Os sinais foram analisados no ELAN.

as possibilidades de construções fonológicas por cada comunidade de fala. Adotamos os termos Mão DOMINANTE (M1) para representar aquela cuja configuração apresenta movimento e Mão de Apoio (M2) para aquela que atua como base da mão dominante. Apresentamos a descrição dos sinais: mar e sal.

Quadro 1 – Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal MAR.

PARÂMETROS	JOÃO PESSOA	RECIFE
Configuração de mãos	M1 – CM "38" M1 e M2 – CM "61"	M1 – CM "61"
Localização	M1 – CM "38" – rosto M1 e M2 – CM "61" – espaço neutro	M1 – CM "61" espaço neutro
Movimento	M1 – CM "38" tipo – semicircular direção – bidirecional para esquerda e direita M2 – CM "61" movimento interno dos dedos Interação – afastamento	M1 – CM "61" movimento sinuoso
Orientação	M1 – CM "38" para o lado M1 e M2 – CM "61" – para baixo	M1 – CM "61" para baixo
ENM	Articulação dos lábios – semiabertos	Lábios projetados e olhos levemente franzidos

Fonte: Dados da pesquisa.

O sinal MAR apresentou variação nos seguintes parâmetros:

**Movimento:** neste sinal, tanto o sujeito A<sup>9</sup> quanto o sujeito B<sup>10</sup> realizaram o movimento Tipo – Contorno – Semicircular referente à CM 38. O sujeito B sinalizou a CM "61" com uma mão utilizando o movimento sinuoso. O sujeito A realizou a CM "61" com duas mãos, neste caso, observou-se o uso do movimento de interação – afastamento.

**Expressão não manual:** o sujeito A produziu a ENMs "lábios semiabertos" para a configuração CM "61" realizada pela M1. O sujeito B apresentou "lábios projetados e olhos levemente franzidos".

<sup>9</sup> Sinais utilizados pela comunidade surda em João Pessoa.

<sup>10</sup> Sinais utilizados pela comunidade surda em Recife.

O sinal MAR apresentou variações fonológicas em apenas dois parâmetros. O uso de ambas as mãos na sinalização do sujeito A exigiu o emprego dos movimentos de afastamento simultâneo. Isto não foi necessário na sinalização do sujeito B, pois sinalizou MAR com apenas uma mão. A sinalização com duas mãos enfatiza a extensão do sinal MAR. Quanto à ENM, o sujeito B apresentou maior ênfase ao projetar os lábios e franzir os olhos levemente do que o sujeito A, quando articulou os lábios de forma semiaberta.

Quadro 2 – Descrição dos parâmetros fonológicos do sinal SAL

PARÂMETROS	JOÃO PESSOA	RECIFE
Configuração de mãos	M1 CM “8” M1 CM “1” M1 CM “38”	“M1 CM “61”
Localização	Espaço neutro	Lábios
Movimento	Tipo – Contorno – Retilíneo Direcionalidade – Unidirecional para direita	Contato – Toque Interação – afastamento Movimento semicircular
Orientação	Para fora	Bidirecional para dentro e para fora
ENM	Articulação dos lábios da palavra sal	Olhos franzidos Lábios semiabertos

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise fonológica do sinal SAL identificou variação fonológica nos cinco parâmetros.

**Configuração de mãos:** o sujeito A sinalizou as configurações “8”, “1” e “38” com a mão dominante, realizando soletração rítmica. Essas configurações são utilizadas para datilologia da palavra SAL. O sujeito B utiliza a CM “61”.

**Localização:** o sujeito A localiza o sinal no espaço neutro. Já o sujeito B localiza o sinal nos lábios, relacionando o conceito de sal ao paladar.

**Movimento:** o sujeito A executa a soletração rítmica com movimento retilíneo unidirecional. A sinalização do sujeito B utiliza os movimentos “contato – toque”, “interação – afastamento” e “movimento semicircular”.



**Orientação:** o sujeito A orientou as configurações “8”, “1” e “38” para fora, enquanto o sujeito B orientou a CM “61” bidirecional de dentro para fora.

**ENM:** sujeito A, articulação labial da palavra sal. Sujeito B, olhos franzidos e lábios semiabertos.

Neste signo, encontramos uma variação referente à datilologia “SAL” pelo sinalizador A que realiza a soletração rítmica da palavra “sal” em português. É considerado como empréstimo linguístico. O sinalizador de Recife utiliza a CM 61 localizando-a na língua para referir-se ao paladar, e por consequência ao sabor do sal. São duas possibilidades de construção de sinais, uma por empréstimo linguístico e outra por uma CM aliada ao significado semântico.

### **Algumas conclusões**

Os dados analisados demonstram que, embora os parâmetros fonológicos tenham apresentado variação, não existiu prejuízo quanto ao sentido. Quando Labov, em suas análises, considerou aspectos semelhantes a esses, estabeleceu um conceito micro para as interações sociais, baseado tanto no emprego de regras gramaticais quanto no uso da língua pelos falantes. Surge, assim, o conceito comunidade de fala que privilegia o grupo de falantes enquanto objeto de pesquisa, por acreditar que as produções de uma comunidade representam variáveis do processo de circulação e emergência das línguas.

Baseando-se nesse conceito, esta pesquisa se propôs a investigar os parâmetros fonológicos variacionais da Libras nas comunidades de fala de João Pessoa e Recife. A descrição sobre a língua de sinais apresentada neste trabalho consistiu em descrever as principais variações fonológicas.

A utilização do *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN) para a descrição das variações fonológicas propiciou a identificação minuciosa dos parâmetros fonológicos. A sua identificação resultou em um quadro descritivo para cada um dos dez termos selecionados das categorias PLANTA e NATUREZA, e um gráfico geral apresentando a variação de cada parâmetro. Os parâmetros fonológicos que apresentaram maior variação foram a configuração de mãos e o movimento. Esses parâmetros estão destinados à relação descritiva e

funcional dos sinais selecionados para análise. Houve variação de configuração de mãos em 08 dos 10 sinais descritos e variação de movimento em todos os sinais.

Embora o índice de variação dos parâmetros configuração de mãos e movimento tenha sido alto, todos os termos apresentaram construções fonológicas, morfológicas e semânticas. A constatação dessas variáveis comprova mais uma característica comum entre as línguas de sinais e as línguas orais. Ainda existe a necessidade de mais estudos linguísticos que proporcionem uma maior análise sobre a Libras em território nacional para o aprofundamento dos estudos sociolinguísticos. Porém, esperamos ter dado uma contribuição para um ensino da língua de sinais que perpassasse pela variação linguística.

## Referências

- ANDRADE, W. T. L. *Variação fonológica da LIBRAS: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba*. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, M. C. B. Sociolinguística. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). *Língua portuguesa: teorias e práticas*. vol. 3. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.
- DELGADO, I. C. *Uma análise estilística da Língua Brasileira de Sinais: variações de seu uso no processo interativo*. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- FARIA, E. M. B. Aquisição da linguagem. In: FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. (orgs.). *Língua portuguesa: teorias e práticas*. vol. 6. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- FERNANDES, S.; STROBEL, K. L. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Curitiba: SEED, SUED, DEE, 1998.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, 2010.
- FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELOS, M. L. B. *Questões teóricas de pesquisas em línguas de sinais*. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

NASCIMENTO, S. P. F. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica*. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SEVERO, C. G. A comunidade de fala na sociolinguística laboviana: algumas reflexões. *Revista Voz das Letras*, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 9, I semestre, 2008. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/92.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2013.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WEINREICH, U.; LABOV, W. HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira (Libras)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis\\_+Xavier\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_+Xavier_2006.pdf). Acesso em: 13 nov. 2012.

# UMA ABORDAGEM PRELIMINAR DO SIGNWRITING COMO ALTERNATIVA PARA A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS

## A PRELIMINARY APPROACH TO SIGNWRITING AS AN ALTERNATIVE TO THE SIGN LANGUAGE WRITING

*Carla Damasceno de Moraes<sup>i</sup>*

**RESUMO:** Este artigo propõe uma abordagem preliminar do sistema SignWriting, como alternativa para o registro das línguas de sinais. Por se tratar de um amplo sistema, compreendemos que a publicação de artigos por seções, seja uma estratégia eficiente de divulgar SW, que provavelmente seja utilizado em mais ou menos 62 países. A propósito da estratégia de publicações por seções, este artigo aborda: perspectiva expressiva, configurações de mãos básicas, alguns movimentos, dinâmicas de movimentos, algumas expressões não manuais, alguns pontos de articulação e o alfabeto manual. Para cada item abordado, quando possível, foram apresentadas quando há diferenças, as denominações de Capovilla, Raphael e Maurício (2009), Sutton (2001), Stumpf (2008) e Barreto e Barreto (2012). Após o quirema e sua função, foram apresentados sinais escritos em SW; entretanto, não é objetivo deste artigo impor um modelo de escrita. Concluímos que a divulgação deste sistema contribua para a sua consolidação como registro das línguas de sinais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de Sinais. SignWriting. Quiremas. Sinais escritos.

**ABSTRACT:** This paper proposes a preliminary approach to the SignWriting system as an alternative to the registration of sign languages. Because it is a comprehensive system, we understand that the publication of articles in sections is an efficient strategy to disseminate SW, which is likely to be used in more or less 62 countries. Regarding the strategy of publications by sections, this article deals with: expressive perspective, basic hands configurations, some movements, dynamics of movements, some non-manual expressions, some points of articulation and the manual alphabet. For each item discussed, when possible, the names of Capovilla, Raphael and Maurício (2009), Sutton (2001), Stumpf (2008) and Barreto and Barreto (2012) were presented. After the quirema and its function, signs written in SW were presented; however, it is not the purpose of this article to impose a writing model. We conclude that the dissemination of this system contributes to its consolidation as a register of sign languages.

**KEYWORDS:** Sign Language. SignWriting. Quiremas. Written signs.

Submetido em: 08 out. 2018

Aprovado em: 31 out. 2018

---

<sup>i</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: moraiscarlasc@gmail.com.



## 1 Introdução

Este artigo propõe uma abordagem preliminar do sistema SignWriting (SW) como alternativa para a escrita da língua de sinais.<sup>1</sup> SW efetua o registro das línguas de sinais de forma sequencial e com organização vertical da escrita, conforme exemplo abaixo.



Tradução da autora: Amanhã vou comprar livro.

Por se tratar de um amplo sistema, compreendemos que a publicação de artigos por seções seja uma estratégia eficiente de divulgar SW que provavelmente seja utilizado em mais ou menos 62 países. Nesse sentido, este artigo aborda os seguintes tópicos: perspectiva expressiva, configurações de mãos básicas, alguns movimentos, dinâmicas de movimentos, algumas expressões não manuais, alguns pontos de articulação e o alfabeto manual. Para cada item abordado, quando possível, são postas, quando há diferenças, as denominações de Capovilla, Raphael e Maurício (2009), Sutton (2001), Stumpf (2008) e Barreto e Barreto (2012). Após cada item apresentado quanto à sua função na escrita em SW, sugerimos exemplos de escrita, no entanto, não é nosso objetivo impor um modelo de escrita.

---

<sup>1</sup> SW não é o único sistema para escrever as línguas de sinais. Morais (2016) elaborou o capítulo intitulado Sistemas de Notação linear da língua de sinais e apresentou algumas pesquisas para registro da língua de sinais, iniciando por Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839), com a publicação do livro *Mimographie ou Essais d'écriture mimique*; a notação de Stokoe (1960), desenvolvida por William Stokoe; o SignFont (1986), desenvolvido por um grupo em San Diego; o HamNosys (1989) desenvolvido por pesquisadores de Hamburgo; o ELIS (2008), desenvolvido por Mariângela Estelita de Barros; e o SEL, desenvolvido em 2009 por Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira. Esses sistemas são alfabéticos e a escrita é linear.



O SW foi desenvolvido por Valerie Sutton a partir de um sistema de notação de coreografia da dança – DanceWriting – também criado por ela. Apesar de ser uma invenção americana, o sistema foi usado inicialmente na Dinamarca e não está baseado em uma determinada Língua de Sinais (LS), podendo ser usado para escrever qualquer LS. Ele pertence à comunidade surda mundial e pode ser empregado por qualquer sinalizante (cf. CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Segundo Sutton (2001, p. 21), “como a argila usada para criar uma estátua que perdurará por gerações futuras, o SignWriting pertence aos surdos para moldar sua própria Língua de Sinais, sua Cultura, sua História”.

No Brasil, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1996, os pesquisadores Antonio Carlos da Rocha Costa, Márcia Borda e Marianne Rossi Stumpf, desenvolveram um sistema computacional embasados no sistema de Valerie Sutton e lançaram a escrita SW pelo projeto SignNet. O sistema criado pelo referido projeto, o SW-Edit (2004), não está mais disponível. Atualmente os pesquisadores de SW utilizam o SignPuddle disponível em [www.signbank.org/signpuddle](http://www.signbank.org/signpuddle) para realizar a escrita da língua de sinais.

Em relação ao benefício e à importância deste sistema de escrita para a comunidade surda, Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 46) compreendem que a escrita alfabética transcreve os fonemas que compõem a fala (unidades básicas das línguas faladas), a escrita em SW transcreve os quiremas que compõem a sinalização (unidades básicas das línguas de sinais). A escrita alfabética favorece o ouvinte porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente. Já o SW beneficia o surdo pois transcreve as articulações e movimentos das mãos na sinalização que ele usa para pensar e comunicar-se em sinais.

O SW possui cerca de 35.000 mil quiremas, para representar as LS (BIANCHINI, 2012). É flexível, ou seja, a escrita de um sinal pode ser realizada de formas diferentes, dependendo da preferência do escritor. O SW representa configuração de mãos (CMs), ponto de articulação (PA), orientação de mão (OM), movimentos (M) e expressões não manuais (ENM), considerados como parâmetros<sup>2</sup> das Línguas de Sinais.




---

<sup>2</sup> Em 1960, o linguista William Stokoe, ao pesquisar a Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL), identificou três parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação

Avalia-se que a quantidade de representações de SW seja decorrente das diferenças de LS. Como no Brasil não utilizamos todas, provavelmente uma representação aqui empregada pode não ser útil na escrita em SW da língua de sinais de outro país. No entanto, suas representações e a função são padronizadas, o que permite que um sinalizante de determinado país entenda um sinal escrito em SW de uma língua de sinais diferente da sua. Essa possibilidade ocorre devido às orientações que constam em *Lessons on Signwriting* (SUTTON, 2001).

A maioria dos pesquisadores de SW, provavelmente, acompanham esse manual. Com o objetivo de demonstrar a padronização da função dos quiremas, organizamos no Quadro 1, o sinal escrito CASA na Libras, na Língua de Sinais Britânica e na ASL.

Quadro 1 – Sinal CASA

Libras	LS Britânica	ASL
		

Fonte: [www.signbank.org](http://www.signbank.org). Acesso em: 10 set. 2015.

Mediante a apresentação do Quadro 1 sobre a padronização da função dos quiremas na escrita, consideramos oportuno abordar, a seguir, a perspectiva expressiva, as configurações de mãos básicas, alguns movimentos, dinâmicas de movimentos, algumas expressões não manuais, alguns pontos de articulação e o alfabeto manual.

---

e movimento. Com a continuidade das pesquisas, Battison, em 1978 identificou mais dois parâmetros que se somaram aos três anteriores: orientação de mãos e expressões não manuais.

## **2 Perspectiva expressiva, configurações de mãos básicas, alguns movimentos, dinâmicas de movimentos, algumas expressões não manuais, alguns pontos de articulação e o alfabeto manual**







### 2.1 Perspectiva expressiva e configurações de mãos básicas

Nas orientações de Sutton (2001), a leitura e a escrita dos sinais são realizadas mediante nossa própria perspectiva, como se estivéssemos olhando para nossas próprias mãos. Barreto e Barreto (2012) consideram que, na perspectiva do observador, o sinalizante posiciona-se de frente para quem visualiza/observa os sinais. Portanto, os sinais da Libras em SW, são visualizados por meio da sua própria perspectiva. Nesse sentido, realiza-se a leitura dos sinais em SW neste artigo, na perspectiva do sinalizador (SUTTON, 2003, BARRETO; BARRETO, 2012) ou, conforme denominado por Capovilla, Raphael e Maurício (2009), na “perspectiva expressiva”.

A perspectiva expressiva, foi escolhida como padrão mundial para todas as publicações em SW pelo DAC, o Deaf Action Committee for SW (i.e. Comitê de Ação de Surdos em Prol do SW), um comitê de pessoas Surdas e sinalizadoras nativas. [...] foi escolhida porque os sinalizadores nativos expressam-se em sua própria língua. Ela é mais fácil de ler porque não requer do leitor o esforço de ter de ficar mudando mentalmente entre os lados direito e esquerdo. (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009, p. 76).

Na perspectiva expressiva, a escrita em SW pode ser visualizada de dois planos: no plano vertical (plano parede) e no plano horizontal (plano chão). Os sinais são escritos conforme a CM, e podem ser visualizados: palma da mão, lateral da mão (palma/dorso) e dorso da mão. No Quadro 2, abaixo, apresentam-se as orientações para os pontos de visão:




Quadro 2 – Ponto de Visão das Orientações de mãos (OM) em SW

Ponto de visão			
CM pentágon, vertical. Plano parede			
	Palma da mão	Lado da mão, palma/dorso.	Dorso da mão.
CM pentágon, horizontal. Plano chão			
	Palma para cima, com espaço na junção dos dedos.	Palma para o lado (palma/dorso) com espaço na junção dos dedos.	Palma para baixo, dorso, com espaço, na junção dos dedos.

Fonte: Dados da pesquisa.

As CMs escritas em horizontal são paralelas ao chão e possuem um espaço na junção dos dedos. Os quiremas de CM básicas em SW são representados conforme o Quadro 3 abaixo:




Quadro 3 – CM básicas em SW

CM básicas		
		
Quadrado Punho Fechado	Círculo Punho aberto	Pentágono Mão plana

Fonte: Dados da pesquisa.

As CMs básicas, conforme Capovilla, Raphael e Maurício (2009), podem ser: quadrado (punho fechado), círculo (punho aberto) e pentágono (mão aberta ou plana). Os outros quiremas de CMs são variações. No Quadro 4, abaixo, apresenta-se a variação de CM, com base no Quadro 3, mostrado acima.











Quadro 4 – Variações das CM básicas em SW

Variações das CMs básicas		
		
Quadrado, vertical, palma, o dedo indicador estendido.	Círculo, vertical, palma, o dedo indicador estendido.	Pentágono, palma, os dedos da mão estendidos e separados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Há 10 grupos para as CMs, agrupados de 1 a 10, sequência numérica realizada por Sutton (2003) e mediante a variação da CM da Língua Americana de Sinais (ASL), conforme mostrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Grupo das CMs em SW





Grupo das CMs		
01 	02 	03 
Quadrado vertical, palma e com o dedo indicador estendido.	Quadrado, vertical, palma, e com os dedos indicador e médio estendidos.	Quadrado, vertical, palma e com os dedos polegar, indicador e médio estendidos.
04 	05 	06 
Pentágono, vertical, palma, dedos indicador, médio, anelar e mínimo estendidos, e dedo polegar junto a palma.	Pentágono, vertical, palma, com os cinco dedos da mão estendidos e separados.	Círculo, vertical, palma, os dedos indicador, médio e anelar estendidos, os dedos mínimo e polegar unidos pelas pontas.
07 	08 	09 
Círculo, vertical, palma, dedos mínimo, médio e indicador estendidos, e os dedos anelar e polegar unidos pelas pontas.	Círculo, vertical, palma, dedos mínimo, anelar e indicador estendidos, e os dedos médio e polegar unidos pelas pontas.	Círculo, vertical, palma, dedos mínimo, anelar e médio estendidos, e os dedos indicador e polegar unidos pelas pontas.
10 		
Quadrado, vertical, palma e dedo polegar estendido.		











Com a abordagem da perspectiva expressiva, foi possível apresentar as configurações de mãos básicas e os grupos de configuração, uma vez que é a partir da compreensão desta perspectiva que o escritor/leitor de SW se orienta. Nesse sentido, abordaremos a seguir, os movimentos.

## 2.2 Movimentos/contatos

Alguns sinais da Libras incluem movimentos/contatos de mão com mão ou de mão com alguma parte do corpo. Sutton (2003) catalogou 6, apresentados no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 – Movimentos/contatos MC

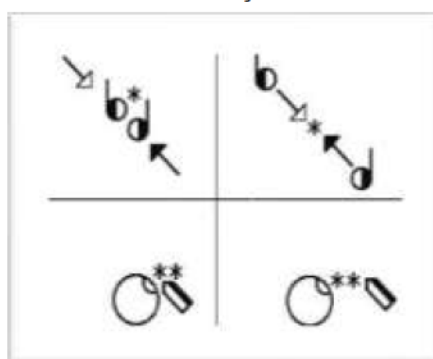
MC	Descrição	Função	Exemplo
	Asterisco/Tocar	Toque suave de uma mão com a outra ou outra parte do corpo.	 CASA
	Círculo com um ponto centralizado /Escovar	A mão se arrasta brevemente sobre uma superfície e depois se separa.	 ENTRAR

	Espiral/Esfregar em Círculo	Movimento circular da mão e que se mantém o contato na superfície; não é necessário acrescentar seta de movimento circular.	 GOSTAR
	Espiral/ Esfregar Linear	Quando alocado junto com setas, mantém o contato de uma mão com a outra ou da mão com o corpo, e as setas indicam o sentido do movimento.	 FACA
	Adição/Pegar	Indicativo de que a mão pega ou segura uma parte do corpo ou da roupa.	 CABELO
	Cerquilha/Bater	Uma mão bate na outra ou em uma parte do corpo. Assemelha-se ao contato tocar, no entanto, o toque é forte.	 DURÍSSIMO
	Contato entre. Asterisco entre duas linhas verticais.	Indicativo de que o toque ocorre entre duas partes do corpo (geralmente os dedos).	 DENTRO

Fonte: Dados da pesquisa.

Barreto e Barreto (2012) sugerem que os movimentos/contato sejam alocados próximos de onde as mãos se tocam. Segundo os autores, não devem ser alocados entre duas CMs ou entre a mão e uma parte do corpo, a não ser em casos especiais (não especificados pelos autores). Stumpf (2005) sugere, como regra de grafia, a alocação do movimento/contato, indicando como corretos os sinais escritos à esquerda no Quadro 7 abaixo, e como incorretos, os sinais escritos no lado direito.

Quadro 7 – Alocação do contato



Fonte: Stumpf (2005, p. 64).

Observa-se que na escrita do sinal ENCONTRAR, em SW, alocada na primeira linha à esquerda do Quadro 7, o asterisco (movimento/contato tocar) foi alocado acima das CMs. O mesmo ocorre na escrita do sinal SABER, em SW,

alocada na segunda linha à esquerda. Stumpf (2005) avalia que os sinais escritos à direita, não devem ser consideradas como escrita padrão.













### 2.3 Movimentos (M)

Nobre (2011) identifica os movimentos de dedos, de identificação do plano, direcionais e de mão e braço, abordados a seguir:

#### 2.3.1 Movimento de dedos

Há sinais da Libras que ocorrem com movimentos de articulação de dedos, e estes se dividem em: falange distal (ponta do dedo), falange média (segunda falange) e falange proximal (última falange antes do metacarpo) (NOBRE, 2011). Os movimentos de dedos são denominados por Capovilla, Raphael e Maurício (2009) como movimento de dobradiça; Sutton (2003) denomina-os como movimento de articulação. Barreto e Barreto (2012), sugerem que as representações dos movimentos dos dedos sejam alocadas próximo ao dedo que realiza o movimento, conforme exemplos do Quadro 8.

Quadro 8 – Movimentos dos dedos

 Articulação media fecha (AMF).   PEGAR	 Articulação proximal fecha (APF).   SABER	 Articulação media abre (AMA). Abertura da junta dos dedos   POUCO	 Articulação proximal abre e fecha (APBF).   IRMÃO	 Articulação proximal abre (APA). Abertura da base dos dedos.   EXPULSAR	 Articulação proximal abre e fecha (APBF).   ARANHA
---	--	--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 2.3.2 Movimento (M) de identificação do plano

Os sinais na LS são realizados num espaço de sinalização representado por SW no plano parede (vertical) e no plano chão (horizontal). Os movimentos

verticais são representados por setas com duas hastes; quanto aos movimentos horizontais, são representados por setas com uma haste. Barreto e Barreto (2012), Capovilla, Raphael e Maurício (2009) e Sutton (2003), denominam a seta de duas hastes como “seta de haste dupla” e a seta de uma haste como “seta de haste simples”. Elas são apresentadas no Quadro 9, abaixo.

**Quadro 9 – Setas básicas**

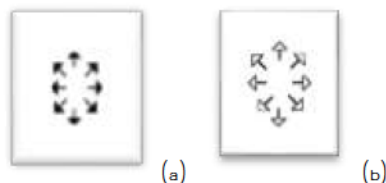
Movimento de identificação dos planos					
Plano vertical			Plano horizontal		
↑↑	↓↓	↑↓	↑	↑↑	↓↑
M para cima	M para baixo	M para cima e para baixo	M para frente	Dois movimentos para frente	M para trás e para frente
MAIS	MÊS	ABORRECIDO	VER	O QUÊ?	INFORMAR

Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.3.3 Movimentos direcionais com sentido identificado

Alguns sinais são articulados com as duas mãos e com movimento identificado por setas com haste simples ou haste dupla. A ponta da seta, com preenchimento preto, é indicativa de que se refere ao movimento da mão direita (Figura 1a); as setas com a ponta com preenchimento branco indicam que o movimento é realizado com a mão esquerda (Figura 1b).

Figura 1 – Setas para movimento das mãos direita (a) e esquerda (b)

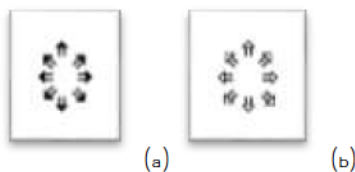


Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 2a e 2b, abaixo, apresentam as setas básicas de movimento no plano parede ou plano vertical.



Figura 2 – Setas para movimento diagonais das mãos direita (a) e esquerda (b)







Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.3.4 Movimento em que dois planos se cruzam

Há casos em que as setas de haste simples ou as setas de haste duplas são alocadas e que representam o mesmo movimento, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Setas que representam o mesmo movimento

	<p>Ambas as setas representam para o lado esquerdo e para o lado direito.</p>
	
<p>O sinal escrito CANO, com a seta com haste simples e com a seta com haste dupla. Considera-se o mesmo sentido, ou seja, a CME se afasta para a esquerda e a CMD se afasta para a direita.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Setas simples</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Setas duplas</p> </div> </div>	

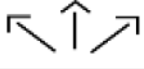


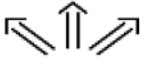


Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 72).

### 2.3.5 Movimento das mãos para a mesma direção

As “pontas de seta geral” representam o percurso das mãos quando em contato uma com a outra, movimentando-se para a mesma direção. No entanto, as referidas setas também são utilizadas para sinais em que as mãos estão frente a frente, sem contato e se movimentam para a mesma direção (BARRETO; BARRETO, 2012, p. 73). Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 96) sugerem a denominação da seta de “ponta aberta” e Sutton (2003, p. 121) denominou-a de “seta neutra”. Elegemos para este artigo a denominação “ponta

de seta geral”. No Quadro 11, apresentamos as referidas setas, seguidas de exemplos.

**Quadro 11 – Setas de ponta geral**





 Com haste simples	
As duas mãos se movem como uma unidade para frente.	 AJUDAR
As duas mãos se movem, sem contato, para a mesma direção (para frente).	 METRÔ
 Com haste dupla	
As mãos se movem como uma unidade para cima.	 SALVAR
As mãos se movem como uma unidade para baixo.	 CAMPEONATO

Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.3.6 Movimentos de mão e braço

Barreto e Barreto (2012, p. 146) sugerem que a linha vertical que perpassa a seta de haste dupla representa o movimento do antebraço paralelo ao chão ou plano horizontal. No Quadro 12, os autores sugerem que as setas 1 e 2, sejam alocadas abaixo da CM, conforme escrita do sinal LIVRO; quanto às setas 3 e 4, podem ser alocadas acima ou abaixo da CM.







**Quadro 12 – Movimentos do antebraço**

1 	2 	3 	4 
 LIVRO		 PÃO DE FORMA ARREDONDADA	

Fonte: Dados da pesquisa.

No caso das setas básicas de rotação do antebraço, denominadas de haste simples, perpassadas por duas linhas verticais, representam o movimento do antebraço, paralelo à parede ou plano vertical. Barreto e Barreto (2012) sugerem que as setas 1 e 2 sejam alocadas abaixo da CM. Quanto às setas 3 e 4, podem ser alocadas acima (escrita do sinal TEMPO) ou abaixo da CM (escrita do sinal CONGRESSO), como se pode ver no Quadro 13.

Quadro 13 – Movimento do antebraço – setas básicas de rotação de haste simples, perpassada por duas linhas verticais

 1	 2	 3	 4
 TEMPO		 CONGRESSO	

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar da sugestão dos autores de que a alocação das setas do sinal CONGRESSO seja acima das CMs, refletimos que como provavelmente se trata de movimento de rotação do antebraço, nesse sentido, conforme preferência do escritor, as setas podem ser alocadas abaixo das CMs.

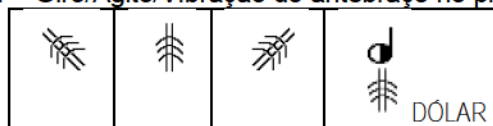
### 2.3.7 Movimento de giro/agito/vibração dos antebraços

As sinalizações em que ocorre o movimento de giro/agito/vibração de 1 ou dos 2 antebraços, são chamadas por Barreto e Barreto (2012) de movimento de “giro/agito/vibração dos antebraços”. Sutton (2003) denomina de movimento “tremendo”.

Barreto e Barreto (2012, p. 149) sugerem que os movimentos do antebraço paralelo à parede frontal ou plano vertical (com duas linhas verticais perpassadas por três linhas convexas), “na maioria dos casos devem ser escritos na posição em que o antebraço está em relação à mão”.

Nesse sentido, compreendemos que, no sinal DÓLAR (Quadro 14), a representação de giro/agito/vibração, alocada abaixo da CM, substitui o antebraço (não visível).

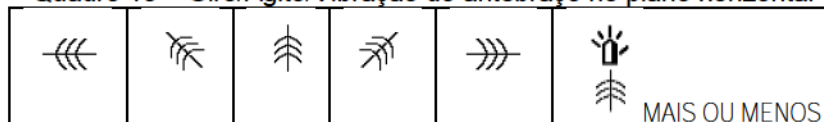
Quadro 14 – Giro/Agito/Vibração do antebraço no plano vertical



Fonte: Dados da pesquisa.


A alocação do movimento do antebraço paralelo ao chão, ou plano horizontal (representação com uma linha vertical perpassada por três linhas convexas), abaixo da CM, conforme exemplo do Quadro 15, segue a mesma base teórica para a escrita do sinal DÓLAR, acima. Analisa-se que na escrita do sinal MAIS OU MENOS, a representação de giro/agito/vibração, alocada abaixo da CM, substitui o antebraço (não visível).

Quadro 15 – Giro/Agito/Vibração do antebraço no plano horizontal















Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.3.8 Movimentos circulares da mão e do antebraço

Nos movimentos circulares da mão e do antebraço, , a ponta da seta indica o lugar, o início, a direção, e a quantidade do movimento (uma seta representa um movimento; duas setas representam dois movimentos). A haste é mais grossa quando a mão está próxima do corpo, e a haste é mais fina quando a mão se afasta do corpo. Observa-se, no Quadro 16, que as setas estão alocadas abaixo da CM que se movimenta.

Quadro 16 – Setas de movimentos circulares









			Piano 1. Movimento circular plano vertical.	
			Piano 2. Movimento circular plano horizontal.	
			Piano 3. O movimento da mão e do braço é semelhante a remar um barco.	

Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.3.9 Movimento de flexão do pulso

As representações para o movimento de flexão do pulso (SUTTON, 2003) ou movimentos retos (BARRETO; BARRETO, 2009) são encontradas nos sinais escritos em que somente a mão se move pelo pulso, para frente, para trás, para cima e para baixo, nesse caso, o antebraço não acompanha o movimento. As setas são escritas com uma linha horizontal (representação do pulso), acima da(s) haste(s) e são alocadas, segundo Barreto e Barreto (2012), próximas ao pulso. Apresenta-se, no Quadro 17, algumas setas, seguidas de exemplos de escrita.

**Quadro 17 – Movimentos de flexão do pulso**

Para baixo 	 ATRASAR	Para cima 	 FISGAR O PEIXE	Para trás 	 MOTO	Para os lados 	 SINO
---	--	--	--	--	--	--	---

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 195).

### 3 Dinâmicas do movimento



Representações específicas são alocados para as dinâmicas de movimento das mãos: simultâneo; uma mão se move e a outra permanece imóvel; tenso; alternado; lento; rápido; relaxado. O Quadro 18, elaborado por meio do referencial teórico de Stumpf (2014), Barreto e Barreto (2012) e Sutton (2003), apresenta dinâmicas de movimento com exemplos de sinais escritos em SW.



Quadro 18 – Dinâmicas de movimento




 <p>Simultâneo COMPUTADOR</p>	 <p>Alternado BRINCAR</p>
 <p>Uma mão se move e a outra permanece imóvel PATINAR</p>	 <p>Lento ANDAR DE SALTO ALTO</p>
 <p>Rápido OLHAR RÁPIDO PARA A DIREITA</p>	 <p>Tenso BATER</p>
 <p>Relaxado PREGUIÇA</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, no Quadro 18, acima que, no sinal escrito COMPUTADOR, com o Movimento Simultâneo (MS), as CMs estão paralelas e espelhadas e o MS está alocado abaixo das setas de movimento circular. No sinal escrito BRINCAR, com o movimento alternado (MA), as CMs estão espelhadas, mas não estão paralelas (a CME está um pouco abaixo da CMD), e o MA está alocado abaixo das setas de movimento circular. Barreto e Barreto (2012, p. 62) compreendem que não seja necessário escrever o componente do MS, tendo em vista que se alocam, junto às CMs e aos movimentos/setas. Quanto à alocação do MA, os autores sugerem que as CMs devem ficar levemente deslocadas. Quanto aos demais movimentos de dinâmica, não se percebe uma regra de escrita em SW, entretanto um sinal pode ser escrito em SW com até dois movimentos de dinâmica. Nesse caso, um movimento é alocado abaixo das CMs e o outro é alocado acima das CMs, como nos sinais PATINAR e ANDAR DE SALTO ALTO.

No sinal PATINAR, o componente  (uma mão se move a outra permanece imóvel), foi alocado abaixo das CMs levemente deslocadas; quanto ao componente  (lento), foi alocado acima da linha do ombro.

No sinal ANDAR DE SALTO ALTO o componente  (MA), foi alocado abaixo das CMs levemente deslocadas; quanto ao componente  (lento), foi alocado acima das setas.







No sinal OLHAR RÁPIDO PARA A DIREITA, o componente  (rápido) foi alocado abaixo da seta. No sinal BATER, o componente  (tenso) foi alocado abaixo da CM. Por fim, no sinal PREGUIÇA, o componente  (relaxado) foi alocado ao lado da seta.

Compreendemos que por esses detalhes e, para que a aprendizagem e compreensão de SW seja eficiente, necessário se faz pesquisa acerca da alocação dos componentes para os movimentos de dinâmica, principalmente em sinais escritos que envolvem a alocação de dois movimentos de dinâmica.

#### 4 Movimentos da cabeça

Os movimentos da cabeça ocorrem para cima ou para baixo, para a esquerda ou para a direita (escrita com setas duplas), são feitas conforme o Quadro 19.



Quadro 19 – Movimentos da cabeça com setas de haste duplas

 Para cima	 O QUE?	 Para cima e para baixo	 SIM	 Para a esquerda e para a direita	 NÃO
--	---	--	--	--	--

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 165).

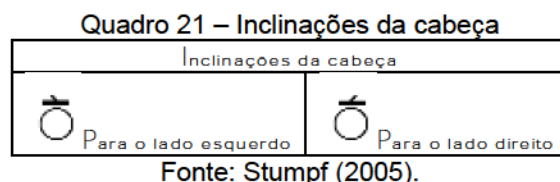
Quando se apresentam com setas de haste simples, o movimento da cabeça ocorre para frente e para trás, conforme Quadro 20.

Quadro 20 – Movimentos da cabeça com setas de haste simples

Movimento da cabeça para frente e para trás	
 Para frente e para trás	 Pica-pau bicando a árvore

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 166).

No Quadro 21, apresentam-se representações para a inclinação da cabeça.



Quanto aos demais movimentos da cabeça, sugerimos aprofundar a pesquisa em Barreto e Barreto (2012), Stumpf (2005) e Sutton (2003).

## 5 Expressões não manuais – Expressões faciais em SW

A testa, as sobrancelhas, a boca, os dentes, os lábios, a língua, os olhos e a bochecha, são alocados dentro de um círculo representativo da cabeça (BOUTORA 2003 apud STUMPF 2005; NOBRE, 2011). O círculo somente com preenchimento branco, de acordo com Barreto e Barreto (2012), representa a cabeça vista por trás. Nesse sentido, consideramos como cabeça, o círculo com fundo branco, e como cabeça/face, quando apresenta delimitação e/ou expressão facial.

Strobel (2008, p. 43) considera que as expressões facial e corporal são fundamentais na comunicação na LS, como um modo de emissão de mensagens, por contextos não decorrentes da oralidade, mas do corpo e da expressão da face que reforça e comunica uma ideia.



Identificamos que Capovilla, Raphael e Maurício (2009) alocam, em alguns sinais escritos, mais de duas expressões faciais na cabeça/face. Barreto e Barreto (2012) alocam até duas expressões faciais. No texto escrito em SW por Nobre (2011, p. 74), “A menina e o cão”, verificamos que o autor alocou, na maioria dos sinais escritos, até duas expressões faciais. No artigo escrito em SW “Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa”, Stumpf e Quadros (1996) alocaram, no máximo, duas expressões faciais. Nesse sentido, consideramos que a alocação de uma e no máximo duas expressões



faciais são suficientes para a compreensão de um sinal escrito que envolve ENM e/ou ponto de articulação na face.

Os Quadros 22, 23, 24, 25 e 26 mostram representações para expressões faciais de testa, sobrancelhas, boca, olhos e bochecha<sup>3</sup>.

Quadro 22 – Testa

 Testa franzida	 ABORRECIDO
---	---

Fonte da escrita em SW: Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 140).

Quadro 23 – Sobrancelhas

 para cima	 RESPONDER	 para baixo	 QUE ABSURDO!	 para cima e para o cento	 REMORSO
--	--	---	---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa.







Quadro 24 – Boca

 Sorriso fechado	 Triste	 Aberta	 Triste - aberta
Exemplos, da esquerda para a direita: GOSTOSO, TRISTE, ADMIRADO E DESESPERADO.			
			

Fonte: Dados da pesquisa











<sup>3</sup> As expressões faciais para dentes, lábios e língua não serão abordadas neste artigo. As referidas expressões podem ser pesquisadas em Barreto e Barreto (2012, p. 196, 197 e 211), Stumpf (2005, p. 82) e Sutton (2003, p. 176 a 179).

Quadro 25 – Olhos


 Abertos	 Fechados	 Apertados
 OLHOS	 DEFUNTO	 POUQUÍSSIMO





Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 26 – Bochechas

 Infladas	 Sugadas	 Tensas
Ex. da esquerda para a direita: GORDO, MAGRO e AMARGO.		
		
 Aspirando o ar	 Soprando o ar	
 BEBER COM CANUDINHO	 SOPRAR A VELA	

Fonte para a escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 196).

No Quadro 26, acima, elaborado com base em Barreto e Barreto (2012), Stumpf (2005) e Sutton (2003), encontramos diferenciação de denominação para a representação . Barreto e Barreto (2012, p. 195) denominam de “bochechas infladas”, Stumpf (2008, p. 23), Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 1991) e Sutton (2003, p. 171) nomeiam de “bochechas estufadas”. Quanto às demais denominações para a bochecha, não há variações.


Observa-se que, quando as bochechas estão infladas/estufadas, aloca-se, em cada lado da face, a delimitação com preenchimento preto . Nas bochechas sugadas, aloca-se no lado esquerdo da face a delimitação > e no lado direito da face a delimitação <. Nas bochechas tensas, aloca-se na face duas linhas sinuosas . Na expressão facial aspirar o ar, aloca-se em cada lado da face, três linhas não pontilhadas . Por fim, na expressão facial soprando o ar, aloca-se em cada lado da face três linhas pontilhadas .

Verifica-se, ainda, no Quadro 26, que as expressões faciais iniciam a escrita dos sinais GORDO, MAGRO, BEBER NO CANUDINHO e SOPRAR A VELA. Quanto à expressão facial do sinal AMARGO, foi alocada entre as CMs. Além destas expressões faciais apresentadas acima, há outras que podem ser pesquisadas nos referenciais teóricos deste artigo. Nesse sentido, abordaremos, a seguir, pontos de articulação ou locação.

## 6 Pontos de articulação ou locação

Consideraremos como ponto de articulação partes do corpo que há contato de uma ou das duas mãos. Há sinalizações em que a mão toca a cabeça, o pescoço, a face, os ombros e peito, os ombros, a sobrançelha, olhos, nariz e boca. Analisa-se que as sobrançelhas, olhos, o nariz e a boca, abordados acima como expressões faciais, também podem ser considerados como ponto de articulação. Procederemos a seguir com cada ponto de articulação citado.

### 6.1 Cabeça


Conforme abordado acima, Barreto e Barreto (2012, p. 56) representam a cabeça vista por trás como um círculo de fundo branco. Em sinais que envolve a locação na parte de trás da cabeça, duas linhas verticais curvas são alocadas nos lados direito e esquerdo do círculo: . Apresentam-se, no Quadro 27, três exemplos de sinal em que a CM toca a parte de trás da cabeça.

Quadro 27 – Sinais em que a mão toca a parte de trás da cabeça




		
FALAR MAL DAS PESSOAS	IMPLANTE COCLEAR	COSTAS

Fonte: Barreto e Barreto (2012, p. 56).

## 6.2 Pescoço

A representação  é utilizada quando a locação do sinal ocorre no pescoço. Apesar de alocado abaixo da cabeça, o SignPuddle, disponível em <[www.signbank.org/signpuddle](http://www.signbank.org/signpuddle)> permite a escrita somente da representação do pescoço: / \ denominada, neste artigo, como duas linhas verticais curvas, distanciadas e paralelas. Tendo em vista que podemos escrever a representação do pescoço sem a cabeça vista por trás, provavelmente o sinal VONTADE possa vir a ser escrito com a supressão do círculo. No entanto, verifica-se no Quadro 24 que Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 1863), Barreto e Barreto (2012, p. 134) e Sutton (2003, p. 104) escrevem o referido sinal em SW, com a alocação da cabeça, mesmo que haja clareza de que o ponto de articulação ocorre no pescoço.

Quadro 28 – Escrita do sinal VONTADE









		
Capovilla, Raphael e Maurício (2009)	Barreto e Barreto (2012)	(Sutton, 2003).

Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 1863), Barreto e Barreto (2012, p. 134) e Sutton (2003, p. 104).

## 6.3 Face


Barreto e Barreto (2012, p. 74) compreendem que mediante a dificuldade de visualizar o local do toque da CM na face, esta se apresenta com semicírculo em locais estratégicos. As denominações das delimitações, constantes do Quadro 29, são proposições da autora. Podemos considerar que as referidas delimitações são possíveis para a esquerda e para a direita e para cima e para baixo.

Quadro 29 – Algumas delimitações da face

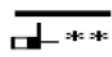

 queixo	 testa	 têmpora esquerda	 lado esquerdo, próximo ao queixo
 DESCULPAR	 ALEMANHA	 QUINTA-FEIRA	 MULHER

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 74 e 77).<sup>4</sup>

#### 6.4 Ombros e peito

Barreto e Barreto (2012, p. 73) compreendem que quando a mão toca o centro do peito, o contato é escrito abaixo da CM e não há necessidade de escrever o ombro . Capovilla, Raphael e Maurício (2009) preferem alocar o ombro para esses casos. O Quadro 30 apresenta à esquerda, exemplos de sinais escritos a inclusão e, à direita, os mesmos sinais escritos com a supressão do ombro.

Quadro 30 – Sinais escritos em que a mão toca o centro do peito, à esquerda, com a alocação do ombro e, à direita, sem alocação do ombro

Sinal TER	
	
Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 2104).	Barreto e Barreto (2012, p. 73).

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos sinais em que a(s) mão(s) toca(m) um ou os dois lados do peito ou do ombro, Barreto e Barreto (2012) sugerem a alocação da linha horizontal representativa do ombro, conforme se apresenta nos sinais NÚMERO, POLÍCIA e AMIGO, no Quadro 31.

<sup>4</sup>O quadro foi elaborado com referencial de Stumpf (2014), Barreto e Barreto (2012), Capovilla, Raphael e Maurício (2009) e Sutton (2003).

Quadro 31 – Alocação do ombro nos sinais em que a mão toca um ou os dois lados do peito


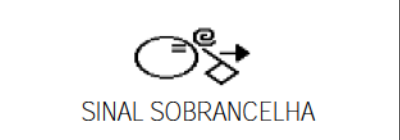
		
NÚMERO	POLÍCIA	AMIGO

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 74).

## 6.5 Sobrancelha

Barreto e Barreto (2012) compreendem a sobrancelha como locação quando a articulação do sinal nela ocorre. Nesse caso, são alocadas duas linhas horizontais paralelas na face (círculo). No Quadro 32, à direita, a representação da sobrancelha como locação e, no lado esquerdo, o sinal escrito em SW.

Quadro 32 – Sobrancelha

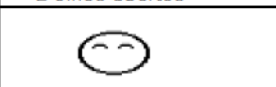

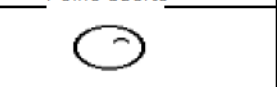

	
SOBRANCELHA	SINAL SOBRANCELHA

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 79).

## 6.6 Olhos

Em alguns sinais da Libras, os olhos são ponto de articulação ou locação. Barreto e Barreto (2012) os representam com dois semicírculos alocados na face (círculo), quando o sinal envolve os dois olhos, ou um semicírculo alocado na cabeça/face, quando envolve apenas um olho, conforme Quadro 33.

Quadro 33 – Olho(s)




2 olhos abertos	Ex. OLHOS	1 olho aberto	Ex. VER
			

Fonte da escrita em SW: Barreto e Barreto (2012, p. 79).

## 6.7 Nariz

Stumpf (2014), Barreto e Barreto (2012), Capovilla Raphael e Maurício (2009) e Sutton (2003) afirmam que para os sinais da Libras em que o contato seja realizado no nariz ou próximo a ele, uma linha vertical (representação do nariz) deve ser alocada, centralizada na face. No Quadro 34, apresenta-se a representação do nariz, com exemplos da escrita em SW.

Quadro 34 – Nariz




		
Exemplos	BISCOITO	RINOCERONTE

Fonte: Dados da pesquisa.

## 6.8 Boca

Barreto e Barreto (2012, p. 80) sugerem que, quando a mão toca ou se aproxima da boca, utiliza-se este círculo com uma linha horizontal ☹, ou seja, a cabeça/face com uma linha horizontal alocada (a boca). Galea (2014, p. 659) denominou esta representação de “boca fechada (neutra).” Verificam-se no Quadro 35, exemplos de sinais articulados na boca.

Quadro 35 – Boca como locação<sup>5</sup>

		
	SILÊNCIO	RESTAURANTE

Fonte: Dados da pesquisa.

## 7 Alfabeto manual

Quadros e Karnopp (2004, p. 88) indicam que a comunicação na língua de sinais envolve a soletração de palavras da língua portuguesa para uma

<sup>5</sup> Idem.

variedade de contextos, ou seja, para as palavras técnicas que não possuem o sinal equivalente, para indicar o assunto, o título a que se faz referência e para nomes próprios. Para essas autoras, a soletração manual é uma representação da ortografia da língua falada ou escrita e envolve uma sequência de configurações de mãos que corresponde à sequência de letras das palavras escritas da língua portuguesa. Battison (1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88) considera que palavras da língua portuguesa podem ser emprestadas à língua brasileira de sinais. Com base neste referencial teórico, apresentamos abaixo, no Quadro 36, o alfabeto em SW, utilizado na soletração manual ou datilologia.

Quadro 36 – Alfabeto manual em SW

A	B	C	Ç	D	E

Fonte: Stumpf (2014, p. 32)<sup>6</sup>.

A seguir, apresentamos a escrita em SW para nomes próprios, elaborada pela autora, conforme o quadro acima.

C-A-R-L-A  
 M-A-R-I-A-N-N-E

<sup>6</sup> Há diferenciações entre o alfabeto manual apresentado nesta tese e o alfabeto manual de Barreto e Barreto (2012, p. 132).



## 8 Considerações finais

Este artigo realizou uma abordagem preliminar do SW como alternativa de registro para a escrita da língua de sinais que se realiza em sequência espacial vertical. Devido à abrangência do sistema, o artigo abordou a perspectiva expressiva, as configurações de mãos básicas, alguns movimentos, dinâmicas de movimentos, algumas expressões não manuais, alguns pontos de articulação e o alfabeto manual.

Com o referencial teórico de Capovilla, Raphael e Maurício (2009), Sutton (2001), Stumpf (2008) e Barreto e Barreto (2012) foram identificadas denominações para os quiremas apresentados como também exemplos da escrita.

Nesse sentido, contribuímos para a divulgação do sistema visando à consolidação de SW como escrita para a língua de sinais.

## Referências

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2012.

BIANCHINI, C. S. *Analyse métalinguistique de l'émergence d'un système d'écriture des Langues des Signes: SignWriting et son application à la Langue des Signes Italienne (LIS)*. 512p. Université de Paris VIII – Vincenne Saint-Denis. École Doctorale Cognition, Langage et Interaction. Doctorat en Sciences du Langage. Soutenue, 2012, 512p.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C. et al. O desafio do bilinguismo na educação de surdos: descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, F. C. (org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. vol. I (Sinais de A a H), vol. II (Sinais de L a Z). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep; CNPq; Capes, 2009.

GALEA, M. *SignWriting (SW) of Malartigo Sign Language (LSM) and its development into an orthography: linguistic considerations*. 689f. Tese (Doutorado em Linguística) – Institute of Linguistics, University of Malta, Malta 2014.

NOBRE, R. S. *Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em SignWriting*. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 26. p. 165-206, 2010/2.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 330f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

STUMPF, M. R. *Escrita de Sinais III – Texto Base*. Ementa da disciplina do curso Letras/Libras. UFSC. Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. *Material didático para a disciplina Escrita de Sinais III*. UFSC. Florianópolis, 2014.

SUTTON, V. *Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais*. Tradução: Marianne Stumpf e Antonio C. da Rocha Costa. s.d. Disponível em: <http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

# REFLEXÕES SOBRE AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA A PARTIR DA ANÁLISE LINGUÍSTICO DISCURSIVA DE INTERAÇÕES NO GÊNERO CONSIGNIA

## REFLECTIONS ON THE IDENTITY CONSTRUCTIONS OF E-LEARNING TEACHERS THROUGH THE TEXTUAL GENRE *CONSIGNA*

*Lilian Soares de Figueiredo Luz*<sup>i</sup>

*Rita de Cássia Souto Maior*<sup>ii</sup>

**RESUMO:** Acompanhando mudanças na sociedade, a modalidade de ensino à distância surge reestruturando uma série de ações interacionais, o que também implica numa reconstrução identitária (HALL, 2004; CORACINI, 2003, 2005; CELANI; MAGALHÃES, 2002) do/a professor/a. Baseadas na perspectiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002, 2006) e sob o viés da abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e do estudo de caso (YIN, 2005), temos o objetivo de refletir interpretativamente sobre as identidades, através das atuações linguístico discursivas dos/as docentes no gênero consígnia, no ambiente virtual Moodle na Educação a Distância. Observamos, com o estudo, que esse gênero, organizado com saudações e orientações, sinaliza para a construção de diferentes relações sociais entre docente-discentes e que essas diferenças revelam fragmentações identitárias próprias da busca de uma reavaliação ético-discursiva (SOUTO MAIOR, 2009, 2018) das práticas que o ambiente demanda para os/as profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero consígnia. Educação à distância. Identidade docente

**ABSTRACT:** Following the changes in society, the modality of e-learning arises by restructuring a series of interactional actions (HALL, 2004; CORACINI, 2003, 2005; CELANI; MAGALHÃES, 2002). Based on the perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2002, 2006) the qualitative research (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and also in case study (YIN, 2005), it had the purpose of thinking interpretatively about identities through of the linguistic-discursive teachers practices of the genre *consigna* present in the virtual environment Moodle, points to the construction of different social relations between teacher-students reveal identity fragments specific to the search for an ethical-discursive reappraisal of the practices (SOUTO MAIOR, 2009, 2018) that the platform demands for the professionals.

**KEYWORDS:** Genre *consigna*. E-learning. Teacher's identity.

Submetido em: 31 jan. 2018

Aprovado em: 14 ago. 2018

---

<sup>i</sup> Professora de ensino médio do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e do curso de Especialização em Linguagens e Práticas Sociais (IFAL-Murici). E-mail: liliansfluz@hotmail.com.

<sup>ii</sup> Professora da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: ritasoutomaior@gmail.com.



## Introdução

A temática identidade vem sendo bastante discutida na atualidade e, talvez, ainda mais por estarmos vivenciando uma época de estreitamentos das relações entre os povos, o que provoca, por um lado, diálogos entre tradições diferentes – muitas vezes, com a tentativa de construção de ‘verdades’ únicas e universais –, e, por outro lado, a busca constante de referências identitárias – que notabilizem as diferenças como algo criativo que diferencia positivamente os aspectos de um povo.

Influenciadas, principalmente, pelo fenômeno da globalização, essas diferentes reações estão atreladas, obviamente, ao contexto cada vez mais digitalizado da sociedade que, por sua vez, promove certas quebras de fronteiras entre tempo-espço e, conseqüentemente, mudanças nas estruturas sociais, éticas, políticas e culturais. Essas estruturas que se encontravam antes alicerçadas na noção de estabilidade, hoje, são problematizadas por um processo de constantes mudanças que apontam para uma sociedade fluida e instável (BAUMAN, 2001) ou fragmentada e deslocável (HALL, 2004). O que essas visões têm em comum é a certeza de uma força motriz que desestabiliza e estabiliza, ao mesmo tempo, construtos identitários, principalmente, ao assumir o estado de vigília de “novos eus”, a partir de identificações na pluralidade.

Além disso, consideramos, como dissemos acima, que as mudanças na aproximação entre os povos vêm gerando discussões sobre valores e verdades instituídas, e, nesse sentido, promovendo também afastamentos, recondicionando, talvez por isso mesmo, “outras” identidades de gênero, de nacionalidade, de etnias, etc<sup>1</sup>.

Nesse vasto campo de discussões, alguns aspectos podem ser focalizados, a depender do campo teórico-metodológico em que nos situamos, para fins de aprofundamento e/ou desnaturalizações. Os interesses vão desde os estudos mais gerais sobre as relações sociais entre os sujeitos até a análise

---

<sup>1</sup> Estamos chamando “outras” para evitar novas por entender que essas não surgem como novidade, pois entendemos que são apenas instituídas como “diferente de antes”. Elas não surgem, tomam para si certo *status quo*.

dos momentos de identificações que possibilitam a análise da eticidade discursiva (SOUTO MAIOR, 2018) que compõe a construção das identidades e de novas possibilidades identitárias no cenário contemporâneo (cf. CORACINI, 2000, 2003; MOITA LOPES, 2002; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002; CELANI; MAGALHÃES, 2002, dentre outros).

No campo da Linguística Aplicada, assumindo a constituição do sujeito pelo movimento de estabilidade e desestabilidade de sentidos a partir das relações dialógicas que constituem esse movimento, de uma maneira modesta, debruçamo-nos sobre essa última temática, considerando que as transformações da sociedade/sentido também provocam a instituição de novos construtos/sujeitos que estão relacionados a essas transformações, encontrando-se, por isso mesmo, atrelados a possíveis conotações e implicações ideológicas<sup>2</sup> de compreensão mais geral de mundo.

Observaremos, mais especificamente, aqueles sujeitos que assumem determinados papéis sociais e que respondem ao cenário do ensino e aprendizagem, o da profissão docente, entendendo que esse profissional tem, como um dos objetivos de sua profissão, formar cidadãos inseridos no contexto social (MARCELO, 2009). Nesse sentido, educação “é processo de humanização e tem a finalidade de inserir os sujeitos como partícipes nas relações sociais.” (SOUTO MAIOR, 2018, p. 147).

Tendo as reflexões sobre a identidade como um dos elementos fundamentais deste estudo e justificadas pela necessidade de dirimir a distância muitas vezes observada e denunciada entre pesquisa e ação efetiva na escola, entendemos que esse interesse nos impulsiona a repensar o sistema educacional e a formação dos profissionais que nele atuam (CELANI; MAGALHÃES, 2002). Nosso interesse, mais especificamente, é pelo profissional que trabalha com o ensino a distância, o que consideramos ser um papel que requer da profissão além de um repensar sobre as relações interacionais instituídas entre tradição e as demandas que subjazem as práticas mais digitais

---

<sup>2</sup> Ideológico no sentido de referir-se às áreas da atividade intelectual humana e de sempre expressar uma posição valorativa, excluindo assim o sentido negativo, restrito, de “mascaramento do real” (VOLÓCHINOV, 2014).

da contemporaneidade<sup>3</sup>, um repensar sobre os discursos que a subjazem e a notabilizam.

Temos o objetivo, portanto, de refletir sobre a questão da identidade do/a docente da Educação a Distância (doravante EAD), a partir do que ele/a registra no seu discurso em consígnias. Entendemos que, por se tratar de uma modalidade de ensino em que há uma separação de espaço e tempo<sup>4</sup>, as práticas linguístico-discursivas apresentadas no ambiente EaD são indícios importantes para a reflexão sobre a identidade docente, porque é a “palavra que constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2014, p. 117) e essa ação ética-reflexiva de pesquisa pode auxiliar no entendimento de demais fatores ligados ao processo de ensino e aprendizagem<sup>5</sup>.

Já que “é na tentativa de rearticular a relação entre sujeito e práticas discursivas que a questão da identidade [...] volta a aparecer.” (HALL, 2004, p. 105), para compreender a construção da identidade do professor de EaD, analisamos o processo de interação entre professor/a e aluno/a, numa perspectiva dialógico-ética proporcionada pelos gêneros discursivos do ambiente virtual.

Nesse espaço, onde encontramos textos que são escritos com objetivo de nortear o trabalho desenvolvido, é de fundamental importância observar como os discursos vão refletindo e refratando (VOLÓCHINOV, 2014) dizeres que reiteram ou deslocam papéis dos sujeitos que ali se encontram. Esse encontro social possui determinados padrões interativos, próprios dos gêneros presentes no ambiente, mas também pode nos revelar a transitoriedade das mudanças de papéis e de ações tão próprias dessa situação histórica cultural de fluidez em que nos encontramos (BAUMAN, 2013).

---

<sup>3</sup> Não estamos discutindo teoricamente sobre as mudanças das últimas décadas, mas apenas destacamos que as práticas que chamamos digitais trazem reformulações nas práticas sociais.

<sup>4</sup> Sendo assim, consideramos as mudanças da concepção de espaço, segundo Bauman (2001), quando esse diz que o espaço “perdeu sua qualidade restrita e é facilmente transposto tanto na sua versão ‘real’ como na versão ‘virtual’”, a modalidade de ensino a distância surgiu e, com ela, surgiu uma série de transformações na identidade docente, que até então certo momento histórico era considerado “senhor de suas ações” (cf. GERALDI, 2003).

<sup>5</sup> Reconhece-se a importância de considerar que o que se constrói em pesquisas sobre práticas da linguagem não está à parte do social e que a interrelação entre os campos se revela pela responsabilidade do sujeito no mundo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004), porque só dessa maneira a atividade é ato. (SOUTO MAIOR, 2013, p. 34).

Consideramos, portanto, que refletir sobre esse material que muitas vezes apresenta uma disciplina ou simplesmente informa sobre determinada ação dentro do ambiente é uma maneira de refletir sobre as constituições identitárias e as características das mudanças que vêm se instituindo nas relações sociais, principalmente, naquelas que afetam a interação professor/a e aluno/a.

Dentre os textos no ambiente, entendemos que as consígnias<sup>6</sup> podem ser um excelente lócus de observação de como o/a professor/a se institui identitariamente, pois é com esse gênero que o/a docente estabelece o “tom” de suas aulas, já que os discursos que são encontrados através dessas produções estabelecem negociações entre professor/a e aluno/a e dizem respeito ao estabelecimento de uma relação identitária em que não só os papéis mais esperados são ratificados, mas outras características de identidade podem ser apresentadas e aceitas, ou não, pelos/as interlocutores/as. Por isso, escolhemos o gênero consígnia como elemento para a focalização no estudo. Como supracitado, esse funciona como a “voz” do/a professor/a, na modalidade escrita da língua, se considerarmos, analogicamente, que ele/a tem seu paralelo na própria voz do/a professor/a em sala de aula, na interação face a face na modalidade do ensino presencial. Ambos, a nosso ver, têm como objetivos a orientação de atividades, organização do espaço, acolhimento dos/as alunos/as, estabelecimento de normas de convivências, entre outros.

As práticas linguístico-discursivas apresentadas nesse gênero, características do ambiente virtual de aprendizagem do sistema Moodle (plataforma de aprendizagem a distância baseada em um software livre), permitem-nos refletir sobre a identidade desse/a docente, além de possibilitar a análise de quais características na atuação com esse gênero podem permitir

---

<sup>6</sup> Esse termo é usado com frequência na educação a distância. Há poucos registros de estudos sobre conceito e características desse termo. O texto “O mistério da consígnia”, da autora Cristiane Zuan Esteves, publicado no blog <http://lumeopovoempe.wordpress.com/2011/08/29/o-misterio-da-consignia/> foi o estudo mais significativo do ponto de vista da origem e definição. Segundo a autora, essa palavra é de origem francesa e significa ordem, instrução, “orientações ou pressupostos sobre determinado assunto ou atividade que devem ser seguidos para sua correta execução”. O interessante é que o termo é bastante usado em textos pedagógicos e teatrais, porém sem nenhum estudo mais aprofundado sobre esse gênero. Na EaD, a consígnia pode ser conceituada como um texto injuntivo (MARCUSCHI, 2008) porque pode ser usada para apresentar encaminhamentos das atividades propostas pelo professor, no entanto, ele pode servir também de uma ponte para estabelecer um diálogo com os alunos nas aberturas das semanas, demonstrando seu caráter misto.

uma maior interação, aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino. Diante dessas características, a necessidade de se refletir sobre a questão da identidade do/a professor/a da EaD se torna evidente e esse é o objetivo deste artigo, como já dissemos acima.

Para essas discussões, além de produzirmos, inicialmente, um breve panorama sobre a educação a distância, também construímos uma referência sobre conceitos de identidade e discurso, focalizando, em seguida, características da identidade docente, mais especificamente a partir da análise interpretativa de dados. Para fins de análise, foram utilizados dois recortes de consígnias das disciplinas Linguística Aplicada e Leitura e Produção de Textos, do curso de Letras, oferecido pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), através do sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>7</sup>.

Adiante, apresentaremos um breve esboço de como a EAD se institui como espaço de ensino.

## **1 Navegando pela educação da Educação à Distância**

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em que professores/as e alunos/as, na maior parte do tempo, estão separados fisicamente no espaço e/ou pelo tempo, e utilizam, de forma intensiva, as Tecnologias de Informação/Comunicação (TIC). Essa modalidade vem sendo cada vez mais utilizada na educação básica, na educação superior e em cursos abertos, entre outros, pois possibilita o acesso a um grande número de informações e à interação entre pessoas distantes geograficamente e de diferentes contextos<sup>8</sup>.

Nas últimas décadas, a EaD passou por grandes modificações, tanto do ponto de vista estrutural quanto do perfil dos professores/as e alunos/as que a utilizam (BELLONI, 2008). Segundo Belloni (2008), essas grandes modificações

---

<sup>7</sup> Cursos ofertados em 2014.

<sup>8</sup> Para ilustrar o crescimento do acesso a essa modalidade, apresentamos os dados da pesquisa de 2014 da Associação Brasileira de Estágios (ABRES) que mostra, entre os anos de 2012 e 2013, o avanço de 3,6% de matrículas nos cursos superiores a distância e 3,85% nos presenciais. Assim, os cursos de EaD já representam mais de 16,2% do total de matriculados em graduação. Dos 1.153.572 alunos matriculados em EaD, 999.019 estudam em instituição de ensino privada e 154.553 em instituição pública.



se deram em três gerações: a primeira, caracterizada pelo estudo por correspondência e influenciada pelo modelo fordista e neofordista; a segunda, impulsionada pela utilização de novas tecnologias que possibilitaram um tratamento mais individualizado; e, a terceira, a tendência contemporânea, que utiliza a internet para proporcionar um aprendizado mais interativo e autônomo.

Essa evolução da EaD, que começou com um ensino por correspondência até chegar a uma modalidade de ensino, nos dias atuais, que visa à interação e que apresenta mais de um instrumento para interlocução, evidencia também a necessidade de essa forma de educação se adequar a diferentes maneiras interlocutivas, que vão desde questionamentos de como posso interagir discursivamente com o outro, a partir dos diversos objetivos das práticas de ensino, até a interdependência das escolhas de gêneros que trabalho na prática vivenciada nas atividades. Algumas das características da pós-modernidade também trazem implicações, de certa forma, a cada um desses âmbitos de atuação como veremos adiante. Segundo Giddens (1991, p. 69, grifos do autor), por exemplo, a

estrutura conceitual do distanciamento tempo-espço dirige nossa atenção às complexas relações entre *envolvimentos locais* (circunstâncias de co-presença) e *interação através de distância* (as conexões de presença e ausência).

Esse autor considera que, na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espço aumenta consideravelmente e que é maior do que qualquer período precedente, tornando “alongadas” as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes. Ainda segundo Giddens (1991), a globalização enreda ainda mais as diferentes regiões e contextos sociais neste processo de alongamento. Dessa forma, consideramos que isso pode revelar, na prática do ensino a distância, a negociação das relações a partir de diferentes matizes que podem ir desde uma postura mais formalizante e tradicional, até uma postura menos tradicional e menos distanciada. O encontro entre o que pratico com a ajuda dos elementos paralinguísticos em situações de ensino presencial – como entonação de voz, gestos, sorrisos etc – e o que posso ou devo praticar no ensino a distância (em que não tenho esse suporte contextual dos elementos paralinguísticos, mas posso desenvolver estratégias de registro), expõem

características que vão dialogar com crenças e valores ético-discursivos de: “como deve agir um/uma professor/a para que...” e “como deve agir um/a aluno/a para que...”.

Como podemos observar com as discussões acima, as mudanças ocorridas na modalidade a distância nos faz refletir sobre problemáticas que já rondavam o ensino presencial, mas que também se diferenciam por serem próprias dessa transformação de modalidade.

Para acompanhar essa transformação, o Governo Federal regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, através do decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, conforme expomos abaixo:

Art. 1º - Para os fins deste decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL,2005).

A partir desse parâmetro, percebemos que Educação a Distância vem em um processo de crescimento no Brasil. Entendemos que esse crescimento se deve, em parte, à necessidade de se ter uma qualificação profissional e a uma política de expansão educacional para acompanhar uma sociedade pós-moderna que exige do indivíduo um desenvolvimento de uma série de competências como autonomia, flexibilidade, cooperativismo, entre outras. Essa modalidade, nesse ínterim, se torna uma boa opção para a qualificação profissional por ser um sistema que possibilita uma educação de forma virtual para lugares de difícil acesso, onde não há universidades, por exemplo.

Entendemos que, muitas vezes, não são encontradas situações ideais da implementação desse sistema de ensino (falta de espaço para a organização dos cursos, problemas com a distribuição de energia ou sinal de internet, falta de laboratórios equipados etc.) e também fica posto que, nesse sistema, em tese, o/a aluno/a não precisa deixar o trabalho para estudar, além de ter a liberdade de fazer o seu horário de estudo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> 'Na prática, compreendemos que, a depender das condições de trabalho, mesmo essa modalidade se mostra inviável, o que nos impulsiona a considerar que ainda precisamos avançar

Por sua vez, é visível a necessidade de se desenvolver uma educação a distância voltada para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que acompanhem a sociedade contemporânea e globalizada, apresentando, principalmente, um projeto de ensino que possa de fato responder ao mesmo tempo à qualidade almejada no ensino e à produção de uma formação que vise ao desenvolvimento da criticidade e emancipação humanas. As propostas de ensino, portanto, podem se debruçar sobre os significados de mundo estruturados nas práticas interacionais, nos textos trabalhados, nas atividades empreendidas e problematizar os sentidos depositados nesses espaços, considerando uma perspectiva ética dos discursos. (SOUTO MAIOR, 2018, p. 155)

É interessante para nós destacar neste momento de nossas reflexões que as características do contexto contemporâneo, de toda forma, transformaram o público EaD. Esse, a nosso ver, se tornou bastante diversificado e essa diversidade vem provocando, paralelamente, mudanças na concepção das relações de ensino, o que afeta sobremaneira as apresentações identitárias do/a professor/a dessa modalidade que busca, muitas vezes, atender a alguns princípios básicos da EaD que, segundo Belloni (2008, p. 33), são: “aprendizagem autogerida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino”.

A interatividade nessa modalidade, citada por Belloni (op. Cit.), mostra-se peculiar por ser, na maioria das vezes, assíncrona e por dispensar a presença física do/a professor/a, na maior parte do processo. Todavia requer do/a agente de ensino a autorrepresentação constante de um papel. Em outras palavras, ele/a dá a matiz de sua aula a partir da apresentação do que significa a disciplina, quais suas demandas, o que deve ser feito e como tudo deve ser concluído, tudo isso permeado pela relação que constrói a partir da linguagem.

Os indícios discursivos da construção dessa relação são parte fundamental na apresentação, acompanhamento e finalização da disciplina. Os papéis construídos, a partir da linguagem empregada, e a aceitação ou não das

---

muito na implementação de uma política de trabalho que inclua a obrigatoriedade de uma formação continuada de qualidade, prevista na ação do trabalho, com carga horária prevista e paga.

identidades, ali postas, são elementos que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem e podem estimular (ou não) o sucesso do aproveitamento dos objetivos do curso ou da disciplina.

Dizendo quem ele/a é para o/a aluno/a e qual o/a aluno/a que ele/a quer para sua disciplina, o/a professor/a vai delegando posições que podem ser afirmadas ou deslocadas, pelo processo de interlocução que vai se instituindo no curso ou disciplina com o outro. Essa negociação formaliza certa individualização de papéis e se dá como característica de uma sociedade moderna de ampliação da participação social e política dos sujeitos (GIDDENS, 1991). Essa fluidez ou instabilidade de posições e papéis, muitas vezes provocada pelos efeitos do sentido de globalização, também é apresentada por Bauman (2001), quando esse diz que

A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de 'individualização', assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diária da rede de entrelaçamentos chamada 'sociedade'. (BAUMAN, 2001, p. 39).

Como uma das atuações dessa reformulação diária das atividades dos sujeitos, podemos entender que, no campo das relações digitais, a identidade contemporânea dialoga com determinadas “ações esperadas” ou “padrões sociais interacionais instituídos”.<sup>10</sup> Mais especificamente, no campo do ensino a distância, esse diálogo pode ocorrer através do que é entendido por Giddens (1991, p. 133), como uma busca de adaptação ao perfil de risco da contemporaneidade. O que seria, a nosso ver, um xeque-mate permanente nas ações de avaliação do como proceder em sala de aula, dos discursos elaborados naquele espaço, das iniciativas empreendidas nas atividades desenvolvidas pelo grupo, nesse diálogo entre ações/discursos esperados e ações/discursos construídos. Essa identidade em movimento e, por isso, não fixa, estabelece constante avaliação de como posso ou devo proceder nas interações ali estabelecidas.

---

<sup>10</sup> Segundo Coracini (2003, p. 97), é essa “perspectiva de um mundo fragmentado, que questiona valores tradicionais, os centros que apagam as margens e anulam as diferenças, que se tem denominado pós-modernidade ou modernidade tardia.”



Observaremos, em seguida, como a identidade do sujeito situado na contemporaneidade se caracteriza, num contexto mais geral, para, logo após, frisarmos os aspectos referentes à identidade profissional docente nessa reflexão sobre ação esperada e ação instituída.

## 2 Identidade docente na Educação à Distância

Para desenvolvermos a reflexão sobre a identidade docente na Educação a Distância, é importante inicialmente compreendermos que noção de identidade, de um modo geral, sofre certas transformações ao longo do tempo. Alguns autores, como Hall (2006) e Coracini (2005)<sup>11</sup>, só para citar alguns, apesar de apresentarem essas transformações de maneiras diferentes, grosso modo, entendem que o termo adquire certa conotação mais complexificada a partir do século XX.

Hall (2006, p. 13), a partir do processo histórico por que passaram as concepções de identidade, pensa os sujeitos como: a) sujeito centrado de razão, concepção bem individualista; b) sujeito sociológico, esse “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente”, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo que ele/ela habitava; c) sujeito pós-moderno que é conceituado “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Para ele, as sociedades do final do século XX sofreram uma mudança estrutural que se irradiava nas transformações das “paisagens culturais”, antes sólidas e estáveis, como o gênero, a sexualidade, a etnia, a raça e a nacionalidade para menos sólidas e instáveis.

---

<sup>11</sup> Considerando a identidade num processo histórico, basicamente, encontramos três acepções desse sujeito: aquelas de antes e imediatamente depois do iluminismo, somadas a que se encontra contextualizada na pós-modernidade ou contemporaneidade. Temos, no sujeito do Iluminismo, um ser centrado em eixos bem firmados e homogêneos, respaldados pela razão onisciente que se sobrepunha à concepção da Idade Média que colocava Deus como centro do mundo (CORACINI, 2000). Nessa visão antropocêntrica (homem visto como indivíduo capaz de pensar e tomar para si os objetos do mundo como apreensão das verdades por ele instituídas), a construção da identidade é uma descrição de características fixas.

Mais contemporaneamente e a partir da segunda metade do século XX, o sujeito é entendido como não tendo uma identidade fixa, pois essa identidade se torna uma "celebração móvel", transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006). Essas transformações, segundo o autor, influenciam a formação cultural das pessoas que acabam ficando divididas periodicamente entre os velhos e novos padrões, bem como entre as mais variadas classes que surgem na metade do século.

Diante do cenário de transformações da nossa contemporaneidade, a educação a distância teve que se reelaborar numa sociedade globalizada que apresenta questionamentos sobre identidade e que, segundo Bauman (1998, p. 155), resulta.

principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso.

A impossibilidade de reconhecimento vitalício de um papel central para o/a professor/a em relação ao seu papel em sala de aula, a sua relação com o/a aluno/a e a forma como deve/pode dialogar demanda a necessidade de reflexão sobre as implicações ético-discursivas dos encontros identitários dessas relações.

Também é importante destacar que a própria definição do papel do/a docente dessa modalidade que, na maioria das vezes, não atua apenas a distância, já se estrutura como híbrida. Desse modo, o/a professor/a que pertencia e/ou ainda pertence ao ensino presencial, e também exerce a sua docência na EaD, parece buscar se adequar a uma modalidade que é dinâmica, por estar numa constante atualização, para que a barreira tempo-espço dessa modalidade seja transposta através dos recursos tecnológicos e pedagógicos de que dispõe, apontando, assim, para uma formulação identitária híbrida e fluída.

E é obvio que, ao considerar essas características, as identidades assumidas muitas vezes se fundam nas ações que ali são encontradas e funcionam como indícios das interlocuções ali estabelecidas, principalmente,

porque as interações entre professor/a-aluno/a são mediadas pelas práticas discursivas do ambiente, intermediadas pelas significações identitárias.

Como as identidades são construídas através, do/pelo/no discurso, no interior das práticas sociais (HALL, 2004), o aspecto de transição e instabilidade deve ser levado em conta, já que participamos de uma sociedade e somos também influenciados por ela. De qualquer forma, essa construção identitária, por sua dinâmica de reestruturação, também se faz instável.

Desse modo, a constituição de uma identidade docente poderia vir a se confundir com papéis sociais porque estariam atrelados a significações sociais da profissão ou a discursos institucionalizados da profissão, pois, segundo Pimenta (2012, p. 20), a identidade profissional “se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” E é nesse sentido de reformulação que Pimenta aponta em seu discurso a necessidade de entendermos que os papéis dialogam com as identificações mais subjetivas, digamos assim.

Se nos referirmos à identidade do professor/a em EaD, podemos observar que essa identidade se constrói a partir da significação social dessa profissão numa época em que a tecnologia está em evidência, da revisão das fronteiras entre a modalidade presencial (representante das tradições) e a modalidade a distância (caracterizada pelo aspecto emergente e virtual). Também pode ser construída através do significado que cada docente concede à sua prática docente a partir de suas crenças e valores que se fundam identitariamente nas práticas discursivas que assumem e em relação com os interactantes do contexto. Nesse sentido, Moita Lopes (2002, p.62) entende que “ao considerarmos as identidades sociais de nossos interlocutores ao nos engajarmos no discurso, estamos simultaneamente (re-) construindo as nossas.”

Castells (2010), por sua vez, diferencia papéis de identidade, entendendo que papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações de sociedade, e identidade, ainda segundo esse autor, são, de alguma forma, as identificações que operam como reconhecimento pelo próprio sujeito. Esse pesquisador exemplifica papéis dizendo que alguém pode ser, ao mesmo tempo, trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante. Por

outro lado, como dissemos, para ele, identidades constituem **fontes de significado para os próprios atores**. No entanto, Castells reconhece que as identidades podem se relacionar com papéis, da mesma forma como entendemos que as identificações podem se relacionar com as identidades aparentemente mais sólidas.

Não diferente desse aspecto instável, se encontra a identidade docente, ou nas palavras de Castells (op. cit), há uma relação entre o papel docente e a construção da identidade de sujeitos que a assume como representantes do papel, pois a profissão do/a professor/a está relacionada ao contexto ou momento histórico a partir de uma resposta à construção social, como exposto anteriormente.

Dessa forma, o caráter dinâmico dessa profissão deve-se ao fato de ser o resultado de práticas sociais. Sendo assim, consideramos que todos esses aspectos são refletidos e refratados (VOLÓCHINOV, 2014) nos discursos construídos por esse profissional em sua prática docente, já que todo discurso “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (VOLÓCHINOV, 2014, p.45). Por isso, a importância de se analisarem as práticas linguístico-discursivas do ambiente virtual de aprendizagem para se refletir sobre a construção dessa identidade docente na EaD.

Assim, entendemos por identidade o processo de construção de significado múltiplo, fonte de tensão e contradição “tanto na autorrepresentação quanto na ação social” (CASTELLS, 2010, p.22).

Destacamos, neste sentido, parafraseando Santos (2010, p. 314) ao discutir sobre a trajetória do colonialismo visando ao lugar da solidariedade, que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico e que, de fato, só nessa trajetória será possível reconhecer “as diferenças e distinguir, entre elas, as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem.” (SANTOS, 2010, p. 314).

Nesse estudo, consideramos que o questionamento sobre a identidade docente EaD está atrelado principalmente à preocupação em compreender quais são os espaços de identificação preenchidos com a atividade a distância desse



docente e quais as implicações desses preenchimentos discursivos em relação à constituição de sua identidade.

Assim, é possível entender que as constantes mudanças no cenário econômico, político e social, marcadas pelo fenômeno da globalização, provocam diversas reflexões sobre a identidade de vários segmentos dessa sociedade chamada de pós-moderna, já que, na pós-modernidade, há uma data de validade para os conhecimentos o que obriga, de certa forma, os profissionais a ingressarem em uma constante atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2009). Nesse sentido e nessa relação entre formação, conhecimento e docência, é que refletiremos agora sobre a identidade do professor/a e a construção do objeto de ensino.

## 2.1 Identidade docente e a construção do objeto de ensino

A relação entre o/a docente e a construção do objeto de ensino nos revela características fundamentais da identidade que esse/a professor/a vem construindo ao longo do tempo. Associamos aqui ao objeto de ensino, comumente entendido como conteúdo, todo conjunto dos elementos que constituem o saber explicitamente “ensinado” e o que implicitamente o subtende, como, por exemplo, padrões interacionais, expectativas interlocutivas, gêneros educacionais, modalidades de ensino.

Segundo Geraldi (2003), de um período compreendido até início da modernidade – momento em que o/a professor era o/a produtor/a do conhecimento e aquele/a que ensinava não se diferenciava daquele/a que produzia o saber –, aos primórdios do mercantilismo – período em que esse mestre se constitui com outra identidade, pois o que ensina transmite um saber já produzido –, temos uma modificação significativa de identidade docente em relação ao objeto de ensino já que desloca o/a professor/a da condição de produtor/a a transmissor/a do saber.

Já do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, ainda segundo Geraldi (2003, p. 92), alteram-se “profundamente as condições de produção de bens e com estas alterações, novas divisões do trabalho.” Essas alterações de condições de produção do saber geram, de acordo o autor, outra relação entre

atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino que se relaciona com o que ele chama de “parafernália didática” que é “posto à disposição do trabalho de transmissão.” (GERALDI, 2003, p. 93). Esse autor considera que se, na etapa anterior, era da responsabilidade dessa identidade docente articular eixos epistemológicos e as necessidades didático-pedagógicas, “no mundo tecnologizado, muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor” (GERALDI, 2003, p. 93).

Seguindo essas reflexões, a identidade docente na EaD é alvo de discussões por se tratar de uma modalidade de ensino que tem como base a separação espaço-temporal entre docente e discente, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para superar essa separação, a inscrição de um sujeito que registra assincronicamente sua identidade no ambiente (seja por escrito, por divulgação de imagens ou por meio de vídeos e/ou áudios) e a preocupação constante na produção de uma resposta a esses registros.

Considerando que vivenciamos os discursos através de textos que, por sua vez, nos são apresentados através de gêneros, elegemos as consígnias<sup>12</sup> como foco de estudo dos elementos que fazem parte do coletivo que constitui o objeto de ensino. A consígnia, gênero discursivo híbrido que se estabelece na construção do objeto de ensino como uma forma de diálogo entre o/a professor/a e o/a aluno/a, pode nos apresentar indícios identitários através das práticas linguístico-discursivas de que dispõe esse gênero, já que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (VOLÓCHINOV, 2014, p. 99).

---

<sup>12</sup> Consígnias são os enunciados de abertura e acompanhamento das atividades das disciplinas no ambiente moodle. Observamos uma ausência de trabalhos que abordam esses enunciados, chamados de consígnias, pelos profissionais dos cursos de graduação inseridos no sistema UAB promovidos pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E, a partir das observações de uma das autoras deste artigo como revisora de textos dos cursos de Letras e Biologia (UAB/IFAL), foi possível perceber que esses textos consistem um gênero discursivo híbrido que deve ter um destaque na produção do ambiente de uma disciplina, já que também é uma forma de diálogo entre o professor e o aluno, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem.



### 3 O gênero consígnia e o Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para essas reflexões sobre identidade nessa modalidade de ensino, utilizamos a concepção de Volóchinov (2014) sobre a linguagem como processo ou forma de interação entre sujeitos. Observa-se que Volóchinov (2014, p.85) aponta que os fenômenos do discurso são definidos por suas orientações dialógicas e que há diferentes formas e graus dessas orientações, o que chamamos aqui de perspectiva ética do discurso<sup>13</sup>. Segundo ele, a “atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem”. (VOLÓCHINOV, 2014, p.85). Essas orientações ideológicas, vivenciadas na linguagem em uso, dão-se por meio dos gêneros. Nesse sentido, a noção de gênero está relacionada às situações de interação dentro de uma determinada esfera social e, no estudo em questão, da esfera da educação a distância. Segundo Rodrigues (2005), a esfera educacional e suas condições específicas (relações sociais entre os participantes de uma interação e desenvolvimento tecnológico) constituem o gênero discursivo na interação verbal. Para ratificar esse aspecto, citamos as palavras de Volóchinov:

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (“a enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (VOLÓCHINOV, 2014, p. 121-122).

A Partir do entendimento da complexidade do ato enunciativo, exposta na citação acima, compreendemos também que o gênero consígnia é extremamente propício para a reelaboração de papéis em sala de aula, e que refletir sobre a construção da identidade docente é essencial para compreender

---

<sup>13</sup> A perspectiva ético-discursiva corresponde a fios ideológicos que compõem os enunciados e resulta na construção de sistemas operacionais de sentido. Esses sistemas sustentam as relações entre sujeitos, os sentidos compartilhados, a formulação da compreensão do mundo etc. Trata-se, logo, de uma instâncias discursiva crítica visto que contextualiza o dito, buscando o resgate da compreensão situada e sensível. Esse resgate ou arquitetônica se dá pela contextualização de sentidos, considerando quem diz, para quem (explicitamente e implicitamente), como diz etc.

esses papéis, já que “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais” (VOLÓCHINOV, 2014, p.202).

Acompanhando as constantes transformações ocorridas na nossa sociedade pós-moderna, em especial, as mudanças do modelo de educação e, aqui, reportando para a modalidade a distância, podemos considerar as consígnias (enunciados de abertura da disciplina ou das atividades propostas pelo/a professor/a no ambiente virtual de aprendizagem) inicialmente como um gênero de tipologia mista, por ter a possibilidade de apresentar várias dimensões tipológicas, por exemplo, uma consígnia de uma atividade proposta pode ter uma, duas ou mais dimensões, como uma sequência injuntiva, uma descritiva e outra expositiva, já outra pode ter apenas uma sequência injuntiva e descritiva. Em segundo lugar, a dimensão dialogal está presente em quase todas as consígnias, através das saudações e despedidas, como uma forma de o/a professor/a estabelecer uma interação com o seu interlocutor/a/, que é seu/sua aluno/a.

A presença do caráter dissertativo se dá quando o/a docente coloca conceitos e aspectos da disciplina ou de temas trabalhados durante as semanas. O gênero instrucional também é percebido quando o/a professor/a apresenta instruções de estudo ou das atividades elencadas para serem cumpridas pelos/as alunos/as. Há ainda o caráter descritivo da ação do/a professor/a para a disciplina, ao apresentar estratégias e metodologias que serão utilizadas por ele/a para contribuir com o processo de aprendizagem do/a aluno/a.

Assim, o gênero consígnia na modalidade de ensino a distância apresenta-se com seu caráter híbrido, ao ser construído por características de outros gêneros e tipologias textuais, como a carta ou bilhete, os textos instrucionais, dissertativos etc., numa tentativa de, a partir do discurso, estabelecer uma relação dialógica entre professor/a e aluno/a, num ambiente virtual onde os sujeitos desse processo estão separados fisicamente, porém unidos através de ferramentas virtuais utilizadas para superar a barreira espaço-temporal em que se encontram. Abaixo, prosseguiremos com as análises.

## 4 Análise das construções identitárias e das estratégias do dizer

Dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), numa abordagem de estudo de caso (YIN, 2005) do contexto situacional, coletamos os dados para essa pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Moodle do curso de Letras, oferecido pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2014. Nosso objetivo, como dito anteriormente, foi o de refletir sobre a identidade docente em EaD, através da análise das práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia. Para tal, os movimentos ético-discursivos foram apreendidos e interpretados.

Foram utilizados dois recortes de consígnias de um professor e de uma professora<sup>14</sup> do curso de Letras (UAB/IFAL). O primeiro recorte refere-se à abertura da disciplina Linguística Aplicada e servirá para exemplificar esse caráter híbrido do gênero em questão, conforme discutido acima, além também de servir de base para uma reflexão sobre a identidade da professora Ingrid e as implicações ético-discursivas dessa identidade. Já o segundo recorte, o da consígnia de abertura da 5ª semana da disciplina Leitura e Produção de Textos, consubstanciará as discussões sobre a identidade docente em questão e as implicações ético-discursivas do ato enunciativo. A seguir, daremos prosseguimento à análise

### 4.1 Os “papéis” e as identidades

Abaixo, reproduzimos a consígnia de abertura da disciplina Linguística Aplicada, escrita pela professora Ingrid. Essa turma apresentava 48 alunos/as matriculados/as e foi ministrada nos meses fevereiro e março de 2014.

---

<sup>14</sup> Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos/as envolvidos/as na pesquisa.



Figura 1 – Ambiente virtual da disciplina Linguística Aplicada

Licenciatura / Ciências Biológicas  
Licenciatura em Letras/Português  
Letras 2009.1 - Maragogi/AL  
Letras 2009.1 - S. José da Laje/AL  
Letras 2010.1 - Maragogi/AL  
Letras 2010.1 - São José da Laje/AL  
Letras 2011.1 - Maragogi/AL  
Letras 2012.1 - Arapiraca/AL  
Letras 2012.1 - Maceió/AL  
LIB\_LET\_MAC 2012.1  
ORI\_TCC\_IF\_LET\_MAC 2012.1  
SEM\_TEM\_PRO\_INT\_LET\_MAC 2012.1  
LIT\_ALA\_LET\_MAC 2012.1  
LIT\_INF\_JUV\_LET\_MAC 2012.1

Caros alunos,  
A disciplina que vocês irão começar a estudar neste módulo chama-se Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. Podemos dizer que a Linguística Aplicada já atingiu mais de 60 anos de pesquisas e vem tendo um grande avanço nas pesquisas dos programas de pós-graduação e dos temas das dissertações e teses. Com grandes destaques brasileiros nas pesquisas em LA temos: Cavalcante (1996), Celani (1992), Gomes de Matos (1988), Molta Lopes (1996), Kleiman (1991), e tantos outros pesquisadores.  
Neste início da disciplina, apresentaremos alguns textos básicos para as nossas leituras e atividades. Mostraremos uma visão panorâmica de vários conceitos de Linguística Aplicada e faremos paralelos ou contrastes destas concepções de acordo com vários pesquisadores dessa área de estudo.  
Esperamos, dessa forma, discutir e refletir sobre os assuntos relacionados a disciplina durante todo o curso. Para isso, é muito importante que as leituras e as atividades sejam realizadas.  
Para finalizar, gostaríamos de esclarecer que o principal objeto da nossa disciplina, no curso de Letras/EAD-IFAL, é formar professores que, entre diversas outras competências, sejam capazes de compreender os principais conceitos e princípios da Linguística Aplicada e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.  
Sejam todos bem-vindos!  
Prof. Dra. Ingrid

Fonte: Plataforma Moodle do curso de Letras – UAB/IFAL, 2014.

Percebemos que, na consígnia de abertura da disciplina, há a utilização de vocativo, a saudação “Caros alunos”, característica de cartas mais formais e/ou oficiais, como uma forma de estabelecer o diálogo com o/a aluno/a que se encontra em tempo -espaço separado, mas virtualmente ligado, como já havíamos anunciado nas reflexões iniciais deste artigo. A escolha do adjetivo “Caros” e a assinatura como “Prof. Dra. Ingrid”, e não apenas Ingrid, apontam para um tom mais formal em seu texto, estabelecendo uma certa marcação objetiva nas posições identitárias da docente em relação com o/a seu/sua interlocutor/a e se constitui, de certa forma, como espaço ético-discursivo de distanciamento.

Observamos, também, uma formulação sequencial argumentativa quando a professora apresenta a relevância da disciplina, citando os anos de pesquisa na área, “mais de 60 anos de pesquisa”, além de elencar os principais autores e estudiosos da Linguística Aplicada, o que, de certa forma, estabelece distanciamento na apresentação do campo. Novamente compreendemos um enquadramento de representação mais formalizante, agora do objeto de ensino.

A docente apresenta, em seguida, uma relação de ações que são previstas (a seguir, em **negrito**) e pelas quais ela é a responsável, numa construção identitária de regente da disciplina.



### Trecho 1:

Neste início da disciplina, **apresentaremos** alguns textos básicos para as nossas leituras e atividades. **Mostraremos** uma visão panorâmica de vários conceitos de Linguística Aplicada e **faremos** paralelos ou contrastes dessas concepções de acordo com vários pesquisadores dessa área de estudo.

No trecho 1, a utilização da 1ª pessoa do plural, nos verbos das ações elencadas por ela, pode ser entendida como uma forma: a) de evitar o tom individualista, por se apresentar como fala coletiva; b) de se criar uma proximidade com o/a aluno/a. Porém essa aproximação ainda se fundamenta numa certa formalidade, já que o emprego pode ser considerado também como o plural majestático<sup>15</sup>.

Já no parágrafo seguinte, sua expectativa é de colaboração na ação, uma vez que a discussão e a reflexão, segundo suas orientações, devem ser feitas pelo/a discente. Dessa forma, ela vai instituindo papéis para ela e para eles/as. A professora vai **apresentar**, **mostrar** e **fazer** paralelos ou contrastes, esperando, com essas ações, que os discentes **discutam** e **reflitam**.

### Trecho 2:

Esperamos, dessa forma, discutir e refletir sobre os assuntos relacionados à disciplina durante todo o curso. Para isso, é muito importante que as leituras sejam feitas.

Ao começar o parágrafo com o verbo “Esperamos” (dessa vez não pressupondo de fato o coletivo, pois quem espera de fato é a docente), seguido da expressão coesiva “dessa forma”, referindo-se às atividades e ações ditas no parágrafo anterior, relacionadas com os objetivos “discutir” e “refletir”, a professora novamente mostra a relevância da disciplina, com mais um traço dissertativo no texto.

Ela finaliza o parágrafo com um pedido/orientação aos alunos: “*Para isso, é muito importante que as leituras sejam feitas*”, característica da sequência tipológica injuntiva. Mesmo não utilizando o verbo no imperativo, percebemos

---

<sup>15</sup> O plural majestático, convertido em plural de modéstia, ainda é muito usado, como recurso estilístico, tanto na comunicação formal como na literatura, por oradores e escritores, como forma de evitar o tom individualista no discurso, quando este se apresenta como fala coletiva, ou para criar proximidade com o leitor.

que há a intenção de sugerir um procedimento: fazer as leituras indicadas pela professora.

Interpretamos, do que foi apresentado, novamente, uma constituição identitária estabelecida pela ratificação discursivo-ético de certo distanciamento, pois, ao invés de dizer: “... é muito importante que você faça as leituras”, ela utiliza a voz passiva sem o agente “... que as leituras sejam feitas”.

A voz instituída é de ações a serem feitas (por ela e pelos/as discentes), num roteiro institucional próprio de papéis estabelecidos pela escola numa perspectiva mais tradicional<sup>16</sup>.

A partir desse trecho, além do caráter híbrido do gênero consígnia, podemos observar traços da identidade da professora, através da construção do seu discurso. Desse modo, é possível perceber que há utilização da linguagem formal, talvez fundamentada pelo que ela representa do lugar que ocupa como professora. A professora Ingrid também cita nomes representativos da linguística. Esses aspectos, de certa forma, a academiciza, já que o ambiente é de um curso de licenciatura.

Assim, as práticas linguístico-discursivas apresentadas nesse gênero nos permitem refletir sobre a identidade dessa professora, além de analisar quais características dessa profissional possibilitam a interação, aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino, pois, segundo Volóchinov (2014), é através da palavra que nos definimos em relação ao outro. Ainda segundo o autor:

isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2014, p. 117).

A seguir, apresentamos uma discussão sobre as práticas linguístico-discursivas, o discurso ético e as constituições da identidade.

---

<sup>16</sup> Entendemos tradicional como práticas fundamentadas em características da modernidade, de papéis identitários sólidos, papéis configurados a partir de relações de poder esperados na manutenção da lógica de reprodução de mercado.



## 4.2 Práticas linguístico-discursivas, discurso ético e as marcas identitárias

De acordo com as ferramentas e o ambiente em que são utilizadas, as consígnias podem ter várias funções: fazer a abertura da disciplina e das semanas, apresentar as instruções para as atividades propostas, mostrar a relevância dos textos e materiais complementares, promover a interação entre professor/a e aluno/a, possibilitando uma construção colaborativa de conhecimentos. Seleccionamos, para esse segundo momento, um recorte da consígnia de abertura da 5ª semana da disciplina Leitura e Produção de Texto para apresentar aos/ às alunos/as quais leituras e procedimentos da semana auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o recorte:

Figura 2 – Ambiente virtual da disciplina Leitura e Produção de Textos

**+ 14 junho 2014 - 20 junho 2014** Editar\*

**Pessoal de São José da Laje, um BOM DIA com o eco e resplendor das serras, neblinas e vegetação dessa região aí!!! rrsrrsrrs!!!**

**Olhe, aqui, nas atividades sobre o conto: "Temas sociais no conto"; "Estrutura narrativa do conto"; e "Produzindo um conto" - vocês precisam se identificar, senão, não teremos como saber quem produziu essas atividades, a fim de colocarmos as notas e comentarmos...**

**Para enviar as atividades use a ferramenta: "Tarefa". Quando abrir, clique no "link": "Acrescentar item", ok?**

**Abraços carinhosos e tenham BONS DIAS!!!**

**Damião Augusto, Denise e Andrea**

.....

**Queridos alunos!!! Bom dia!!!**

**Estamos iniciando a nossa 5ª semana de aula...**

**O que faremos?**

- 1. Uma leitura de material teórico dos elementos da estrutura narrativa do conto, enquanto gênero textual ou discursivo da narrativa ficcional.**
- 2. Em seguida, discutiremos sobre questões sócio-político-filosóficas abordadas pelos autores no conto que você escolheu para trabalhar.**
- 3. Depois, faremos um estudo dos elementos constitutivos da estrutura narrativa do conto que escolheu para trabalhar.**
- 4. E, finalmente, entraremos na produção de um conto para montagem de uma brochura e concorrência num concurso de contos.**

**Vamos à luta!!! Bom trabalho para todos nós!!!**

**Lucas, Tutor 1 e Tutor 2**

<b>+ Estrutura narrativa do conto</b>	Editar*
<b>+ Desafio: "O abridor de latas"</b>	Editar*
<b>+ Atividade: discussão de temas sociais no conto</b>	Editar*
<b>+ Atividade: discussão de temas sociais no conto</b>	Editar*
<b>+ Explorando a estrutura narrativa do conto escolhido</b>	Editar*
<b>+ Explorando a estrutura narrativa do conto escolhido</b>	Editar*

Fonte: Plataforma Moodle do curso de Letras – UAB/IFAL, 2014.

Nessa consígnia de abertura da semana, podemos observar a separação em dois momentos por uma linha pontilhada. A ordem desses trechos, porém, não apresenta a sequência dos momentos de postagem, já que o Moodle pode

seguir uma sequência de postagem e a consígnia mais recente poderá ficar acima da anterior. Assim, pressupomos que a primeira consígnia que se inicia com “Pessoal de [cidade polo do curso de Letras], um BOM DIA com o eco e resplendor das serras...”, separada por uma linha pontilhada, foi postada após a apresentação da semana.

Começaremos a nossa análise com o seguinte trecho da consígnia: “Queridos alunos!!! Bom dia!!! Estamos iniciando a nossa 5ª semana de aula...”, ou seja, a apresentação da semana. Nesse trecho, percebemos que a escolha do adjetivo “queridos” e a saudação “Bom dia” sugerem que o professor Lucas procura estabelecer uma relação mais próxima com os/as alunos/as. Há o registro explícito de uma suposta afetividade que institui para o/a aluno/a um determinado papel em relação ao esse professor. Ele não é mais um/a aluno/a, mas um/a aluno/a querido/a. Já a sequência de três exclamações que seguem (queridos alunos!!!) procura estabelecer certo tom de “animação” ao primeiro contato do/a aluno/a com a tela do computador. Podemos afirmar que essas marcas de interlocução não são comumente encontradas nos contextos interacionais de sala de aula (seja nos registros escritos, seja oralmente nas relações estabelecidas presencialmente)<sup>17</sup> e podem revelar, de certa forma, deslocamentos identitários desses construtos sujeitos (professor/a e aluno/a) na contemporaneidade e uma constituição ética discursiva aportada numa relação mais próxima entre papeis professor/a aluno/a. Segundo Hall (2006, p. 88):

Em toda parte, estão surgindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

No parágrafo seguinte, onde o professor registrou: “Estamos iniciando a nossa quinta semana...”, ele preferiu as reticências ao ponto final. Essa troca de pontuação nos permite interpretar uma lógica discursiva de suspensão de ideias

---

<sup>17</sup> Não se trata de comparar as modalidades de ensino, nem de generalizar práticas tão diversas de professores/as. Entendemos que, a depender do contexto educacional, da formação do professor e da integração de um ensino reflexivo à prática docente, podemos sim encontrar esse tipo de abordagem pedagógica.



para a complementação do sentido do outro. O movimento discursivo ético, marcado pelo uso das reticências, sugere uma complementação do aspecto de se evidenciar um diálogo através da pergunta “O que faremos?”. Essa pergunta apresenta uma estrutura da comunicação face a face, pois, ao invés de construir um parágrafo com uma sequência textual tipológica descritiva, o docente utiliza o esquema de pergunta e resposta, processo visto como uma antecipação de discursos por considerar uma suposta voz de seu/sua interlocutor/a. A identidade docente, nesse caso, é constituída pela pluralidade discursiva. O docente em questão assume um saber construído junto a seus/as alunos/as. Professor Lucas não é o detentor do saber que orienta como esse saber vai ser consumido pelos/as discentes, ele é o operário do saber, num exercício onde todos trabalham (Bom trabalho para todos nós!!!). Observamos que, a partir dessas estratégias do dizer, é possível refletir sobre os indícios identitários, pois a palavra como signo ético-ideológico diz muito do sujeito quando esse a emprega.

Dando continuidade, observamos também que o professor utiliza expressões de estímulos como: “Vamos à luta!!!!” e “Bom trabalho para todos nós!!!”, novamente com o uso das exclamações. O professor coloca-se lado a lado nas atividades que serão desenvolvidas: estamos iniciando, faremos, discutiremos, entraremos na produção.

A própria proposta de trabalho do objeto de ensino culmina com um concurso de contos que subtende não apenas a prática individualizada da atividade, mas uma integração coletiva de ação. Os/as alunos/as não apenas produzirão um conto, eles/as “entrarão na produção para a montagem de uma brochura e concorrência num concurso”. A constituição identitária do docente é ratificada na coletividade também pela proposta de ensino. Vejamos o trecho a que nos referimos abaixo:

### Trecho 3:

E, finalmente, entraremos na produção de um conto para montagem de uma brochura e concorrência num concurso de contos. Vamos à luta!!! Bom trabalho para todos nós!!!
--

Para a realização das ações propostas por ele, é interessante perceber que, ao invés de desejar esse bom trabalho para os/as alunos/as, como é de

costume para a maior parte dos/as professores/as, ele também se inclui nesse contexto, numa forma de interação com o/a aluno/a. Por esse viés, entendemos que o discurso ético pode se estabelecer em qualquer uma dessas três instâncias: no nível da informação, no da contextualização e no da implicação prática do conhecimento aos outros conhecimentos. (SOUTO MAIOR, 2018, p. 147). E é nessa terceira dimensão que as práticas desse professor se encontram. Essa inclusão do outro, percebida na escolha da pessoa “nós” para os verbos das ações escolhidas para a semana: “faremos”, “discutiremos”, “entraremos”, reforça o entendimento de que a

interação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (VOLÓCHINOV, 2014, p. 117).

Outro aspecto importante que destacamos está na primeira parte do texto, quando esse se inicia com a saudação e vocativo utilizados pelo professor: “Pessoal de [tal lugar]<sup>18</sup>, um BOM DIA com o eco e resplendor das serras, neblinas e vegetação dessa região aí!!! rrsrrsrrs!!!”. A escolha do vocativo “Pessoal de [tal lugar]”, a expressão “BOM DIA” em caixa alta, seguida da palavra eco e da característica da cidade “resplendor das serras, neblinas e vegetação”, sugerindo um bom dia ecoando nas serras, numa imagem poética e, ao mesmo tempo, uma linguagem descontraída, ao utilizar a onomatopeia “rrsrrsrrs!!!”, podem demonstrar novamente a intenção de aproximação e a valorização desse/a aluno/a que não é mais apenas um/a aluno/a, mas um/a aluno/a de um determinado lugar. O professor Lucas, ao apresentar características do lugar em que ocorre o curso, marca novamente sua estratégia de aproximação. Essa estratégia do dizer, com o uso de metáforas e adjetivações, registra a tentativa de ênfase numa relação mais aproximada para com o aluno.

Ainda nessa primeira parte do texto, observamos que o docente apresenta uma sequência de procedimentos necessários para a realização adequada do trabalho.

---

<sup>18</sup> Suprimimos a cidade a que se referiu o professor.



#### Trecho 4:

Para enviar as atividades use a ferramenta: "Tarefa". Quando abrir, clique no "link": "Acrescentar item", ok?  
Abraços carinhosos e tenham BONS DIAS!!!  
Lucas, tutor 1 e tutor 2

Há a presença de verbos no imperativo “clique” e “use” com a intenção apelativa da linguagem de chamar a atenção dos alunos para esses procedimentos. Além disso, o uso da expressão “ok?”, típica de um diálogo mais informal. O adjetivo “carinhosos”, referente a “abraços”, a utilização da caixa alta na expressão “BONS DIAS” e a repetição das interjeições apresentam novamente o desejo de aproximação entre professor e aluno, pela descontração que demonstra.

Mesmo estando numa separação espaço-temporal, essas estratégias vão estabelecendo novas representações identitárias que aproximam de certa forma, não no espaço-tempo, mas na perspectiva da afetividade. Esse estímulo na relação, que pode ser aceita ou não, estranhada ou afirmada por seus/suas alunos/as, vai dialogando com a constituição identitária estabelecida por papéis previamente estipulados (distanciamento e formalidade) e por papéis que vão se delineando com os novos contextos da modalidade.

Se fizermos uma comparação entre as estratégias do dizer, utilizadas pelos dois professores, Ingrid e Lucas, podemos observar que ambos desejam estabelecer uma relação dialógica com seus/suas alunos/as. A professora Ingrid marcou sua intenção discursiva com um tom de formalidade e o caráter acadêmico<sup>19</sup>. Já o professor Lucas utilizou uma linguagem mais descontraída, próxima a comunicação face a face. As estratégias utilizadas por ambos, embora diferentes no tocante ao caráter pessoal, assemelham-se no propósito de contribuir para a aprendizagem do aluno, um dos principais objetivos de qualquer modalidade de ensino.

---

<sup>19</sup> Podemos reconhecer que não se trata de uma orientação geral, no campo da educação a distância, o emprego da formalidade. Mas nosso propósito não foi qualificar possíveis implicações da abordagem metodológica, portanto apenas registramos que outros aspectos poderiam ser pesquisados sobre a prática descrita.

Dessa forma, podemos dizer que as marcas linguístico-discursivas das consígnias analisadas apresentam marcas identitárias próprias do/a professor/a em estudo, além das marcas de identidade do docente mais contemporâneas:

- Tenta através de uma linguagem formal e informal estabelecer relação dialógica com o aluno.
- Preocupa-se com o desenvolvimento e processo das atividades propostas ao apresentar os procedimentos corretos para a realização das ações, numa postura de compromisso com o aluno e organização didática e pedagógica.
- Utiliza formas variadas de ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentaremos nossas considerações finais.

### **Considerações finais**

A análise das práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia aponta para um gênero híbrido que se adequa à realidade de educação a distância, mediada por um ambiente virtual onde a linguagem escrita é o principal meio de interação entre professor/a e aluno/a, objetivando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem numa dimensão ético-discursiva contemporânea. Esse hibridismo é construído em cada ambiente, na medida em que a aprendizagem é facilitada através de ferramentas virtuais e a linguagem utilizada se adequa a cada ferramenta e à prática de atuação de cada professor/a.

Observamos, com o estudo, que esse gênero, organizado com saudações e orientações, sinaliza para a construção de diferentes relações sociais entre docente-discentes, revelando: a) estruturalmente: marcas linguístico-discursivas num *continuum*, entre a formalidade e a informalidade; b) interacional e discursivamente: a ratificação ou não de uma postura mais próxima e menos institucionalizada entre professor/a-aluno/a pela dimensão ético-discursiva; c) Identitariamente: a construção de subjetividade mais simétrica ou não em

relação ao aluno (com a promoção de aproximações e distanciamentos entre eles). Entendemos que essas diferenças revelam fragmentações identitárias próprias da busca de uma reavaliação do que o ambiente demanda para os/as profissionais.

Além dessas características, as consígnias também podem ser vistas por se constituírem como a voz do/a docente no ambiente virtual, como espaço próprio para a avaliação do resultado dessas posturas do/a professor/a em EaD, tais como: profissional colaborativo/a, dinâmico/a, comprometido/a com o processo ensino-aprendizagem, que usa a linguagem mais formal e/ou mais informal para estabelecer uma relação dialógica com o/a aluno/a. Tais características se constroem e se reconstroem a partir de um contexto fluido, instável da contemporaneidade.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martineli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Decreto N° 5.622. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2018.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CELANI, Maria A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma

proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, Maria J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 147-158, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2509/4703>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CORACINI, Maria J. R. F. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI Maria J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria J. R. F. Interação e sala de aula. *Revista Calidoscópico*, v. 3, set./dez. 2005.

FABRÍCIO, Branca Falabela; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2 p. 11-29, jul./dez. 2002.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Thomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *As constituições de ethos e os discursos envoltivos no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. *Polifonia*, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun. 2013.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/LETRAS: a construção de uma ética discursiva. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; SIMÕES, Darcília. *Contribuições da linguística aplicada para a educação básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# A LINGUAGEM DA PROPAGANDA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA

## THE LANGUAGE OF PROPAGANDA AS A TOOL ON TEACHING HOW TO READ

*Sayonara Abrantes Oliveira Uchoa<sup>i</sup>*

*Mônica Mano Trindade Ferraz<sup>ii</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo analisa a riqueza linguística do gênero textual propaganda como campo produtivo para o ensino de leitura, fundamentando-se em dois aspectos constitutivos e suas contribuições à cognição: a multimodalidade e as relações lexicais. O trabalho apresenta argumentos a favor de uma abordagem do ensino de leitura fundamentado numa visão interativa, através do qual o aluno vivencie, conscientemente, os fenômenos lexicais em consonância com os recursos multimodais mobilizados no texto para a construção dos sentidos, permitindo a este leitor perceber-se como coautor do processo. Pautando-nos em teorias de gênero textual, de leitura, nas reflexões sobre o texto publicitário, na multimodalidade e nas bases da Semântica Lexical, em Antunes (2009; 2012), Kleiman (1999; 2011), Marchuschi (2011), Carvalho (1996; 2014), Dionísio; Vasconcelos (2013), dentre outros, buscamos apresentar reflexões de como a integração dessas áreas do conhecimento linguístico podem convergir para o mesmo propósito: a compreensão do texto mediada pelo ato de ler. Enfim, as análises ora apresentadas contribuem para a reflexão sobre as questões pertinentes ao ensino de leitura ancoradas nas manifestações da multimodalidade e do léxico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Propaganda. Multimodalidade. Léxico. Leitura.

**ABSTRACT:** This text analyzes the linguistic richness of the textual genre as a productive field for reading teaching, based on two constitutive aspects and their contributions to cognition: multimodality and lexical relations. The article presents arguments in favor of an approach to reading teaching based on an interactive vision, through which the student consciously experiences the lexical phenomena in line with the multimodal resources mobilized in the text for the construction of the senses, allowing this reader to perceive co-author of the proceedings. In this paper, we will focus on theories of textual genre, reading, reflections on advertising text, multimodality and the bases of Lexical Semantics in Antunes (2009, 2012), Marchuschi (2011), Carvalho (1996), 2014), Dionysus; Vasconcelos (2013), among others, we seek to present reflections on how the integration of these areas of linguistic knowledge can converge for the same purpose: the comprehension of the text mediated by the act of reading. Finally, the analyzes presented here

---

<sup>i</sup> Doutora em Linguística. Professora do Instituto Federal da Paraíba. E-mail: sayonara\_abrantes@hotmail.com.

<sup>ii</sup> Doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: monicatrin@hotmail.com.



contribute to the reflection on issues related to reading teaching anchored in the manifestations of multimodality and lexicon.

**KEYWORDS:** Propaganda. Multimodality. Lexicon. Reading.

Submetido em: 05 nov. 2018

Aprovado em: 16 dez. 2018

## Introdução

Este artigo analisa como a mobilização de fenômenos lexicais, em gêneros textuais marcados pela multimodalidade, a exemplo dos textos destinados à propaganda, promovem riqueza linguística constitutiva, caracterizando-se como um texto que abre possibilidades significativas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula.

A presente discussão surgiu da percepção de que alunos do terceiro ano do Ensino Médio, embora já tenham vivenciado diversas experiências linguísticas através de gêneros textuais diferenciados, ainda apresentam sérias dificuldades de compreensão ao se depararem com gêneros textuais constituídos da relação entre o verbal e o não verbal.

Partimos do pressuposto de que os textos publicitários, embora tenham como objetivo a mobilização de aspectos voltados à atração do leitor/consumidor, ao convencimento, mobilizam fenômenos linguísticos e semióticos que passam a representar verdadeiros desafios de compreensão para esse leitor, o que, para nós, representa uma ferramenta muito significativa e produtiva para o desenvolvimento de capacidades de leitura.

Desse modo, objetivamos verificar como ocorre a mobilização do léxico em propagandas direcionadas aos adolescentes e, de que forma estas estruturas promovem o contato deste leitor com fenômenos linguísticos diversificados, riqueza linguística constitutiva da própria língua, caracterizando-se como um texto que abre possibilidades significativas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, Carrascoza (2002) defende que o mais curioso do texto publicitário consiste na existência de entrecruzamento de informações

advindas de dois universos: o semântico e o da formulação. Tanto um como outro estão direcionados pelas escolhas lexicais mobilizadas na formulação do texto e que funcionarão como caminhos para a construção dos sentidos, cuja leitura se dará na interação entre o autor, o texto e o leitor, fundamentando-se numa concepção interativa de leitura (KOCH, 2011).

Se, por um lado, o entrecruzamento de informações delimitado por Carrascoza (2002) atribui à propaganda uma atmosfera tão produtiva, por outro, requer do leitor a capacidade de mobilizar informações nos mais diversos níveis do texto, condição esta que gera para os alunos um verdadeiro empecilho interpretativo, de modo que muitos textos não mais representem um desafio, mas um verdadeiro enigma.

Atribuímos tal dificuldade ao fato de que, assim como defende Marcuschi (2011, p. 53), a compreensão textual consiste em um trabalho interativo, caracterizando-se como uma “[...] atividade de produção de sentidos colaborativa” e não somente a identificação de informações no texto, visto que grande parte dos aspectos a serem contemplados na compreensão não está presente na superficialidade do texto, pois ler envolve, além dos conhecimentos textuais, os contextuais.

Trata-se, pois, de um trabalho linguístico complexo que requer do leitor a capacidade de mobilizar conhecimentos para integrar a informação verbal e a não-verbal, inter-relação possível somente pelo entrecruzamento de elementos cotextuais e contextuais.

Seguindo esta visão, apresentaremos uma discussão sobre a constituição do texto caracterizado como propaganda, tendo como foco as relações lexicais e sua importância para o direcionamento da leitura.

Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento de práticas de leitura fundamentadas na percepção de como esses fenômenos contribuem à construção do texto e da leitura caracterizam-se como práticas significativas capazes de levar o educando a exercitar a capacidade de conectar pensamentos, simular associações de ideias e de palavras.

Considerando as reflexões propostas, este artigo apresenta uma discussão teórica na primeira seção, analisando os entrecruzamentos entre as propagandas e a semântica lexical. Em seguida, na segunda seção,

apresentamos a análise de textos selecionados a partir dos critérios que norteiam este estudo, promovendo, portanto, uma análise teórico-discursiva.

### **Propaganda e léxico: um olhar sobre as campanhas educativas**

Inicialmente, é necessário estabelecer a caracterização de termos aqui utilizados, de modo a deixar claro o direcionamento que iremos adotar ao discutirmos as propagandas de conscientização.

Assumimos, neste estudo, a concepção de texto a partir de Beaugrande (1997, p. 10) que o define como “[...] um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”.

Neste momento, fazemos um recorte das propagandas com base em dois critérios, ou seja, interessam-nos aquelas que foram produzidas para o período do Carnaval 2017 e destinadas ao público jovem.

A publicidade, segundo Carvalho (2014, p. 13), consiste em uma atividade apoiada em saberes diversos e que, dada a sua constituição “[...] impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos próprios da língua que lhe serve de veículo, sejam eles fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos”.

Além do propósito comunicativo, outro aspecto a considerar é o conceitual, no qual a propaganda ou publicidade são consideradas interdisciplinares e pertencentes a um mesmo universo: o da sedução.

No entanto, Carvalho (2014, p. 14) estabelece uma breve distinção e assim as define: “Propaganda é um termo abrangente, vem a propagar e inclui a propaganda política, a institucional, a ideológica e a comercial, sendo que esta última é considerada e nomeada como publicidade (institucional, de produtos ou de serviços)”.

Pela abrangência do termo *publicidade*, neste trabalho, haverá o uso tanto de publicidade como de propaganda, embora seja necessário clarificar que constituirão o *corpus* somente as propagandas de cunho educativo.

A propaganda, em todas as suas formas de constituição, tornou-se o instrumento mais viável de divulgação de ideias, produtos, percepções políticas, enfim, representa o meio direto de acesso ao público. Por este delineamento,

passou a ser instrumento permanente em campanhas voltadas à conscientização de grupos sociais acerca de comportamentos, doenças, situações de risco. Enfim, quando as entidades precisam “dar o recado” à população, é a propaganda o meio mais utilizado.

Sobre o propósito comunicativo deste tipo textual, Reboul (1975, p. 95) enfatiza.

A essência da propaganda é ganhar as pessoas para uma ideia de forma tão sincera, com tal vitalidade, que no final, elas sucumbam a essa ideia completamente, de modo a nunca mais escaparem dela. A propaganda quer impregnar as pessoas com suas ideias. É caro que a propaganda tem um propósito. Contudo, este deve ser tão inteligente e virtuosamente escondido que aqueles quem venham a ser influenciados por tal propósito nem o percebam.

Refletindo sobre o exposto por Reboul (1975), paramos para analisar como este leitor, público alvo das propagandas, é influenciado sem, sequer, perceber. É neste momento que deixamos clara a importância destes textos para o desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula, pois, em sua constituição, são mobilizadas estratégias diversas que requerem do leitor a capacidade de formular hipóteses, refutá-las e reconstruí-las, num jogo interativo voltado à compreensão e à construção de suas conclusões acerca das temáticas trabalhadas em cada propaganda.

Figura 1 – Campanha contra o assédio sexual durante as festas carnavalescas



Fonte: <http://doarse.com.br/blog-doarse/assedio-sexual-no-carnaval>

A publicidade acima faz parte de uma campanha destinada ao público jovem e que tem como foco o combate ao assédio sexual durante o carnaval 2017.

Por se tratar de uma campanha publicitária voltada ao esclarecimento e à conscientização acerca de situações constrangedoras, que podem ocorrer durante a festa de carnaval e que também configuram assédio, em sua construção são utilizados recursos voltados ao convencimento. Nossa afirmação pauta-se na reflexão de Carvalho (1996, p. 19) ao explicitar que os recursos linguísticos mobilizados na construção dos textos, sobretudo nos publicitários, “[...] têm o poder de influenciar e orientar as percepções e pensamento, ou seja, o modo de estar no mundo e de vivê-lo, podendo permitir ou vetar determinados conhecimentos e experiências”.

O item lexical *gato* traz presente uma recorrência existente nestes textos, que é lançar mão da variação da língua, sobretudo de gírias que aproximem o leitor do texto, mantendo a sua atenção o maior tempo possível. Sandmann (2014, p. 48) explica que a propaganda se utiliza de escolhas lexicais que visam atrair o leitor, podendo até chocá-lo, como no caso das gírias, na tentativa de gerar empatia, chamar a atenção.

Ressaltamos que, embora esse recurso seja capaz de chamar a atenção ou gerar essa empatia pretendida, nada garante que atingirá o objetivo maior que é o convencimento acerca de uma dada ideia que está sendo propagada, visto que as variações sofrem influência de aspectos culturais e históricos e que, por tais características, geram significações que nem sempre são do conhecimento geral.

Dessa forma, o vocábulo *gato*, para um grupo de leitores, terá como referência um animal de estimação, enquanto que para outros, influenciados por uma série de fatores que determinam este conhecimento de mundo, será um homem de belas feições. O desencadeamento de cada uma destas interpretações é fruto das interpelações estabelecidas pelas variações regionais e impulsionadas pela faixa etária do grupo de leitores em contato com o texto.

Ademais, ao expressar “O corpo é dela, gato”, o enunciado sugere uma relação direta entre os interlocutores do texto, levando-nos a pensar que aquele que o profere chama a atenção de outro, do sexo oposto, através do vocativo

*gato*. Neste sentido, ocorre a percepção de um diálogo voltado à orientação, ou até um pedido por parte do locutor do texto, demonstrando certa familiaridade entre os interlocutores, fator que estabelece uma relação de proximidade entre eles, como sendo de um mesmo grupo social. Assim, fica evidente o cuidado com as escolhas lexicais, como também com as estruturas sintáticas denotadoras dessa proximidade entre os interlocutores, fazendo que se percebam como público alvo da campanha anunciada.

Para Sandmann (2014, p. 74), a função dessas escolhas “[...] é fazer um jogo com as palavras, é entreter o destinatário, desafiá-lo a entender a mensagem, prender sua atenção, enfim, e, em última análise, fazê-lo consumir o produto ou servir-se de um serviço”.

Segundo Marcuschi (2011, p. 92), comportamentos como esses são possíveis devido ao fato de ser a língua “[...] semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto”.

Por este direcionamento, no texto em ênfase, a possibilidade de uma mesma palavra poder apontar para dois referentes no mundo fornece ao leitor o direcionamento para a produção de hipóteses que são testadas com base em outros elementos internos e externos ao texto.

Percebemos que o texto publicitário dá ao leitor possibilidades de caminhar entre as tramas dos sentidos e gerar suas hipóteses. No entanto, é importante deixar claro que nem todas as possibilidades são aceitas visto que, pelo fato de a leitura caracterizar-se como uma atividade interativa, segundo Kleiman (2011, p. 39), “[...] tanto sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas”.

Trata-se, pois, de uma estratégia bem comum à construção de textos publicitários lançar mão de escolhas lexicais consoantes ao universo do público alvo e das ideias pretendidas, abusando de ambiguidades, sinônimas, antônimas, enfim, no “vale tudo” do convencimento, a propaganda oferta aos docentes verdadeiras preciosidades textuais para o ensino de leitura.



Outra situação será analisada considerando a figura 2, abaixo apresentada.

Figura 2 – Campanha contra o consumo excessivo de álcool durante o Carnaval



Fonte: <http://www.justica.gov.br/noticias/conad>

O texto 2 é construído através de dois fenômenos diferentes que, da maneira como foram organizados, funcionam como pistas para que o leitor se convença dos males causados pelo consumo do álcool, sobretudo na adolescência.

Num primeiro plano, é estabelecida uma relação entre o texto verbal e o não-verbal, direcionando o leitor à mobilização de conhecimentos de mundo voltados a dois contextos. O primeiro ocorre na relação entre o verbo *beber* com a imagem superior, em que o leitor estabelece uma sinonímia cultural entre o ato de beber e o de divertir-se que, por sua vez, se contrapõe, antonimicamente, ao verbo *perder*, gerando uma oposição semântica contextual.

Em outra visualização, é possível perceber a relação de causa e efeito, estabelecida entre beber e perdeu, somente possível pela organização sintática do período que leva o leitor a reconhecer a elipse da conjunção entre as orações como um elemento significativo de causa/efeito, marcada pela pausa sinalizada pelo uso da vírgula.

De acordo com Carvalho (2014), tais situações linguísticas nos textos voltados à publicidade ocorrem pelo fato de que

Para construir linguisticamente esse discurso, haverá escolhas especiais nos itens lexicais e nas estruturas sintáticas. O léxico veiculador contará com denotações dentro do campo de significado que reforcem a construção dos estereótipos pretendidos e com conotações que possam ser inferidas com facilidade dentro do mesmo campo de significação. (CARVALHO, 2014, p. 24)

Percebemos, pelo exposto, que o texto publicitário, sobretudo aquele envolvido nas chamadas campanhas de conscientização, tem como objetivo convencer o leitor de uma verdade. No entanto, as escolhas linguísticas configuram pistas, através das quais, de acordo com Kleiman (1999, p. 47), “[...] o texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo”, cabe, portanto, ao leitor o preenchimento dos espaços vazios com conhecimentos de mundo por meio da ativação de inferências.

### **Propagandas e o ensino de leitura**

Nossa análise assume a concepção interacional da língua, cujo foco centra-se na interação entre autor, texto e leitor e, através da qual, os sujeitos são compreendidos como agentes ativos que constroem os sentidos e por eles são construídos. Assim, fundamentamo-nos em Koch (2011) para direcionar a visão adotada para a leitura, uma vez que, segundo a autora.

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p. 11).

As pesquisas de Uchôa (2018) chamam a atenção para o ensino de leitura promovido através de estratégias criadas com base na percepção dos fenômenos lexicais. Os resultados apontaram para a urgência em integrar à escola caminhos para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao leitor o acesso às informações constantes nos mais diversos textos e, além disso, de orientar os leitores a aprenderem a gerar os sentidos.

Para melhor compreendermos a importância destes textos e a necessidade de levar os alunos a refletirem sobre a sua constituição, como um

caminho para o desenvolvimento da leitura, tomaremos como exemplo o texto 3, que faz parte de uma peça publicitária voltada à propagação do uso de preservativos desenvolvida pelo Ministério da Saúde (2017).

Figura 3 – Campanha de conscientização para o uso do preservativo



Fonte: [http://portalarquivos.saude.gov.br/images/campanhas/Aids\\_Carnaval\\_2017/pecas-graficas/MS\\_Carnaval\\_Ad\\_Jornal\\_246x140.jpg](http://portalarquivos.saude.gov.br/images/campanhas/Aids_Carnaval_2017/pecas-graficas/MS_Carnaval_Ad_Jornal_246x140.jpg)

A primeira visualização dos textos nos dá uma breve dimensão dos artifícios utilizados pela indústria da propaganda para atender aos seus objetivos.

A ideia organizacional do texto é a associação do material linguístico a um domínio ideológico, estabelecendo um reforço de base positiva ou negativa, de modo a dar subsídio à ideia propagada.

No texto 3, o destaque é dado à expressão “Ninguém merece escorpião” na qual a palavra “escorpião” aparece grafada de vermelho para atrair a atenção imediata do leitor. Mas qual a relação entre o uso de preservativo e um escorpião? A construção do sentido é estabelecida por uma relação metafórica, visto que “[...] há uma transferência, quer dizer, com base na semelhança, um significante de signo passa a referir-se a outro objeto ou fato do nosso universo (SANDMANN, 2014, p. 85)”. Assim, ocorre a associação dos males causados pelo escorpião, animal detentor de uma beleza exótica, cuja picada pode causar a morte, tal como o ato de praticar relações sexuais sem camisinha – ato que pode ser belo, prazeroso, mas que também pode matar.

Há, ainda, um olhar pertinente acerca da ambiguidade construída pelo texto ao permitir a associação entre o termo “escorpião” com os signos do zodíaco, visto que, o fruto de uma gravidez indesejada seria um filho, cujo nascimento ocorreria em um período no qual a indicação astrológica determinaria a “casa” ocupada por esse signo. Assim, a ambiguidade consiste na referência do termo “escorpião”, ora a um animal peçonhento, ora a uma criança nascida, astrologicamente, sob o signo representado por esse mesmo animal.

A complementação da informação é feita através do recurso não-verbal, associando a ideia de festa ao uso do preservativo, estabelecendo uma relação de pertencimento de um a outro.

Note-se que as escolhas lexicais são responsáveis por desencadear diversas associações através das quais será possível ao leitor estabelecer a compreensão do que está sendo propagado. Dessa forma, somente através desta capacidade de selecionar, localizar e estabelecer relações é que será possível um direcionamento à leitura da propaganda, ou seja, a compreensão depende da capacidade do público-alvo de retomar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários à construção dos sentidos. Caso contrário, a propaganda somente chamará a atenção, não atendendo ao seu propósito de convencer. É preciso destacar, ainda, que o texto em ênfase dá uma pequena amostra de como a propaganda faz uso da capacidade criativa da língua em busca de seu objetivo maior: o convencimento.

Para Antunes (2012), a percepção da atribuição de novos sentidos às palavras na língua caracteriza-se como uma oportunidade de levar o aluno a compreender o constante movimento do léxico. Ressaltamos que essa concepção da língua deve ser vista na inserção em sua dinâmica cultural, percebendo como esse leitor visualiza os textos, numa relação permanente dos textos como eventos comunicativos.

Neste íterim, compreendendo o papel do leitor como um construtor de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011), ele deve ser capaz de fazer uso de estratégias como selecionar, antecipar, inferir e verificar de modo a conduzir os elementos cotextuais e contextuais às relações entre os sentidos e à compreensão.

Com base neste papel, o leitor poderá deparar-se com o texto 3 e vivenciar os sentidos por ele propostos, percebendo a relação entre cada um e as situações sociais a que referem, compreendendo que “As palavras só ganham pleno significado no momento mesmo em que acontecem” (FARACO; TEZZA, 2003, p.47)

Ao discutir com o aluno os sentidos emanados do texto 3, o professor promoverá situações significativas de aprendizagem, haja vista que haverá a percepção de que as palavras apontam para diferentes sentidos e referentes que somente serão definidos a partir de ações inferenciais realizadas. Através destas relações, são eleitas as informações necessárias a serem trazidas do mundo para o texto para que ele faça sentido.

Para Cavalcante (2012)

As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o contexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. (CAVALCANTE, 2012, p. 31).

É por meio das inferências que o leitor é levado a desenvolver mecanismos de compreensão de como o léxico é mobilizado em cada situação de comunicação de forma diferenciada, pois todo ato comunicativo é único, visto que ocorre, também, em um contexto único.

Imaginar as palavras como rótulos é visualizar a língua como algo estável. Contrapondo-se a esta visão, Azeredo (2008) enfatiza que é necessário perceber as várias dimensões do uso da palavra em constante movimento. Destaca, ainda, que é preciso “[...] ir além da realidade já construída e aparente, buscando sob a superficialidade confortavelmente constante da fala de todos os dias, as pistas, as brechas, os atalhos que nos dão acesso ao território e objetos que aguçam nossa percepção [...]” (AZEREDO, 2008, p. 58).

Aguçar as percepções é um trabalho de leitura a ser desenvolvido pela escola e os textos publicitários são artefatos riquíssimos para levar o aluno a vivenciar, no ato comunicativo no qual se encontra inserido, a experiência de compreender os mecanismos lexicais.

Nos textos aqui selecionados, os diferentes sentidos somente são ativados a partir da mobilização de expressões próprias do universo juvenil, a exemplo de “gato”. Já em “bebeu, perdeu” e “ninguém merece”, há o entrecruzamento de diferentes fenômenos, como o uso da frase feita e do jargão, com aspectos antonímicos, metafóricos além da recuperação de conhecimentos de mundo.

Enfim, cada situação apresentada na propaganda está inteiramente ligada com o universo dos leitores/alvo e, por tal, as escolhas lexicais realizadas para a construção do texto, baseado na possibilidade de uma mesma palavra ter vários sentidos ou formas de comportamento, levam o leitor a perceber essa dimensão criativa da língua.

A esse respeito, Cavalcante (2012) destaca:

É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo contexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto. Essas inferências dependem, por sua vez, de um conjunto de fatores, como grau de formalidade, o gênero textual, os conhecimentos dos interlocutores, a situação comunicativa específica em que se dá o texto. (CAVALCANTE, 2012, p. 31)

Compreender certos fenômenos da língua, mobilizados na construção do texto, ou seja, em contexto comunicativo, requer situações que levem o aluno a identificar e refletir sobre essas situações, de modo a estabelecer uma consciência linguística sobre certas regularidades e irregularidades da língua.

Assim, é papel da escola “[...] desvendar (quer dizer, ‘tirar do escondido’) os modos de funcionamento da língua; abrir esse universo para que as pessoas possam ver suas regularidades, suas estratégias e táticas de uso” (ANTUNES, 2009, p. 174).

A propaganda consiste, pois, em um texto cuja riqueza constitutiva, aliada às estratégias de leitura, possibilita experiências altamente significativas para a compreensão da língua.

## **Considerações finais**

Nosso objetivo neste trabalho foi verificar como ocorre a mobilização do léxico em propagandas direcionadas aos adolescentes e, de que forma estas

estruturas promovem riqueza linguística constitutiva, caracterizando-se como um texto que abre possibilidades significativas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula.

Fundamentando-nos numa perspectiva de leitura enquanto atividade interativa, social, cultural e cognitiva, percebemos a necessidade de promover eventos pedagógicos em que os alunos sejam “apresentados” aos fenômenos lexicais mobilizados na construção dos sentidos nestes textos.

Em nossa visão, a compreensão de cada um destes fenômenos, no uso efetivo, no ato comunicativo efetivado nas propagandas que fazem parte do universo contextual, historicamente situado destes alunos, possibilita a construção de uma consciência linguística efetiva e, por tal, condições para o desenvolvimento da capacidade de ler e compreender.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BEAUGRANDE, Robert A. *New foundations for a science of text and discourse*. Norwood: Ablex, 1997.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Redação publicitária*. São Paulo: Futura, 2002.
- CARVALHO, Nelly. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CARVALHO, Nelly. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6.ed. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão textual como trabalho criativo*. 2011. Disponível em:  
<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

REBOUL, Olivier. *O slogan*. Trad. Inácio Assis da Silva. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2014.

UCHOA, Sayonara Abrantes de Oliveira. *Ativação de relações lexicais em propagandas: estratégia de leitura rumo à construção de habilidades de leitura*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.





# INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSO EM QUATRO PUBLICIDADES DE O BOTICÁRIO

## INTERTEXTUALITY AND INTERDISCOURSE IN FOUR O BOTICARIO ADVERTISINGS

*Juliana de Fátima Ananias de Jesus<sup>i</sup>*

*Wesley Luis Carvalhaes<sup>ii</sup>*

**RESUMO:** Esta pesquisa, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, propõe uma abordagem das relações intertextuais e interdiscursivas presentes em peças publicitárias impressas da empresa de cosméticos O Boticário. O estudo utiliza a metodologia documental de caráter qualitativa e toma como corpus de análise quatro publicidades de O Boticário, publicadas em 2005, criadas em estreita relação com contos de fadas conhecidos: Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel. O estudo ressalta a ampla importância das reflexões de Bakhtin e Volochínov (2006) na compreensão das relações dialógicas presentes em todo texto. Como principal conclusão, a pesquisa confirma o postulado teórico de que todo processo de significação é social. Desse modo, o signo (tanto a palavra quanto a imagem) está sempre em processo de (re)significação, como se pode perceber no mapeamento das relações intertextuais e interdiscursivas nas publicidades analisadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de discurso. Interação verbal. Intertextualidade. Interdiscurso. Publicidade.

**ABSTRACT:** This research, in light of theoretical contributions of text and discourse studies, proposes an approach to the intertextual and interdiscursive relations present in printed advertising pieces of O Boticário cosmetics company. The study uses the documental qualitative methodology and takes as corpus of analysis four advertisings of O Boticário from 2005, elaborated in close relation with known fairy tales: Snow White, Cinderella, Little Red Riding Hood and Rapunzel. The study highlights the importance of Bakhtin and Volochínov's (2006) reflections on the comprehension of the dialogical relations present in every text. As main conclusion, the research confirms the theoretical postulate that every process of signification is social. Thus, the sign (both the word and the image) is always in the process of (re)signification, as seen in the intertextual and interdiscursive relations mapped in the advertisings.

**KEYWORDS:** Discourse analysis. Verbal interaction. Intertextuality. Interdiscourse. Publicity.

Submetido em: 31 out. 2018

Aprovado em: 30 nov. 2018

---

<sup>i</sup> Especialista em Língua Portuguesa: Texto, Discurso e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: julianaananasdejesus@hotmail.com.

<sup>ii</sup> Doutor em Letras e Linguística. Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG-Inhumas). Rede Goiana de Pesquisa sobre Texto, Discurso e Ensino. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com.



## Introdução

Este artigo objetiva discutir e compreender o funcionamento discursivo de quatro peças publicitárias da marca de cosméticos “O Boticário”, da campanha “Conto de Fadas”, lançada pela empresa no ano de 2005, desenvolvida em estreita relação com contos de fadas populares. Neste estudo, escolhemos as publicidades que se constroem com base nas histórias Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel. Nessas publicidades, estabelece-se uma relação com os clássicos contos de fadas, com a finalidade de atrair o público-alvo da marca.

O artigo também objetiva analisar, com base no aparato teórico dos estudos do texto e do discurso, como se dão as relações de intertextualidade e de interdiscurso nas publicidades selecionadas. Para isso, consideramos as peças publicitárias em questão como textos verbo-visuais, cuja estruturação dá-se por meio da materialidade linguística e de outras materialidades significativas, como a imagem. Para a abordagem dos textos selecionados, partimos da premissa de que é possível mapear e compreender as relações dialógicas presentes em qualquer texto, independentemente da materialidade significativa que o constitui.

Em nossa análise, percebemos que o aparato midiático, na campanha em questão, aproveita uma memória discursiva partilhada por boa parte do público consumidor dos cosméticos produzidos por “O Boticário”, persuadindo-o, portanto, a comprar seus produtos.

Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos a metodologia do levantamento bibliográfico, contemplando o levantamento teórico para a compreensão dos recursos utilizados pela linguagem publicitária das peças analisadas com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa documental de abordagem qualitativa. Para a análise dos aspectos linguísticos e visuais nas quatro publicidades escolhidas, amparamo-nos nas contribuições teóricas dos estudos do discurso e do texto, com destaque para noções elaboradas por Bakhtin e Volochínov (2006).

Entendemos que nosso trabalho é relevante, pois possibilita identificar as relações de intertextualidade e de interdiscurso entre as publicidades

selecionadas de “O Boticário” e os contos de fadas. Além disso, demonstra como a figura feminina é colocada nas publicidades escolhidas em comparação ao lugar que ocupa nos contos infantis.

## **Princípios teóricos**

Ao tomarmos contato com as campanhas publicitárias que analisamos, relembramos coisas já vividas em algum momento de nossas vidas, principalmente fatos da nossa infância. Quando crianças, escutamos diversas vezes os contos sobre os quais se constroem as peças publicitárias analisadas. Esses contos nos chegam por meio de nossos avós, mães, pais, tios e tias, madrinhas e padrinhos ou até por amigos; depois, na nossa vida adulta, chega nossa vez de contar os mesmos contos para filhos, sobrinhos, afilhados e netos. Esses clássicos que sobrevivem a tantas gerações são carregados de memórias discursivas, de intertextos e interdiscursos trazidos de outro contexto histórico e acabam se adaptando a outros contextos sociais, em que os valores ideológicos são outros.

Sobre a possibilidade de um discurso estar interligado a outro já dito/escrito, é válido destacarmos o seguinte: “ao falar e/ou enunciar seu discurso, o sujeito enunciador está sempre se remetendo ao já dito, a outros discursos” (ORLANDI, 1983 apud SHOLTZ; KRUK, 2012, p. 03). Entende-se, portanto, que a atividade enunciativa é uma atividade dialógica, no sentido de que cada discurso faz parte de uma cadeia discursiva de base social, da qual cada enunciação é parte integrante.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacarmos que as relações dialógicas são constituintes fundamentais de qualquer atividade de linguagem, uma vez que “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido [...], entabularão uma relação dialógica”. (FIORIN, 2012, p. 169). Assim, podem-se compreender as relações pertencentes ao universo social da língua, percebendo que as unidades textuais não são constituídas basicamente pelo seu próprio objeto estético, e sim no

decorrer das relações sociais em que os discursos e textos se entrecruzam para formarem novos textos/discursos/enunciados.

Ainda sobre essas relações, ressaltamos as colocações de Bakhtin (1998) quando explica que nenhum texto começa do zero. Isso significa que a orientação dialógica é um acontecimento natural e oportuno de todo discurso, sendo que, em todos os percursos do texto/discurso, existe o encontro com discursos anteriores, vindo de outros lugares ou de textos já existentes. Para Bakhtin (1998, p. 88), “apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto”. Isso porque, mitologicamente, Adão foi o primeiro a produzir o discurso humano, concreto e histórico, não sendo possível ser de outra forma. Nós, que nos comunicamos por meio da linguagem – pela língua e por outros múltiplos conjuntos significativos, bem ao contrário do mítico Adão, não somos a fonte do que enunciamos. Nossa atividade de linguagem integra a cadeia ininterrupta da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), de modo que aquilo que enunciamos funciona como uma resposta a outros enunciados e, na mesma medida, instaura a possibilidade de que outros enunciados surjam a partir do nosso.

Com base na visão dialógica da língua, apresentada em Bakhtin e Volochínov (2006), compreendemos que o texto se estabelece como a materialidade do sujeito, constituindo espaço de diálogo entre este e a exterioridade. Reconhecendo a presença de vozes que aparecem nos textos, Bakhtin e Volochínov (2006) afirmam que a interação verbal se apresenta como elemento importante na construção da língua. Desse modo, determinadas expressões em alguns enunciados surgem de outros já existentes e se manifestam como consequência da interação entre eles. Se tomarmos a língua apenas como forma, podemos isolá-la do indivíduo que a utiliza. Entretanto, tomando a língua como fenômeno da interação verbal, entendemos que ela é “produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 79).

Nesse ponto de vista, os enunciados são constituídos com visões de mundo diferentes, portanto, não são neutros, pois apresentam em suas composições sentidos oriundos de outros textos/enunciados já conhecidos. Sendo assim, é preciso destacar, mais uma vez, as observações de Bakhtin e Volochínov (2006) ao afirmarem que a língua estabelece um caminho contínuo de atos de fala, em que coisa nenhuma continua imutável, nada permanece com sua personalidade. Toda enunciação, cada ação particular é excepcionalmente única e não reiterável, contudo, em toda enunciação, encontramos informações semelhantes às de distintas enunciações partilhadas por um grupo de falantes. Em outras palavras, a parte material que constitui um enunciado – uma palavra, uma frase, uma imagem – pode ser repetida reiteradas vezes. Mas o sentido, a “alma” do enunciado, que depende diretamente da situação de enunciação, é sempre nova e única.

Ainda na perspectiva de língua como interação verbal, destacamos que tal processo se constitui como uma realidade fundamental da língua e o diálogo, compreendido em seu vasto sentido, é uma de suas formas mais importantes, não abrangendo somente a comunicação direta, mas toda a comunicação. Conforme destacam Bakhtin e Volochínov (2006, p. 127, grifos dos autores),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

Dessa concepção de língua, deriva a noção de leitura como uma atividade social por meio da qual o sentido é construído. Segundo Brait (2012), a leitura é um processo de produção do sentido. Essa concepção dá base à noção discursiva de leitura que põe em relevo as concepções dialógicas de base bakhtiniana, segundo as quais não existe texto pronto ou completo por si só. Ao contrário, os textos, e os discursos neles materializados, compõem uma relação dialógica constitutiva com outros textos e discursos que os antecedem e deles se originam. Brait (2012) explica bem como se estrutura a noção de texto nos trabalhos de Bakhtin.



O conceito bakhtiniano de texto produzido pelos trabalhos de Bakhtin/Voloshinov afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação. (BRAIT, 2012, p. 10).

Na perspectiva bakhtiniana, portanto, o texto nunca é completo sozinho, pois sempre existe uma relação como algum outro texto/discurso já dito ou vivido anteriormente. Obviamente, conforme esclarece Brait (2012), há, nos textos, elementos de duas dimensões: elementos linguísticos e elementos extralinguísticos. Os elementos linguísticos do texto pertencem à ordem da língua e, como tal, podem ser repetidos, escritos ou falados muitas vezes, em diferentes situações. Os elementos extralinguísticos pertencem à ordem do discurso, da enunciação, e, portanto, não se repetem. O discurso é sempre original, embora seja materializado por meio de elementos já conhecidos. A novidade do discurso, reside, portanto, nas múltiplas possibilidades significativas de qualquer materialidade semiótica tomada como enunciado.

Todo enunciado carrega um valor social, que Bakhtin e Volochínov (2006) denominam valor ideológico do signo: “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29, grifos dos autores). De acordo com os teóricos, tudo o que é ideológico apresenta um significado e nos traz alguma coisa que está localizada fora da materialidade semiótica e que a constitui. Sendo assim, todo signo, para significar, é “revestido” de um valor ideológico. Qualquer elemento físico pode ser transformado em signo quando, sem deixar de ser componente da realidade material, passa também a existir em certa medida em uma outra realidade ideológica.

Sobre a importância dos enunciados como produto de interação social entre os sujeitos, é importante destacar o que dizem Bakhtin e Volochínov (2006), tendo em vista que, nas colocações dos autores, a palavra é sempre dirigida a alguém. Afinal, não falamos para nós mesmos, sempre que falamos dirigimos nosso discurso a alguma pessoa, não sendo possível haver interlocutor abstrato. Vejamos a seguir:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114-115, grifos dos autores).

Levando em consideração as particularidades dialógicas do texto, podemos ressaltar que ele é marcado pelo intertexto que constrói dialogicamente com textos anteriores e posteriores, nunca surge do nada. Na realidade, apoia-se em algum respaldo dialógico e se fundamenta nos processos sociais e na interação dos sujeitos e dos textos. Acerca do dialogismo que constitui a linguagem e, por conseguinte, o texto, Knoll e Pires (2010, p.211) afirmam que Bakhtin

defende que o dialogismo é propriedade fundamental da linguagem (seja como língua, seja como discurso), princípio que se estende à sua concepção de mundo e de sujeito. Há uma dialogização interna da linguagem, uma vez que a palavra de um é inevitavelmente atravessada pela palavra do outro. Considerando que, assim como um texto, o ser humano é tecido discursivo, portanto dialógico e fundado nos processos sociais (princípios de alteridade e intersubjetividade), o dialogismo reflete também a interação entre os sujeitos. O dialogismo pode, então, ser compreendido de duas maneiras; entre discursos (interdiscursividade e intertextualidade), e como diálogo entre sujeitos (constituídos no discurso).

Nesse sentido, percebemos que o dialogismo é um princípio constituinte da língua/linguagem, das falas, dos discursos e, principalmente, dos sujeitos que são constituídos no curso das interações sociais. Tendo estabelecido essa questão de que o discurso de um muitas vezes se mantém no discurso do outro, podemos imaginar até que ponto isso é visível ou ocultado em textos. Partindo desse pressuposto, vemos a necessidade de compreender um pouco mais a noção de intertextualidade e de interdiscurso e como esses termos se relacionam com o dialogismo.

De acordo com Fiorin (2012, p. 162, grifo do autor), “a palavra *intertextualidade* foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva”. Fiorin

(2012, p. 164), retomando a concepção bakhtiniana de texto, afirma que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecível. Assim, a intertextualidade é a maneira real de construção do texto”.

Na perspectiva bakhtiniana, portanto, um texto é por princípio intertextual, embora nem sempre os elementos que estabelecem essa intertextualidade sejam facilmente localizáveis. Sobre a distinção entre a relação intertextual e a interdiscursiva, Fiorin (2012) define qualquer relação dialógica, na maneira em que é uma relação de sentido, como interdiscursiva. Isso significa que o termo intertextualidade permanece protegido exclusivamente para os acontecimentos em que a relação discursiva é consolidada em textos. Isso denota que a intertextualidade implica continuamente uma interdiscursividade, contudo o contrário não é correto. Por exemplo, quando a relação dialógica não aparece no nível do texto, temos interdiscursividade, porém não intertextualidade.

Ainda a respeito das diferenças encontradas entre interdiscursividade e intertextualidade, continuamos enfatizando as concepções de Fiorin (2012, p. 191) que salienta:

Pode-se fazer uma diferença entre interdiscursividade e intertextualidade. Aquela é qualquer relação dialógica entre enunciados; esta é um tipo particular de interdiscursividade, aquela em que se encontram num texto duas materialidades textuais distintas. Cabe entender que, por materialidade textual, pode-se entender um texto em sentido estrito ou um conjunto de fatos linguísticos, que configura um estilo, um jargão, uma variante linguística, etc. O caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro.

Pensando na noção de interdiscursividade, notamos que ela está espontaneamente ligada à memória discursiva, o que corresponde aos discursos que se estabelecem a partir do encontro com outros discursos/textos. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 22), “todo dizer se acompanhada de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso”.



Na mesma perspectiva, Fernandes (2005) destaca que toda concepção discursiva expõe interiormente o aspecto de distintos discursos, fenômeno que a Análise do Discurso designa como interdiscurso. Essa noção diz respeito a uma interdiscursividade marcada pelo entrelaçamento de distintos discursos originários de distintos períodos na história e de diferentes lugares sociais.

Esse entrelaçamento pode ser percebido nas quatro peças publicitárias que analisamos. Segundo Souza (2008), a publicidade faz parte do nosso cotidiano e tem como maior objetivo persuadir o consumidor a comprar aquilo que está sendo anunciado, mostrando sempre as vantagens de quem adquirir tais produtos, vejamos a seguir:

A publicidade faz parte definitivamente da cultura contemporânea. Ela geralmente tem nos informado sobre o que deve ser considerado bom e mau, certo e errado, belo e feio, normal e anormal. Propostas de valores, estilos de vida, formas de relacionamento, entre outras coisas, são sugeridas, insinuadas e até mesmo impostas nas publicidades. O discurso publicitário é tido como veladamente autoritário, imperativo em boa parte das vezes, habilmente disfarçado através de recursos das figuras de retórica, nas quais os produtos são elogiados pela sua beleza, facilidade, comodidade e outros aspectos. A linguagem é, nesse tipo de discurso, uma forma de poder e a Retórica uma “arte da persuasão”, a qual permite convencer o ouvinte do discurso proposto. Na verdade, retoricamente, podemos dizer que a publicidade não somente convence e persuade pela sua característica de discurso argumentativo, como também seduz e contagia. Por meio de seu discurso, o orador (ou o sujeito comunicante/enunciador) se esforça para impor suas representações, suas formulações e para orientar uma ação. (SOUZA, 2008, p. 36).

Tendo em vista que o principal objetivo da publicidade é persuadir o interlocutor para uma possível venda do produto, as campanhas publicitárias circulam socialmente em todos os campos de atividade humana, permanecendo sempre em contato direto com as pessoas por diferentes meios de comunicação, principalmente os mais acessíveis como a TV, os jornais e as revistas e, atualmente, com grande força na internet, nas redes sociais. A esse respeito, Resina (2009, p. 160) afirma que “o texto publicitário tende quase sempre a ser objetivo [...] para cumprir seu papel persuasivo, por meio da estimulação dos sentidos e da emoção, que, por sua vez, regula a intensidade da manipulação sobre o destinatário-leitor”. Talvez por tamanha acessibilidade, a sociedade conviva com tanta familiaridade com os conceitos transmitidos pelo texto publicitário.

## Análise das quatro publicidades de O Boticário

As análises feitas a seguir são possíveis a partir de textos verbo-visuais, tomados como enunciados que se articulam a outros já conhecidos antes em outro lugar e outra época, presentes em outros textos. A significação desses textos dá-se pelo interdiscurso e pelo intertexto, que objetivamos mapear em nossa abordagem.

Figura 1 – Publicidade d'O Boticário com referência a Branca de Neve



Fonte: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Iniciamos nossa análise com a imagem da Branca de Neve. E o que é mais impactante nessa fotografia é o olhar intenso, fixo e provocante da “princesa”, muito distinto do seu protótipo, que é continuamente lembrada como uma moça docemente fascinante e encantadora. Entretanto, nessa peça publicitária, a doçura, o encantamento e o fascínio deixam de existir e sobrevém a sedução.

Percebemos a importância, ao lado da imagem da princesa, do enunciado verbal que diz “Era uma vez uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido os sete anões, mas vários morenos de 1,80 m”. Esse enunciado mostra que não há intenção de alcançar o público infantil, o que

é frequente no conto de fadas, mas o público adulto. Afinal, nessa imagem, até temos a menina de cabelos negros, pele clara e boca vermelha como o sangue, mas esses elementos já não carregam mais a característica de fragilidade. Os olhos evidenciam e demonstram poder de confiança, seus seios são grandes e sensuais e a frase evidencia que os homens que a cobiçam são estereótipos do homem perfeito, isto é, morenos, altos e fortes. Uma vez que, na imagem, temos a Branca de Neve com um olhar tão marcante e sensual, chegamos a questionar se são realmente os homens que a cobiçam ou se ela agora, sendo tão determinada e ousada, sai à procura e os captura.

A publicidade “conversa” com o conto infantil com o qual estabelece relação, pois é desse conto que emerge a memória discursiva que nos faz (re)significar a peça publicitária. Entretanto, é interessante notar como as relações interdiscursivas apontam novas possibilidades de sentido. No conto, Branca de Neve é auxiliada pelo grupo simpático dos “sete anões”, que lhe dão abrigo e proteção. Na publicidade em questão, não há mais a figura dos anões, mas a de “vários morenos de 1,80 m”. Os anões são substituídos por homens altos e morenos que concretizam o ideal de beleza masculina que povoa o imaginário de muitas mulheres, público-alvo do anúncio. À candura da personagem que se mostra indefesa no conto, opõe-se a sensualidade da “nova” Branca de Neve, cujos olhos revelam os traços de personalidade de uma nova mulher, não mais indefesa, mas corajosa, destemida e “senhora de si”.

Outro elemento característico da imagem não menos importante são as cores presentes em toda a figura. Em destaque, temos o uso da cor vermelha presente na maçã, nas alças do vestido, na fita do cabelo, nas unhas da mão de quem oferece a maçã e nos lábios da moça. Popularmente, essa cor tende a denotar o sentido de paixão, proibição, excitação e sedução, o que reforça a ideia de mulher decidida, forte, sedutora e independente, que figura no mundo contemporâneo.

Observando a imagem, temos ainda a sensação de que o anúncio deseja criar identificação com mulheres decididas, sedutoras, sensuais e independentes. Isso fica sugerido no semblante da “donzela”, detentora de sobrancelhas delineadas, cabelos repicados, vestido jeans, maquiagem bem produzida e decote definido, possibilitando o destaque aos seios grandes e

sexys. O volume dos seios pode até ser interpretado como uma possível prótese de silicone, o que reforça ainda mais a imagem da mulher contemporânea.

Percebemos a ocorrência de intertextualidade, tanto nos componentes linguísticos presentes na frase ao lado da Branca de Neve, quanto nos elementos visuais, destacando a característica da princesa em questão, pele clara com os cabelos pretos, a quem é oferecida uma maçã. Entretanto, o discurso que se materializa na publicidade é bem diferente daquele que se percebe no conto. É dessa relação interdiscursiva que emergem os possíveis sentidos dos quais estamos falando.

Ao fundo da imagem, temos uma contradição com as cores quentes, presentes nas nuvens em tons *dégradé* de azul, sugerindo suavidade e tranquilidade, bem como as letras em branco confirmando essa sugestão de algo natural. A posição da maçã na superfície principal pode representar a transição da fase ingênua para a sensual, uma vez que a maçã remete à memória discursiva do pecado em razão do discurso religioso estabelecido com base na bíblia cristã. Contudo, ao analisar o posicionamento atual de muitas mulheres, nota-se que já não se privam de envolvimento amorosos sem nenhum compromisso e não enxergam nisso nenhuma malícia que necessite de repressão, demonstrando mais ainda sua nova visão e opinião perante a sociedade. Até pouco tempo, a mulher era educada para ser a dona de casa exemplar – o que é reforçado pelo conto, no qual a princesa é “acordada” pelo beijo do príncipe com quem se casa – comprometida com o seu marido e o bem-estar da família e não possuía sequer o poder de escolha, situação bem diferente da que é sugerida na imagem.

Na segunda publicidade selecionada, temos a personagem Cinderela, conhecida pelo sofrimento e os maus tratos de sua malvada madrasta, que por anos a proibiu de viver com liberdade sua vida. No entanto, na peça publicitária, a Cinderela não traz consigo esses traços de sofrimento, mas os de uma mulher moderna e decidida. Percebemos isso inicialmente no olhar firme e seguro de si, nas luzes do cabelo, no vermelho dos lábios, bem como no decote.

No entanto, o contraste da cor do vestido e as flores do cabelo dão uma aparência de sensibilidade, inocência, pureza e comprovam as descrições prototípicas de uma bela princesa. Alguns elementos nos remetem à

intertextualidade com o conto, pois toda princesa precisa ser bonita, educada, delicada, tal qual vemos na imagem. O fundo azul sugere um ambiente de tranquilidade, que também se associa ao imaginário social sobre uma princesa.

Figura 2 – Publicidade d'O Boticário com referência a Cinderela



Fonte: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Outro fator importante a ser analisado são os sapatos apresentados por diferentes mãos, supostamente masculinas, que dão uma ideia de sedução e de domínio. Afinal, não há somente um príncipe procurando por essa mulher, desejando-a e querendo que ela prove o sapato e seja a princesa dos sonhos. A presença dos sapatos é um elemento intertextual, mas o fato de haver vários sapatos, sugerindo que há vários príncipes à procura de Cinderela, inaugura possibilidades novas de significação. Isso evidencia também que ela detém o poder de escolha e um certo domínio sobre os homens que a desejam e querem conquistá-la, algo bem diferente do contexto do conto a que a publicidade faz referência.

Não podemos deixar de mencionar a frase “Para que varinha de condão quando se tem maquiagem O Boticário?”, que coloca em destaque o ideal de usar e aproveitar os produtos de “O Boticário”. Sendo assim, não será mais necessária nenhuma magia para que a mulher fique bela e atraente, uma vez que a magia se encontra nos produtos da marca em questão, que deixarão a mulher encantadora e perfeita, tal qual ela deseja. Ao contrário do conto de fadas, a Cinderela não necessita mais da magia da sua fada madrinha para que se transforme na bela princesa que fez o príncipe se apaixonar. Agora, ela dispõe

de outra magia, os produtos “O Boticário”. Essa magia também está presente na publicidade seguinte, que retoma o conto Chapeuzinho Vermelho.

Figura 3 – Publicidade d'O Boticário com referência a Chapeuzinho Vermelho



Fonte: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Nessa terceira publicidade, temos a Chapeuzinho Vermelho. Como nas demais imagens, há traços bem diferentes da personagem original dos contos, afinal, na campanha publicitária, o tom de vermelho é bem distinto do que imaginamos que a menininha vestia ao levar os doces da vovó. A cor da capa é mais vibrante, com um perolado encantador; intuímos ainda que é feita de um tecido acetinado, recordando a fineza, a delicadeza e a sedução da mulher moderna. Seus lábios são bem carnudos, o que nos faz lembrar do estereótipo de beleza feminina da contemporaneidade; o batom vermelho reforça novamente o conceito de encanto e sedução; a pele muito limpa, lisa e bem tratada com aparência de maciez completa o ar de sedução.

O fundo azul celestial do anúncio faz perfeita combinação como os olhos também azuis da modelo que representa a Chapeuzinho. O anúncio faz referência, como nos anteriores, a um dos estereótipos de mulher contemporânea do século XXI, loira, alta, de olhos azuis, totalmente distinta da pequena Chapeuzinho dos contos de fadas.

Outro fator que chama atenção é o texto verbal: “A história sempre se repete. Todo Chapeuzinho Vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo mau na coleira”. Percebemos, nesse trecho, uma inversão de valores, uma vez que atualmente não é mais o “Lobo Mau” que tem força e poder, mas a Chapeuzinho, que se tornou uma mulher forte, bem decidida e muito bonita. É dela o poder de mandar e decidir, afinal só quem manda “coloca o lobo mau na coleira”. O lobo, um perigo na história infantil, é domado e domesticado pela Chapeuzinho atual. As letras estão destacadas e com nuances de branco, reforçando cada vez mais a seriedade dessa condição de submissão do lobo, que representa o homem, que está encantado e rendido pela Chapeuzinho.

Se pensarmos que o “Lobo Mau” sejam as rugas na pele causadas pela passagem de tempo e idade da mulher, o que atualmente também é um fator de grande preocupação não só do público feminino, podemos dizer que, nesse caso, temos outra vez uma relação de submissão. Entretanto, dessa vez, é a mulher – que muitas vezes se sente na obrigação de se adequar a esse padrão imposto –, possível compradora de produtos “O Boticário”, que se submete a valores sociais que supervalorizam a beleza e a perfeição estética.

Não podemos deixar de mencionar elementos da ordem do repetível que se mantêm, como por exemplo as expressões “Lobo Mau,” “Chapeuzinho”, “era uma vez”, “um belo dia”, bem como a imagem da capa vermelha, os quais nos permitem estabelecer uma relação intertextual, embora os sentidos, como é próprio da atividade enunciativa, sejam completamente diferentes nesse contexto. Outro fator relevante a ser mencionado que acontece não somente nessa imagem em questão, mas também nas outras, é a questão de a figura feminina ser estereotipada. As três peças publicitárias analisadas até aqui, como também acontecerá na peça seguinte, apresentam a mulher em uma perspectiva diferente, especialmente em sua caracterização física, especialmente naquilo que refere à maquiagem e ao arranjo dos cabelos. Sabemos que esse não é obrigatoriamente o modo de ser de todas as mulheres, mas é visto como padrão a ser seguido por muitas.





enunciado verbal: “Um belo dia, uma linda donzela usou O Boticário. Depois disso, o dragão que ela tanto temia ficou mansinho, mansinho e nunca mais saiu de perto dela”. Esse enunciado comprova o poder de domínio da mulher que consume os produtos de “O Boticário” e reprime sua insegurança, além de ambicionar homens fortes e belos continuamente próximos e bem “mansinhos”, isto é, satisfazendo todas suas vontades.

Nos anúncios em questão, temos sempre imagens de lindas mulheres, todas bem maquiadas e penteadas, trazendo um olhar forte, e, ao mesmo tempo, tenuamente enigmático, fato que nos faz refletir novamente acerca da influência dos cosméticos de “O Boticário” no processo de transformação e poder da mulher, bem como o discurso capitalista. Uma vez que o principal objetivo da marca anunciante é vender seus produtos, utiliza a persuasão sugerindo que todas as mulheres que usam produtos “O Boticário” sejam exatamente aquilo que desejam, como sugere o *slogan* embaixo do logotipo: “Você pode ser o que quiser”. Com os produtos da marca, as mulheres ficarão lindas e fortes como as princesas dos contos de fadas, atualizadas nas publicidades analisadas. O interdiscurso presente nesses resgates dos contos de fadas, na medida em que trabalha com a resignificação da história sobre o que já foi dito em suas versões “originais”, determina os deslocamentos promovidos pelo sujeito-consumidor, estabelecendo assim, uma nova formação discursiva, um mundo marcado pelo consumismo e pela idealização pela beleza.

### **Considerações finais**

Este trabalho almejou demonstrar e mapear alguns aspectos das relações dialógicas que se dão entre as quatro peças publicitárias analisadas e os respectivos contos de fadas em que são inspiradas. Podemos ressaltar a grande importância das reflexões de Bakhtin e Volochínov (2006) no entendimento de como as relações dialógicas se dão em materialidades discursivas distintas: tal como qualquer texto, são sempre estabelecidas dialogicamente a partir de ecos de outros textos. Nesse sentido, compete ao leitor observar e recuperar essas vozes discursivas por meio do acionamento dos seus conhecimentos prévios e da sua memória textual e discursiva.

As contribuições de Bakhtin (1998) e de Bakhtin e Volochínov (2006) apontam a importância de que o texto seja pensado como enunciado concretamente estabelecido nas situações de interação social. Isso abre espaço para analisarmos tanto o texto constituído pelo signo linguístico como aquele que se constrói com outras materialidades significativas como a imagem, no caso dos textos aqui trabalhados. Entendemos que a teoria bakhtiniana propicia a compreensão do funcionamento discursivo dos textos, pois permite o mapeamento de aspectos intertextuais e discursivos que são operacionalizados na produção das publicidades analisadas e em sua leitura. Aqui, mais uma vez, é preciso ressaltar que concebemos a leitura como uma prática social por meio da qual os sentidos são produzidos.

A noção de leitura como prática social amplia nosso olhar sobre os textos que circulam socialmente, capacitando-nos para operar o processo de (re)construção dos sentidos possíveis de um determinado texto, situando-o no contexto social, histórico e cultural de que emerge e no qual circula. Nesse sentido, por meio das análises propostas, identificamos relações de intertextualidade e de interdiscurso entre as publicidades selecionadas e os contos de fadas. Essas relações demonstram a maneira como a figura feminina é colocada nas publicidades escolhidas em comparação com o lugar que ocupa nos contos infantis. A releitura feita pelas publicidades destaca a modificação no comportamento, no estilo de vida dessa mulher que está ali retratada, bem como na visão que dela se tem. Essa mulher almeja cada vez mais seu espaço, o que se associa ao estereótipo da mulher contemporânea, mas ainda se submete a modelos e padrões que são reforçados pelas publicidades analisadas.

Em outras palavras, nossa análise permite afirmar que as publicidades analisadas, ao mesmo tempo em que apresentam uma mulher que se liberta do estereótipo das “princesas” dos contos de fadas, configura uma mulher que se submete a determinados padrões de beleza e feminilidade que são próprios da sociedade atual. Entendemos que isso acontece, pois o interesse primeiro dessas publicidades é garantir uma identificação entre possíveis compradoras e a marca “O Boticário”, cuja missão é resumida no *slogan* “Você pode ser o que quiser”. Dialeticamente, esse “o que quiser” é delimitado pelo campo de atuação social da empresa anunciante, cujos produtos podem garantir às compradoras,

à mulher, a chegada ao momento tão esperado do “felizes para sempre”, válido tanto para os contos de fada quanto para a vida real.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. *Perspectiva dialógica*. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRASIL, Cláudio. *O Boticário e suas princesas*. Fantásticas e empoeiradas. Disponível em: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia, GO: Ed. Trilhas urbanas, 2005. (Coleção sala de aula).

FIORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 160-193.

KNOLL, Graziela Frainer; PIRES, Vera Lúcia. *Intertextualidade e propaganda: análise de processos intertextuais em anúncios impressos*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO – SITED, 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Núcleo de Estudos do Discurso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, setembro de 2010, p. 210-216.

ORLANDI, Eni P. *A análise de discurso e seus entremeios: notas sobre a sua história no Brasil*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

RESINA, Maria Madalena. *A manipulação dos contos de fadas*. *Miscelânea*, Assis, v. 6, p. 156-167, jul./nov. 2009.

SCHOLTZ, Adriana de Jesus; KRUK, Samuel. *Os contos fantásticos na publicidade de “O Boticário”*. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL – INTERCOM SUL, 13., 2012, Chapecó, SC. *Anais...* Chapecó: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012, p. 01-12.

SOUZA, Andressa Simões de. *Análise discursiva de publicidades para metrosssexuais*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2008.

# CARTILHA DO PARTICIPANTE DA REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO E DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

## BOOKLET OF THE APPLICANT ON ENEM: AN ANALYSIS OF THE SOCIO- SUBJECTIVE CONTEXT AND LANGUAGE SKILLS

*Raniere Marques de Melo<sup>i</sup>*

*Regina Celi Mendes Pereira<sup>ii</sup>*

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos identificar e analisar a relação estabelecida entre os parâmetros do *contexto socio-subjetivo* e o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* presentes na cartilha do participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017. Esta pesquisa documental, de abordagem qualitativo-interpretativa, fundamenta-se nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (1999) e por pesquisadores da Universidade de Genebra. Verificamos que os objetivos da interação, presentes na cartilha, contemplam as capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva), já que contribuem para a realização de ações, sobretudo, com implicação de mudança dessas ações de linguagem do participante-emissor; e estão materializados em sequências injuntivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartilha do ENEM. Contexto de produção. Capacidades de linguagem.

**ABSTRACT:** In this paper, we aim to identify and analyze the relationship established between the parameters of the socio-subjective context and the development of language skills present in the booklet of the participant of the National High School Exam (ENEM; Brazil's SAT), 2017. This exploratory research, guided by a qualitative-interpretative approach, is based on the contributions of socio-discursive interactionism (ISD), theoretical-methodological framework proposed by Bronckart (1999) and by University of Geneva scholars. We verified that the goals of the interaction, present in the booklet, consider the abilities of language (action, discursive and linguistic-discursive), since they contribute to the actions, especially with the implication of changing language actions on the participant-issuer; and are materialized in injunctive sequences.

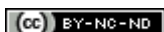
**KEYWORDS:** ENEM's Booklet. Production context. Language skills.

Submetido em: 05 nov. 2018  
Aprovado em: 06 dez. 2018

---

<sup>i</sup> Mestre e doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Investigações Funcionalistas (GIF). E-mail: prof.ranieremarques@gmail.com.

<sup>ii</sup> Professora da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING, UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: reginacmps@gmail.com.



## Palavras iniciais

A proposta do MEC, a partir do intitulado Exame Nacional do Ensino Médio (MEC/INEP, 2009), configura uma política pública de reestruturação do ensino médio e utiliza esse exame como sistema seletivo de acesso ao ensino superior adotado por diversas instituições públicas no país inteiro. O exame apresenta uma metodologia ampliada para a proposta de redação<sup>1</sup>, elegendo as cinco competências expressas na matriz de referência e os níveis de conhecimento associados a elas, conforme portaria mencionada. Essa matriz de competências serve como um parâmetro de avaliação do participante, enquanto produtor de um texto dissertativo-argumentativo, no qual é necessário demonstrar uma tríplice tarefa – expor e argumentar sobre um dado tema a partir de uma situação-problema – com base nas áreas de conhecimento; e, por fim, apresentar uma proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos.

Com o aparente intuito de difundir e divulgar essa matriz de competências da redação entre os participantes do exame, o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante, INEP) têm publicado, a cada ano, na internet, sob domínio público, o manual de redação do participante do ENEM, com o fito de instruir o examinando sobre o passo a passo e de apresentar dicas sobre como esse participante deve construir seu texto dissertativo-argumentativo, a partir de parametrizações de corretores especializados que atribuíram nota mil a uma coletânea de textos. Considerando os objetivos sociocomunicativos e os aspectos linguístico-estruturais da *"Redação no ENEM 2017: cartilha do participante"*<sup>2</sup>, podemos descrevê-la como um manual, um guia para o examinando, redigido em 50 páginas compactadas em PDF, em cores preto e verde, com linguagem clara e multimodal, espanejadas com quadros e esquemas, organizadas em três grandes blocos: i) a apresentação; ii) a matriz de referência – que trata do detalhamento das cinco competências, da planificação e da organização geral do texto; e, por último, iii) a amostra de redações nota 1.000 do ENEM 2017.

---

<sup>1</sup> Não vamos discutir aqui a terminologia “redação”, nem mesmo questões relativas à distinção entre gênero e tipologia textuais, as quais fogem ao escopo deste artigo.

<sup>2</sup> Escolhida, neste artigo, por ser a mais recente publicação disponível e por conter as atualizações atualmente vigentes.

Essa cartilha, artefato textual de livre acesso aos interessados, cumpre fins didático-pedagógicos de orientação, de normatização e de planificação acerca de outra tipologia textual – o texto dissertativo-argumentativo. Neste artigo, tomamos como ponto de partida a reflexão sobre as condições de produção – considerando o desenvolvimento das capacidades languageiras - que estariam contempladas no referido manual. Para desenvolver essa questão, propomo-nos a identificar e analisar a relação estabelecida entre os parâmetros do *contexto sociossubjetivo* e o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* presentes na cartilha do participante do ENEM 2017.

Nossa análise se sustenta no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais precisamente nas seguintes categorias analíticas e teóricas respectivos: em Bronckart (1999), os quatro parâmetros do *contexto sociossubjetivo*; e, em Schneuwly; Dolz (2004), o tratamento das *capacidades da linguagem*. Metodologicamente, este trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

É preciso mencionar que, embora não seja nosso interesse primário, o lugar de onde vislumbramos o objeto em análise neste artigo contempla, também, a possibilidade de entender, ainda que embrionariamente, o redimensionamento da cartilha do aluno, como dispositivo didático orientador do ensino. Trata-se de orientações oficiais parametrizadoras da redação do ENEM pretensamente destinadas à melhoria do ensino no país. Esses fatores mobilizaram nosso interesse em utilizar o referido material como fonte de pesquisa.

Além desta introdução, duas seções organizam este artigo: a primeira, que expõe e discute, brevemente, os apontamentos teóricos do ISD pertinentes a este estudo, contemplando, além de conceitos fundamentais, pontos referentes à noção de *contexto sociossubjetivo* e de *capacidades de linguagem*; e a segunda, em que desenvolvemos propriamente as análises acerca da cartilha; a elas seguem as considerações finais.

## Interacionismo sociodiscursivo: breves apontamentos teóricos

O arcabouço teórico do ISD se fundamenta em um amálgama da psicologia da linguagem e numa relação dialética com várias correntes da filosofia e das ciências humanas. Por essa razão, nos termos de Bronckart (2006, p.10), sua especificidade é “[...] postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”. Nesse sentido, o projeto do ISD consiste em interpretar e refletir sobre i) como o humano desempenha sua *atividade social* por meio da linguagem e de processos de cooperação; ii) como os agentes sociais participam no/do *agir comunicativo*; e iii) como essa ação de linguagem está ligada ao pensamento e à consciência. Tais princípios teóricos referem-se a um gesto de interpretação do agir comunicativo por meio das práticas languageiras. Esse conjunto de práticas, por sua vez, materializa-se no mundo através das produções de textos verbais (oral ou escrito).

Em se tratando de produções de textos verbais, o agente-produtor mobiliza algumas representações sobre três mundos (objetivo – social – subjetivo) em dois gerenciamentos diferentes: tais representações são convocadas como *conteúdo temático* ou *referente* do texto; ou essas representações são requeridas como *contexto* da produção textual. Este se refere à circunstância ou à conjuntura em que o agente do texto julga se encontrar e, nesse processo, os conhecimentos possibilitam um controle pragmático acerca da organização textual.

Assim, o contexto de produção, para Bronckart (2012, p.93), “[...] pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”; contudo, essa influência, embora necessária, não é algo que se efetiva de modo mecânico. Esses parâmetros se organizam em dois conjuntos de fatores que influenciam o contexto de produção e são subdivididos a partir de duas coordenadas: (1) espaço e tempo, referente ao *contexto físico*, vinculados ao mundo objetivo; (2) formações social e subjetiva referentes ao *contexto socio-subjetivo*, cujos parâmetros pertencem aos mundos social e subjetivo.

Esse contexto sociossubjetivo, por ora mais produtivo a nossa análise, uma vez que implica o conjunto de normas e valores e na imagem que o agente dá de si ao agir, é muito caro para a interpretação do manual em questão, pois possibilita a reflexão sobre o estatuto do enunciador e do receptor, a caracterização da posição e do lugar social, bem como sobre os objetivos empreendidos no projeto enunciativo. Ele pode ser descrito, com base em Bronckart (2012), em quatro parâmetros principais:

- o **lugar social**, que se reporta ao espaço (instituição) onde o texto é produzido, ou em que modo de interação foi constituído (escola, família, mídia, interação comercial, etc.);
- a **posição social do emissor**, papel social assumido que lhe concede o estatuto de emissor-enunciador, agente-produtor, convencionado pelo desempenho de sua função social (professor, pai, amigo etc.);
- a **posição social do receptor**, papel social assumido que lhe confere o estatuto de destinatário, de interlocutor, promovido pelo desempenho de sua função social (filho, aluno, criança, amigo etc.);
- o **objetivo** (ou os objetivos), concernente(s) ao ponto de vista do enunciador, ao efeito (ou aos efeitos) que o texto, possivelmente, gera no receptor.

É necessário entender que esses parâmetros do contexto sociossubjetivo, conforme mencionamos anteriormente, referem-se às capacidades de linguagem, aspecto que discutiremos na sequência.

O trabalho pedagógico com o gênero não pressupõe concebê-lo meramente como objeto concreto de ensino e de aprendizagem, mas, conforme Machado (2005, p. 258), “[...] como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam”. Conforme essa compreensão, esse objeto concreto de ensino e de aprendizagem é definido pelas *operações languageiras* que são indispensáveis para as ações referidas. Tais operações, por seu turno, formam as *capacidades de linguagem*. Dito de outro modo, em relação a um determinado gênero, a avaliação das capacidades languageiras se dá na observação de como,



nesse caso, o aluno é orientado, a partir de uma prática de linguagem, a planificar/estruturar/organizar um dado texto.

Ainda nesse sentido, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), a noção de *capacidades de linguagem* faz referência às “[...] aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”, por meio de uma ação de linguagem. Essa ação linguageira consiste em produzir e interpretar um texto oral ou escrito. Tal ação resulta, por outro lado, na formação de capacidades do sujeito: “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (DOLZ; SCHNEUWLY., 2004, p. 63). Nesse sentido, elas estão vinculadas às aptidões do agente para a operacionalização da ação de linguagem, pressupondo, nesse processo, a mediação por um gênero textual.

A partir desse levantamento de conceitos, estabelecidos pelos pesquisadores do ISD, é possível sistematizar essas capacidades em três níveis: i) *de ação* – capacidade de o agente-produtor estabelecer representações do contexto de linguagem e/ou do conhecimento sobre o contexto comunicativo, de modo a produzir um texto mais adequado/adaptado aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo; ii) *discursiva* – capacidade de fazer escolhas de modelos discursivos, a partir da construção de conhecimentos e de sua apresentação, especificamente relacionada à infraestrutura do texto (plano geral, tipos de discurso e sequências); e iii) *linguístico-discursiva* – capacidade de o agente realizar operações com recursos linguístico-discursivos, expressos por mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), por enunciativos (vozes e modalizações) e, também, por escolhas lexicais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em trabalho anterior, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), quando apresentam os níveis de capacidades, conceituam-nos a partir de um viés bem pragmático, senão vejamos:

Quadro 1 – Capacidades de linguagem

Capacidades		
de ação	discursivas	linguístico-discursivas
A criança, a partir dos primeiros meses de sua existência, constrói, com base em suas interações com o meio, um conjunto de capacidades comunicativas (pedido, ordem, intenção, etc.). Quando a linguagem aparece, as formas de comunicação são integradas ao processo comunicativo e a criança desenvolve a capacidade de ação verbal ou linguística.	Como os alunos selecionam um tipo de discurso para uma determinada ação linguística? Como eles constroem os critérios que lhes permitem escolher entre os modelos discursivos disponíveis no ambiente de linguagem?	Contempla cinco conjuntos de operações envolvidos em qualquer produção de linguagem: planejamento, estruturação temporal, coesão, conexão e operações de modalização.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Dolz, Pasquier e Bronckhart (1993, tradução nossa).

Mesmo que distintas em três níveis, essas capacidades não atuam de forma individualizada, uma vez que são ativadas numa relação de interdependência. É o gênero textual, por sua vez, o corolário dessa articulação entre os três níveis, o que resulta em uma ação languageira situada e produtiva. Partindo desses pressupostos, demonstraremos, na seção seguinte, como se estabelece, na Cartilha do ENEM, a relação dessas capacidades com os parâmetros do contexto sociossubjetivo.

### **Os parâmetros do contexto sociossubjetivo, as capacidades de linguagem e a cartilha do ENEM**

Nesta seção, fazemos emergir os componentes linguísticos, textuais, discursivos e contextuais que nos interessam enquanto objeto de reflexão, no material eleito para análise, levando em consideração as categorias analíticas já mencionadas e pontuando a pertinência teórica que lhe dá sustentação no domínio do ISD.

No 2º bloco da cartilha do participante da redação do ENEM, aquele que explicita as cinco competências a serem exploradas, encontramos três listas de instruções, intituladas de *recomendações*, as quais estão presentes apenas em

três das cinco competências. Para efeito de delimitação de dados para análise, selecionamos essas três séries de recomendações como alvo de nossa discussão, em virtude das regularidades que elas mantêm: uma voz didático-pedagógica, institucionalmente autorizada, por meio de uma tonalidade enunciativa expressa em uma dimensão pragmática, acionada por sequências injuntivas, profere ordens, orientações e sugestões direcionadas aos participantes.

Na seção 1.2, destinada à competência 2<sup>3</sup>, Inep (2017, p. 15-16), encontra-se a primeira ocorrência de uma lista de recomendações no manual do aluno. Apresentamos, a seguir, esta sequência de recomendações que se vincula às expectativas em relação à referida competência.

#### Excerto 1:

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à Competência 2:

- ✓ Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- ✓ Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema.
- ✓ Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema. Além disso, a recorrência de cópia é avaliada negativamente e fará com que seu texto tenha uma pontuação mais baixa.
- ✓ Reflita sobre o tema proposto para definir qual será o foco da discussão, isto é, para decidir como abordá-lo, qual será o ponto de vista adotado e como defendê-lo.
- ✓ Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que **você** está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações soltas no texto, por mais variadas e interessantes, perdem sua relevância quando não associadas à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto.
- ✓ Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ou tangenciamento ao tema.

Inicialmente, nessa primeira lista de recomendações que aparece na cartilha, o enunciador mantém uma dada uniformidade: o uso de sequências injuntivas, estrutural e linguisticamente marcadas por verbos no modo imperativo

---

<sup>3</sup> 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.

– *Leia, Evite, Não copie, Reflita*, etc. De acordo com Bronckart (1999), a opção pela sequência injuntiva corrobora o objetivo de um querer “fazer agir” do interlocutor em uma ação para o alcance do(s) objetivo(s).

Todas essas formas verbais imperativas, cotejadas semanticamente de um “dizer como fazer”, possibilitam ao enunciador um contorno entoacional de caráter regular-prescritivo. Dessa maneira, o autor estrutura o texto, de forma linear e temporalmente ordenada, em uma sucessão cronológica de ações que se reportam ao atendimento da competência 2. A leitura da proposta e dos textos motivadores é indicada – *Leia...* – como a primeira tarefa anterior a outras. Hierarquicamente, o autor **recomenda** a execução de atividade por meio de sucessão lógica, recomendando ao interlocutor seguir fielmente as **recomendações**.

Nesse trecho, as orientações estão centradas em pelo menos três parâmetros do contexto sociossubjetivo: o papel do *emissor*<sup>4</sup>, nesse caso, o participante que construirá a redação; o do *receptor*, “o corretor”, aquele que, na terceira recomendação, é responsável por atribuir uma dada “pontuação”; e os *objetivos* da interação (os efeitos que se quer produzir no participante-autor-emissor). Esse emissor está pulverizado no texto, mas linguisticamente marcado na personalização ocorrida na passagem: “Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que *você* está atualizado em relação ao que acontece no mundo”. Ou seja, nessa competência, o aluno é instruído a “fazer agir”, sendo-lhe atribuído um papel relevante na interação: escritor atualizado com as notícias que acontecem no mundo. Os objetivos da interação, grifados no excerto, são materializados por meio de orações adverbiais finais reduzidas de infinitivo ou de formas nominais de gerúndio – *para compreender, para despertar, a validar, demonstrando* etc. – que cumprem função objetivo-acional. Elas apresentam as finalidades, os efeitos, os desígnios, por meio dos quais o participante-emissor deve seguir os comandos estabelecidos.

Dessa perspectiva, percebemos que o enunciador da cartilha promove em sua atividade regular-prescritiva uma *capacidade de ação* da linguagem,

---

<sup>4</sup> Observe-se que não se trata do emissor institucional cuja voz se materializa na elaboração da cartilha, mas do examinando que construirá seu texto, assumindo esse papel e tendo em mente outro receptor, qual seja, o “corretor” da redação.

quando, por meio desta, convoca uma ação languageira, um agir-saber, de modo que o participante logre êxito no atendimento da competência 2. São, sobretudo, os objetivos dessa interação, com base no conhecimento e no contexto comunicativo, que promovem essa relação dialógica entre o contexto e a capacidade de linguagem.

A seguir, temos outro excerto do mesmo manual do INEP (2017, p. 20-21), referente às recomendações para atender às expectativas em relação à Competência 3<sup>5</sup>, a da argumentação:

#### Excerto 2:

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à Competência 3:

- ✓ Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema e depois selecione as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto.
- ✓ Verifique se informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados são pertinentes para a defesa do seu ponto de vista.
- ✓ Na organização das ideias selecionadas para serem abordadas em seu texto, procure definir uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto.
- ✓ Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há coerência entre o início e o fim e observe se o desenvolvimento de seu texto apresenta argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo.

Como se pode perceber no trecho acima, há, também, o predomínio de sequências injuntivas marcadas pelas formas verbais imperativas, mas, sobretudo, de orientações didatizadas imiscuídas em um dado agir praxiológico. Emerge desse excerto o agir comunicativo no contexto de produção, visto que este se configura como ação languageira que mobiliza saberes para uma referida situação concreta de produção do texto dissertativo-argumentativo.

Esses trechos evidenciam que, além da posição social do enunciador, dispersa ao longo do texto, a posição do receptor é o ponto nevrálgico para o cumprimento dessas orientações, uma vez que é esse parâmetro, também, que encaminha a produção textual. Isso é bem evidente em “[...] uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente [...]”; assim, recai

---

<sup>5</sup> Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

sobre o emissor todo o cuidado na seleção e organização de sua argumentação, a fim de que essas sejam claras ao receptor, isto é, ao corretor.

Além disso, os objetivos dessa interação, outro parâmetro do contexto, destinam-se ao participante do ENEM com um efeito de orientação acerca da infraestrutura geral do texto (BRONCKART, 2012) – *do nível mais profundo e do plano geral do texto aos tipos de discursos* –, perceptível nos termos “seleção”, “organização”, “progressão”, “defesa do seu ponto de vista” além de “a introdução e a conclusão”. Ademais, esse enunciador da cartilha promove duas capacidades de linguagem: a de ação e a discursiva. Essas capacidades podem ser justificadas quando o candidato é convidado a refletir sobre a infraestrutura textual do tipo dissertativo-argumentativo, mas, sobretudo, a partir dessa reflexão, a operacionalizar conhecimentos para alcançar a forma e o conteúdo que atendam à infraestrutura. Isso, em tese, resultaria em um texto em “que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto”, havendo “coerência entre o início e o fim”, com “argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo”.

Na sequência, transcrevemos, do mesmo manual do Inep (2017, p. 23), o subtópico 1.4, com recomendações da competência 4<sup>6</sup>, nos seguintes termos:

### Excerto 3:

**Procure** utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram no texto:

- a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, hipônimos, hiperônimos ou expressões resumitivas;
- c) substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e
- d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis.

**Resumindo:** na elaboração da redação, você **deve evitar**:

- sequência justaposta de palavras e períodos sem articulação;
- ausência total de parágrafos na construção do texto;
- emprego de conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem;
- repetição ou substituição inadequada de palavras, sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo).

---

<sup>6</sup> Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

A despeito da não recorrência das formas verbais no modo imperativo, o que demarca uma discreta diferença em relação aos dois excertos anteriores, os tópicos são encabeçados por verbo/locução verbal (“procure” e “deve evitar”) que ostentam uma ênfase de recomendação, de ordem. Embora haja a utilização de sequências injuntivas, com caráter prescritivo-normativo, o enunciador seleciona o termo “estratégias” para modalizar o tom discursivo que, nos recortes antecedentes, era explicitamente empregado como “recomendações”. Assim, confere-se uma conotação menos impositiva à apresentação das “sugestões” como *procedimentos* ou *estratégias*. Tal escolha parece se associar às exigências da natureza da competência que avalia procedimentos de coesão textual.

Os procedimentos, nesse trecho, mostram-se organizados em dois blocos. No primeiro, o enunciador sugere substituições e elipse, vinculando-se às relações textuais por *reiteração*, por meio de recursos de *substituição gramatical, lexical e retomada por elipse*; no segundo, mais predominantemente, a relação textual de *conexão*, por meio do *uso de diferentes conectores* (ANTUNES, 2005).

As estratégias apresentadas nesse trecho, em suma, são pertencentes aos *mecanismos de textualização*, uma das camadas do *folhado textual* (BRONCKART, 2012). Nesse sentido, é a *capacidade linguístico-discursiva*, relacionada à arquitetura interna do texto, que didatiza as operações de textualização, as quais incluem os procedimentos de coesão nominal e verbal, de elipse, etc. Essa capacidade de linguagem, suscitada no contexto de produção, visa potencializar/munir o estudante/participante do ENEM quanto às astúcias para a construção de um texto dissertativo-argumentativo coeso, a partir de uma reflexão pragmática sobre o papel de elementos linguístico-discursivos. Certamente, essa capacidade de linguagem encontrada é endereçada a um dado sujeito *emissor*, o participante, com vistas a alguns *objetivos*, dentre eles, o de manter uma “relação lógica entre dois trechos do texto”, para que não “prejudique a compreensão da mensagem”, que terá como receptor o corretor da redação.

## Considerações finais

À guisa dessas reflexões sobre quais as condições de produção e seus reflexos, quanto ao desenvolvimento das capacidades languageiras, que estão materializadas na *Redação no ENEM 2017: cartilha do participante*, encontramos, através dos parâmetros do contexto sociossubjetivo, as capacidades de linguagem sendo promovidas pelo enunciador, a fim de que os leitores da cartilha, nesse caso, os participantes do exame, sejam bem sucedidos na atividade de escrita da redação.

Com isso, percebemos que esse enunciador promove, em sua atividade regular-prescritiva, a *capacidade de ação* da linguagem, quando, por meio desta, convoca os candidatos a uma ação languageira situada. Desse modo, é possível afirmar que há uma aproximação entre o agir praxiológico e as capacidades discursiva e linguístico-discursiva. Nesse manual didático-pedagógico, identificamos uma perspectiva de língua convergente ao sociointeracionismo e uma abordagem metodológica que sinaliza uma concepção de escrita constituída por atividades processuais.

Nesse sentido, no que se refere às orientações encontradas no Manual do aluno para a produção da redação do ENEM, consideramos que o sujeito produtor-enunciador mantém, através de sequências injuntivas, um evidente empenho em indicar aos candidatos caminhos metodológicos que lhes proporcionem uma prática de escrita significativa.

Por fim, as análises nos mostraram, ainda que embrionariamente, que os objetivos da interação presentes na referida cartilha estão materializados em sequências injuntivas, sinalizando o que é desejável ou necessário, ligando-se às capacidades de linguagem, uma vez que contribuem para a realização de ações, sobretudo, com implicação de mudança dessas ações emanadas pelo emissor.

## Referências

ADAM, J. M. *Tipos de sequências textuais elementares*. Tradução: Alexânia Ripoll *et al.* Revisão: Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.



ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Redação no ENEM 2017*. Cartilha do Participante. Brasília, DF: MEC/DAEB, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, A., BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

INEP. Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009. 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_en\\_em\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_en_em_2009_1.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. S. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# MÉTODOS NA ABORDAGEM (SUPOSTAMENTE) COMUNICATIVA: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ITALIANO

## METHODS ON THE (SUPPOSEDLY) APPROACH COMMUNICATIVE: ANALYSIS OF AN ITALIAN TEXTBOOK

*Jefferson Evaristo do Nascimento Silva<sup>i</sup>*

*Annita Gullo<sup>ii</sup>*

**RESUMO:** Em nosso texto, realizamos a análise de um livro didático de língua italiana para estrangeiros utilizado no Brasil a partir do referencial teórico da metodologia de ensino de línguas estrangeiras (FERNANDES, 2010; MARTINEZ, 2009; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; ABADÍA, 2000). Na análise, considerando a abordagem comunicativa para o ensino de línguas (AC), buscamos observar como se efetivavam as atividades de um livro que se dizia comunicativo em sua introdução, discutindo a coerência teórico-metodológica que o material apresentava em relação à teoria que afirmava se filiar. Como resultados, observamos uma falha conceitual na elaboração do material, com atividades que, na prática, não correspondiam à orientação epistemológica da AC, fazendo com que o livro didático anunciasse para si uma filiação teórica que, na prática, não possuía.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua italiana. Livro didático. Metodologia de ensino de línguas.

**ABSTRACT:** In our text, we carried out an analysis of an Italian language coursebook based on the theoretical reference of Applied Linguistics (FERNANDES, 2010; MARTINEZ, 2009; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; ABADÍA, 2000). In the analysis, considering the methodologies of language teaching, we tried to observe how the activities of a book that was said communicative were effectuated. As results, we observe a conceptual flaw in the elaboration of the material, a fact that we seek to describe.

**KEYWORDS:** Italian Language. Coursebook. Applied Linguistics.

Submetido em: 26 out. 2018  
Aprovado em: 14 dez. 2018

---

<sup>i</sup> Professor do Instituto Federal Fluminense. Doutorando em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Letras Neolatinas e especialista em Tradução. E-mail: jeffersonpn@yahoo.com.br.

<sup>ii</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora e mestre em Letras Neolatinas. E-mail: annitagullo@letras.ufrj.br.



## Introdução

Na panaceia do ensino de línguas estrangeiras, ser “comunicativo”<sup>1</sup> é a obrigatoriedade esperada de todos os livros didáticos, cursos, professores e alunos. Ter um “ensino comunicativo”, voltado para as “situações reais de fala” e para a interação oral em língua estrangeira é, já há algumas décadas, o que motiva o aprendizado.

De fato, atualmente, podemos dizer que a vida do mundo globalizado em que estamos faz com que tenhamos a necessidade de interagir em língua estrangeira em diferentes situações. Principalmente agora, pelas necessidades de inserção e comunicação em uma sociedade globalizada pedem que novas maneiras de comunicação sejam empreendidas (BRYDON, 2011; SCHMITZ, 2012). As necessidades de comunicação oral (e não apenas leitura e escrita) foram, essencialmente, os motivadores de tal cenário, culminando na Abordagem Comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 2003; ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; BORNETTO, 1998).

Entretanto, apesar de todas essas mudanças, – também motivadas pela psicolinguística, neurolinguística, psicologia e linguística aplicada, dentre outros – a efetiva implantação da Abordagem Comunicativa não foi, por assim dizer, unanimidade. Fato é que é possível encontrar em muitos materiais didáticos a predominância ainda dos métodos de ensino, condição anterior à perspectiva da Abordagem Comunicativa.

Em nosso texto, analisaremos alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira, de forma a verificar, a partir da apresentação que o material faz de si próprio, a configuração teórica que o orienta.

Assim, dividiremos nossa proposta em partes. Na primeira, a introdução, falaremos brevemente daquilo a que nos propusemos. Na segunda, falaremos a respeito de alguns métodos de ensino que foram populares, especialmente, entre as décadas de 50 e 90 do século XX. Na terceira, de maneira breve,

---

<sup>1</sup> Uma observação necessária: as pesquisas acadêmicas mais recentes indicam relativa “superção” da proposta comunicativa, como por exemplo nas teorias do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) e na perspectiva acional (EUROPA, 2001). Embora não desconhecamos tais pesquisas, aqui, não as utilizaremos, uma vez que nosso corpus não se identifica como sendo pertencente a nenhuma dessas teorias.

indicaremos algumas mudanças decorrentes da “virada conceitual” que, abandonando os métodos, adotou a Abordagem comunicativa como metodologia para o ensino de línguas. Na quarta, faremos a apresentação do material de nosso corpus para, na sequência, empreendermos algumas análises. Na sexta e última parte, faremos algumas considerações finais.

## 1 Métodos no ensino de Línguas Estrangeiras

A utilização de métodos<sup>2</sup> para o ensino de línguas foi a tônica que orientou, por séculos, a atividade (RICHARDS e RODGERS, 2003). Em meados do século XX, diferentes métodos foram elaborados, mais ou menos estruturados, mais ou menos centrados em aspectos linguísticos. Todos mantinham entre si as características de acompanharem as discussões científicas da época em que se situavam e de conterem críticas aos métodos que os antecederam. Na sub-seções a seguir, abordaremos brevemente dois desses métodos, identificando algumas de suas características principais e apontando, em seguida, algumas críticas.

### 1.1 O método Gramática e Tradução

Até o século XIX, o ensino de idiomas seguia os mesmos métodos de ensino que eram utilizados desde o ensino do latim. De forma geral, nesse período “o enfoque baseado no estudo do latim era considerado o caminho normal para o estudo de línguas estrangeiras na escola”<sup>3</sup> (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 14). Até esse período, havia uma preocupação principalmente, quando não apenas, com os aspectos da gramática formal da língua, compreendendo-se aí com posição de destaque a sua morfologia e sintaxe. Estudar um idioma seria estudar a gramática dessa língua, estudar a sua organização sintática e suas características morfológicas, assim como

---

<sup>2</sup> Parte das discussões aqui apresentadas já foram realizadas em outros textos do autor: em Silva e Gullo (2015), Silva (2016a; 2016b; 2016c; 2017) e, especialmente, Silva (2016d). há uma apresentação mais aprofundada sobre os métodos.

<sup>3</sup> “este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas” (tradução nossa)

memorizar listas de palavras e fazer traduções dessas listas para correlação entre as línguas.

Sendo assim, eram comuns os exercícios de tradução de textos em língua estrangeira, em especial os textos com um “alto padrão” de uso da língua, como os literários. Falar a língua não era o objetivo inicial, e as práticas de produção oral se resumiam muitas vezes em apenas ler as frases traduzidas, de forma descontextualizada e artificial. A preocupação real concentrava-se nas habilidades de leitura e escrita, necessárias para desenvolver nos alunos uma ilustração “fiel” do sistema gramatical da língua.

Baseados nas experiências de ensino da língua latina, alguns professores iniciaram uma “adaptação” de suas práticas ao ensino de outras línguas estrangeiras modernas. Surgia então nos Estados Unidos, na metade do século XIX, o primeiro método de ensino de idiomas estruturado da forma como hoje os conhecemos: o método Gramática e Tradução<sup>4</sup>, que perduraria, com algumas modificações, até a metade do século seguinte.

Algumas de suas principais características definidoras são:

- Ensino da língua com o principal objetivo de ler sua literatura e beneficiar-se do desenvolvimento intelectual que resultaria desse estudo;
  - Desenvolvimento das habilidades de uso e manejo da gramática da língua estrangeira, necessária para a apreensão “perfeita” de seu conhecimento;
  - Análise detalhada de regras gramaticais para depois servirem de base para a aplicação à tradução;
  - Leitura e escrita como focos principais, com pouca ou nenhuma preocupação com as habilidades de fala ou escuta;
  - Foco no desenvolvimento de vocabulário, com constante uso de listas bilíngues de palavras;
  - Importância de dicionários e memorização de palavras;
  - Uso da língua materna dos estudantes como base de ensino;
  - Ênfase na correção gramatical, especialmente na sintaxe.
- (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 15-16, adaptado).

Portanto, esse método, com algumas modificações, constituiu-se como a base do ensino de idiomas desde o século XIX até meados da década de cinquenta do século passado. Atualmente, ainda é possível encontrá-lo em uso

---

<sup>4</sup> Como expusemos, embora seus princípios advenham desde o ensino de latim – ou seja, anterior ao século XIX –, sua estruturação como um método, da forma como os abordamos aqui, é datada do século XIX (RICHARDS e RODGERS, 2003; MELERO ADABIA, 2000)

em algumas partes do mundo, inclusive em cursos renomados, apesar de suas muitas críticas.

Uma primeira crítica que o método recebeu foi, naturalmente, a posição primaz concedida para a gramática no ensino. A partir dessa posição, portanto, eram deixadas de lado a fala e a compreensão auditiva, dois elementos importantes para o efetivo domínio de uma língua estrangeira. Além disso, outra crítica comum era a decepção dos estudantes com o ensino, que se desmotivavam a continuar no processo. A entediante tarefa de traduzir e memorizar listas de palavras e orações passava aquém das expectativas reais de uso da língua pelos alunos.

Apesar de sua importância em determinado momento histórico e de sua atual utilização em determinados contextos, são reduzidas as pesquisas teóricas e acadêmicas que o enxergam como um objeto real de pesquisa, não procurando justificativas ou eventuais defesas para a sua utilização.

## 1.2 O método *Total Physical Response* (Resposta Física Total)

“A *Resposta Física Total* é um método de ensino da língua em que se coordena a fala e a ação, e se pretende ensinar a língua através da atividade física (motora)”<sup>5</sup> (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 77).

Desenvolvido por James Asher, um professor de psicologia, esse método se configurava como uma junção de diferentes teorias psicológicas sobre o indivíduo: a psicologia do desenvolvimento, a teoria da aprendizagem e a psicologia humanista. A essas teorias eram ainda acrescentadas a pedagogia humanista e alguns aspectos e procedimentos do ensino de línguas.

Seus pressupostos defendiam que, assim como as crianças aprendem uma língua materna na infância, os adultos deveriam aprender uma segunda língua na fase adulta. Defendiam que as crianças eram expostas, principalmente, a ordens, às quais respondiam com respostas físicas (motoras): abrir, sentar, comer, fazer ou não fazer algo e muitas outras ordens que faziam

---

<sup>5</sup> “La *Respuesta Física Total* es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordina el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora)” (tradução nossa).

parte da infância. Acreditavam, portanto, que dessa forma, os adultos deveriam repetir/imitar os processos pelos quais as crianças passaram para adquirir sua língua materna, como um requisito para que também eles aprendessem uma segunda língua, agora em fase adulta.

Nesse método, eram frequentes as preocupações com os aspectos afetivos e emocionais dos alunos (lembrar a base “psicológica” da formação de seu autor). O foco do ensino se dava, então, não em aspectos formais da língua (como gramática ou mesmo produção oral), mas nos movimentos lúdicos necessários para a sua realização; acreditavam que assim eliminariam o estresse de um “ensino formal”, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem e geraria mais sucesso.

Seu teórico, Asher, postulava que a visão “estímulo-resposta” seria capaz de oferecer os pressupostos que seriam subjacentes a uma “pedagogia de ensino de línguas”. Apoiados ainda na teoria da lateralização dos hemisférios do cérebro, identificavam atividades e ações que poderiam estimular ou dificultar o ensino de línguas, aumentando ou diminuindo o estresse e potencializando a aprendizagem.

Visto por seus autores como um método “natural” – uma vez que se “igualava” à aquisição natural das crianças –, colocava a compreensão oral como a primeira habilidade a ser desenvolvida, tal qual nas crianças. A partir dela é que, posteriormente, seria desenvolvida a habilidade de fala. Uma vez que fossem estabelecidas as bases da compreensão oral é que a fala se desenvolveria de forma natural, sem demandar esforços orientados.

A *Resposta Física Total* teve certa popularidade nos anos setenta e oitenta. Muitas críticas podem ser feitas a esse método. Em primeiro lugar, aquilo que era a base do método: a equiparação entre a língua materna na infância e a segunda língua na fase adulta. Sendo processos diferentes, envolvendo variáveis diferentes e em momentos sócio-históricos diferentes, o processo das duas línguas não pode ser visto como sendo um único processo. A bem da verdade, há muito mais diferenças entre elas do que semelhanças.

Ao mesmo tempo, esse método era mais uma orientação psicológica sobre o ensino de línguas do que efetivamente um método de ensino. Seus

usuários frequentemente o utilizavam em conjunto a outros métodos, na tentativa de suprir as lacunas existentes.

### 1.3 O ensino de idiomas baseado em competências

A maior parte dos métodos criados para o ensino de idiomas tinha como base a compreensão oral/escrita da língua para o aprendizado. Supunha-se com eles que, melhorando os métodos, as atividades e as estratégias, melhorar-se-ia também o aprendizado em si, tornando-o mais eficaz.

O ensino de idiomas baseado em competências, por sua vez, supunha que o que deveria ser privilegiado no ensino eram os resultados do processo e o desenvolvimento das habilidades produtivas de fala e escrita por si mesmas. Na busca do método perfeito, era necessário não apenas mudar as técnicas empregadas, mas, principalmente, o olhar que as empregava e as formulava.

Nesse método, portanto, a centralidade dos esforços incidia nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, sem uma preocupação sistemática com a forma como eles foram conduzidos. Pensava-se que o ensino deveria priorizar a competência linguística dos falantes, isso é, a sua capacidade de utilizar a língua de forma produtiva em diferentes situações (ainda não se defendia a ideia de “contexto”).

Pela primeira vez, portanto, o ensino de idiomas via mudar o centro de sua significação. Os cursos baseados nesse método eram formulados em função das habilidades que, ao fim do curso, acreditava-se que os alunos deveriam possuir. Baseava-se no resultado do aprendizado; a partir dele eram projetadas as atividades, os exercícios e a condução das aulas. Centrado nos anos oitenta e noventa, seus pressupostos foram amplamente aceitos pela comunidade científica, chegando a ser inclusive um programa governamental de ensino para os estrangeiro e refugiados nos Estados Unidos. Como observam Richards e Rodgers (2003, p. 142), tendo como base uma perspectiva funcional e interativa de língua, foi bastante utilizado em um contexto de ensino de *English as a Second Language* (ESL)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Inglês como segunda língua (tradução nossa)





Um dos pontos problemáticos desse método era a própria definição daquilo que deveria ser feito para que fossem alcançados os objetivos estipulados. Ainda que o método não propusesse para si a ideia de “indicar” o caminho (quando a própria noção de método já pressupõe um caminho a ser seguido), era necessário explicitar as ações que deveriam ser realizadas. Sem definir exatamente o que fazer mas apenas em que lugar chegar, eram comuns as imprecisões e afastamentos metodológicos, numa espécie de permissividade que colocava em risco a concretização de seus preceitos. A esse respeito, era comum, por exemplo entender que

as competências se compõem de uma descrição das destrezas, conhecimentos, atitudes e comportamentos essenciais que se requerem para a execução eficaz de uma tarefa ou atividade no mundo real. Essas atividades podem guardar relação com qualquer esfera da vida, embora em sua forma típica tenham se vinculado ao campo do trabalho e à sobrevivência social em um ambiente novo. (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 144)<sup>7</sup>

Sendo assim, era igualmente comum que, ao fim dos cursos, os alunos possuíssem conhecimentos bastante diferenciados, embora colocados numa mesma posição em relação aos seus conhecimentos linguísticos. Não havia um planejamento eficiente dos cursos e dos conteúdos a serem trabalhados; na realidade, qualquer avaliação, crítica ou discussão só era efetuada ao fim dos cursos, o que não permitia, por exemplo, um diagnóstico intermediário que pudesse reorganizar o direcionamento do ensino. De caráter reducionista, a supervalorização apenas dos resultados do ensino coloca em xeque o próprio ensino.

Por adequação ao nosso espaço de discussão, não abordaremos outros métodos relevantes para o ensino de idiomas. Citamos, a título de exemplificação, o método gramática e tradução, o método direto, o método áudio-linguístico e o método língua total. Todos métodos que tiveram a sua

---

<sup>7</sup> “Las competencias se componen de una descripción de las destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos esenciales que se requieren para la ejecución eficaz de una tarea o actividad del mundo real. Estas actividades pueden guardar relación con cualquier esfera de la vida, aunque en su forma típica se han vinculado al terreno del trabajo y a la supervivencia social en un entorno nuevo. (tradução nossa)

importância histórica e que figuraram momentaneamente como os principais métodos de ensino de sua época.

Dessa forma, diferentes métodos foram elaborados no decorrer do século XX, sendo sempre uma resposta metodológica ao momento sócio-histórico e científico de sua época. Ainda assim, os métodos demonstravam ser ineficientes para o ensino por vários motivos, como discutido brevemente acima. É desse contexto que surge a Abordagem Comunicativa, buscando superar as dificuldades dos métodos a partir de uma premissa epistemológica que os prescindia. No bojo dessa mudança, vieram os livros didáticos que se autointitulam “comunicativos”, afirmando estarem inseridos num contexto da Abordagem Comunicativa.

## 2 A abordagem comunicativa

*“O ensino comunicativo da língua marca o começo de uma grande mudança de paradigma no ensino de idiomas no século XX, uma mudança cujas repercussões se seguem sentindo até hoje”<sup>8</sup> (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 151). Foi a partir de, aproximadamente, a década de setenta<sup>9</sup>, que essa mudança de enfoque para o ensino de línguas começou a estruturar-se e afirmar-se. Com ela, muitas mudanças vieram e foram realizadas, numa virada significativa na forma como se entendia e como se efetivava o ensino de línguas estrangeiras pelo mundo.*

Como abordado na seção anterior, muitos foram os métodos de ensino elaborados entre os séculos XIX e XX. Apesar de por vezes serem bem diferenciados entre si, ainda assim eles mantinham em comum o fato de dar pouca ou nenhuma atenção aos aspectos funcionais e comunicativos da língua. As necessidades linguísticas do momento indicavam que era preciso um estudo em que se focasse não mais as estruturas da língua, mas a sua competência comunicativa e seus aspectos nocionais. Era a emergência *“de um ensino de*

---

<sup>8</sup> “La enseñanza comunicativa de la Lengua (ECL) marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, un cambio cuyas repercusiones se siguen sintiendo todavía hoy” (tradução nossa)

<sup>9</sup> Wilkins (1972), na Inglaterra, já expressava alguns indícios de uma teoria funcionalista para o ensino, que seria a base para o desenvolvimento futuro da Abordagem Comunicativa.

*línguas à altura das novas necessidades*” (MARTINEZ, 2009, p. 65). Martinez (2009) vai ainda nos mostrar que ela surge, principalmente, de um contexto europeu<sup>10</sup> de busca de um ensino que oferecesse as respostas para os questionamentos e necessidades da época – da identificação de necessidades didáticas, linguísticas e teórico-práticas.

A partir de então, com a mudança de uma condição de “métodos” para uma de “abordagens”, era necessário ainda definir com clareza como efetivar as mudanças iniciadas. Segundo Almeida Filho (2007, p. 78)

É importante discutir o conceito de abordagem, porque toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência. Assim, pode-se depreender de que maneiras mais específicas uma abordagem (como a abordagem comunicativa, por exemplo) produz rumos e ações como a confecção de livros didáticos, em uma operação de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, mudanças implicarão o ensino de forma a incluir os aspectos nocionais e contextuais no processo. As atividades propostas para as aulas, deveriam considerar outros aspectos, até então negligenciados. Martinez (2009, p. 68) considera a esse respeito que

“Isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas”.

Por fim, Martinez (2009, p. 69-70) vai apresentar o que ele chama de “linhas de força” da Abordagem Comunicativa, dizendo que ela se caracteriza, *a priori*, por conter quatro características:

- a) Uma “retomada do sentido”, com uma gramática nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido e avanços mais flexíveis;
- b) Uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito de exercícios de comunicação real ou simulada

---

<sup>10</sup> Embora os principais linguístas nesse momento fossem europeus (britânicos, mais especificamente), serão igualmente importantes as contribuições de sociolinguístas americanos (especialmente as de Hymes). Terão também grande importância os estudos dos filósofos da linguagem americanos, como Austin e Searle, desenvolvedores da Teoria dos atos da fala.



muito mais interativos, porque é comunicando que aprendemos a comunicar;

c) A “centralização no aprendiz”, quando o aluno é o agente principal de sua aprendizagem e o sujeito ativo e comprometido da comunicação;

d) Aspectos sociais e pragmáticos da comunicação inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo” da aula.

Esses seriam, por assim dizer, os pressupostos mais básicos de uma ideia de abordagem, ainda num plano mais inicial. A partir dessa “virada conceitual” que modifica o entendimento de um ensino baseado em métodos para um ensino pautado por pressupostos é que surgirá a Abordagem Comunicativa. Segundo Richards (2006, p. 2,3):

Pode-se entender o ECLE [Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras] como um conjunto de princípios aplicados às metas de ensino de línguas estrangeiras, como a forma pela qual os alunos aprendem um idioma, os tipos de atividades em sala de aula que facilitam o aprendizado e os papéis desempenhados pelos professores e alunos em uma sala de aula, estabelecendo como meta o ensino da competência comunicativa (...), utilizando a linguagem para uma comunicação significativa.

As discussões e mudanças que podem ser consideradas origens de uma posição teórica que resultariam na Abordagem Comunicativa podem ser vistas já desde o fim da década de setenta, principalmente na Inglaterra. A insatisfação com o método vigente (situacional) era grande e diversos linguistas aplicados (mas também outros cientistas, de diferentes áreas) discutiam formas de repensar o ensino de línguas que fossem efetivamente novas e relevantes. Melero Abadia vai contextualizar afirmando que:

Na Grã-Bretanha, no final da década de sessenta, os linguistas que trabalhavam no campo da linguística aplicada começaram também a colocar em dúvida as hipóteses sobre as quais se baseava o ensino situacional. A análise contrastiva tampouco poderia resolver muitas das dificuldades que existiam na aprendizagem de uma língua. A tudo isto há de se somar a desilusão que ia crescendo entre os/as docentes, originada pela baixa motivação dos/as estudantes, que não eram capazes de falar nem de compreender a língua que aprendiam” (MELEIRO ABADIA, 2000, p. 86)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> En Gran Bretaña, a finales de los años sesenta, los linguistas que trabajaban en el campo de la lingüística aplicada comenzaron también a poner en duda las hipótesis sobre las que se basaba el Enfoque Situacional. El análisis contrastivo tampoco podía resolver muchas de las dificultades que existían en el aprendizaje de una lengua extranjera. A todo esto hay que

Se por um lado Chomsky e sua Teoria Gerativista, defendendo o caráter estrutural da língua, não era capaz de demonstrar como a língua se sustentaria num contexto de ensino de línguas estrangeiras nem como abarcaria as características de criatividade e singularidade das línguas e falantes, por outro os linguistas aplicados identificavam que o caráter funcional e comunicativo da língua igualmente não era considerado. Via-se a necessidade de considerar a língua não como um simples conjunto de estruturas, mas a partir de sua funcionalidade e capacidade comunicativa.

Assim, tendo como base trabalhos da linguística aplicada de tradição inglesa, de sociolinguistas americanos e da filosofia americana e europeia, bem como da educação, da neurociência e da psicolinguística (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 153 e 154), começavam a surgir os primeiros traços de uma Abordagem Comunicativa – em oposição e um conceito de método – que pretendia *“fazer da competência comunicativa a meta final do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, a partir da interdependência da língua e da comunicação”*<sup>12</sup> (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 155).

Foi efetivamente a partir da influência de outras áreas da ciência e do fortalecimento da linguística – e da linguística aplicada, em especial – que as bases para a Abordagem Comunicativa puderam ser construídas, de forma a, já desde sua criação, ser vista e definida como sendo interdisciplinar, relacionando-se simultaneamente com outras ciências diversas e não apenas aquelas que se ocupavam estritamente com a linguagem.

Como exposto, conciliar os métodos que eram utilizados até meados do século XX com a Abordagem Comunicativa é uma tarefa que, epistemologicamente, não pode ser realizada, pelos próprios princípios que norteiam as duas teorias. Portanto, ao menos em teoria, um material comunicativo não poderia ser construído tendo como suporte nenhum dos

---

sumarle la desilusión que iba creciendo entre las/os docentes, originada por la baja motivación de las/ao estudiantes, que no eran capaces de hablar ni de comprender la lengua que aprendían” (Tradução nossa)

<sup>12</sup> “hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.” (tradução nossa)

métodos de ensino. A análise de nosso corpus, entretanto, nos mostrará o contrário.

### 3 O material trabalhado: descrição e análise

Aqui, descreverem o material que utilizamos para a investigação que aqui expomos.

#### 3.1 Chiaro! A1

Figura 1 – Capa do livro Chiaro! A1



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

Editado pela *Alma Edizioni*, situada em Firenze, em 2010, o livro (figura 1) foi elaborado por Giulia de Savorgnani e Beatrice Bergero<sup>13</sup>. Tem como *consulenti* – consultores – Anna Barbierato, Rita Cagiano, Myrian Fischer Callus, Maria Grazia, Amerio Klostermann, Anna Mandelli, Danila Piotti e Tiziana Raimondo. Ganham destaque também os nomes de Ciro Massimo Naddeo e Carlo Guastalla, importantes pesquisadores e autores de livros didáticos, como consultores científicos da editora e da obra em questão. A direção do projeto da editora é feita por Giovanna Rizzo. O livro é composto por 216 páginas, contendo ainda um apêndice com uma *tabela verbi* (tabela de verbos) e algumas explicações gramaticais resumidas e agrupadas, para facilitar o acesso. O livro possui ainda um CD-áudio/CD-Rom que o acompanha, onde estão contidas as gravações em áudio das lições e algumas outras informações extras, atividades

<sup>13</sup> O livro indica que à primeira coube a elaboração das *lezioni* e da *grammatica* e à segunda a do *eserciziaro* e das *unità di ripasso*

e outras funcionalidades acessíveis pelo computador. Há a indicação, ainda, de que o material é uma publicação aprovada pela PLIDA – Sociedade Dante Alighieri<sup>14</sup>.

O material é estruturado em dez unidades didáticas (UD), sendo essas compostas por seis partes<sup>15</sup>. A seguir, indicamos aquelas mais relevantes para nossas análises:

### 3.1.1 Obiettivi (*objetivos*)

Aqui há uma explicação dos objetivos que essa UD pretende atingir com suas atividades, de acordo com a sua *situazione comunicativa*. Ao final da lição, espera-se que os objetivos listados sejam aprendidos pelos alunos. São citados objetivos como “contar atividades e eventos”, “falar de esportes e outras atividades”, “apresentar-se e saudar pessoas”, “pedir e pagar em um restaurante” e “reservar uma mesa em um restaurante”. Em outras palavras, há aqui uma exemplificação daquelas ações (ou competências) que, espera-se, os alunos aprendam nas respectivas UD – de acordo com o tema geral de cada uma das unidades.

### 3.1.2 Competenze pragmatiche (*Competências pragmáticas*)

De forma bastante próxima aos *obiettivi*, essa seção da unidade se propõe a indicar as competências pragmáticas que serão exercitadas em cada uma das unidades – embora aqui, não haja uma estrita correlação entre o tema da unidade e as competências exercitadas (como há nos objetivos). Assim, são esperadas dos alunos ações que variam de “preencher um formulário com dados pessoais”, “escrever um breve post sobre um fim de semana na internet” a “fazer uma sondagem sobre as preferências e hábitos dos colegas de classe” e “preparar uma lista com os telefones dos colegas de classe”. Ou seja, aqui, há o exercício de atividades que vão desde as necessárias para o uso em classe

---

<sup>14</sup> [www.plida.it](http://www.plida.it) – acesso em 04/02/2018 às 15:51h

<sup>15</sup> A referência das partes das unidades e as descrições de cada seção foram retiradas do índice do livro, nas páginas 4 – 7.

(como a competência de “fazer perguntas em sala de aula”) até aquelas necessárias para o uso da língua em uma situação-modelo (como “escolher um restaurante para um jantar acompanhado”).

### 3.1.3 Come impari? (*Como se aprende?*)

Por fim, cada UD é finalizada com uma indicação de como os alunos podem/devem aprender naquela unidade, numa espécie de indicação de estratégias de aprendizado. São oferecidas reflexões ou dicas, de forma a auxiliar os alunos em seus estudos. Indicam-se dicas como “deduzir o significado de palavras desconhecidas”, “aprender o léxico” e “atentar para a comunicação não-verbal”, bem como são feitas perguntas para reflexão do tipo “quais sentidos te ajudam mais a aprender italiano?” ou “qual o seu estilo de aprendizado?”.

Na descrição do livro encontrada no site da editora<sup>16</sup>, há ainda a indicação de que o material se completa com:

- Uma área web, com textos, exercícios e *quiz* interativos, glossários, atividades extras, jogos e muitos outros materiais em contínua atualização
- Um CD-Rom com os trechos em áudio e os exercícios para a auto-aprendizagem
- Um CD-áudio com os áudios das lições e para as atividades em sala<sup>17</sup>

Por fim, há a informação no site de que existe ainda um *guida dell'insegnante*, disponível gratuitamente para *download*, que contém as indicações para os professores sobre o que fazer em cada atividade, com instruções detalhadas acerca de seu desenvolvimento e que auxiliam o desenvolvimento das aulas em si. Há, ainda, as transcrições dos áudios e um gabarito para as atividades e exercícios propostos.

---

<sup>16</sup> <http://bit.ly/1Qbf21G>. Acesso em 05 fev. 2018.

<sup>17</sup> un'AREA WEB con test, esercizi e quiz interattivi, glossari, attività extra, giochi e molto altro materiale in continuo aggiornamento / un CD ROM con i brani audio e gli esercizi per l'autoapprendimento / un CD audio con i brani di ascolto per le attività in classe / Inoltre è prevista una guida per l'insegnante scaricabile gratuitamente in pdf, con le istruzioni dettagliate per svolgere le lezioni, le trascrizioni dei brani audio e le soluzioni delle attività. (tradução nossa)

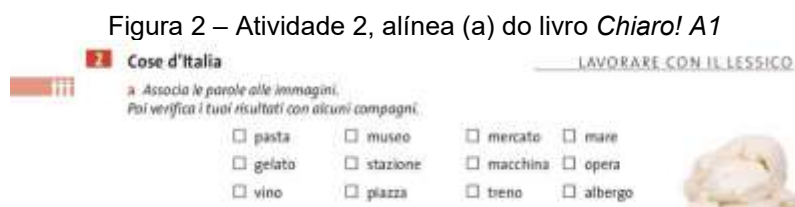


Como é possível perceber, o detalhamento das partes que compõem cada UD, em *Chiaro! A1*, são os mesmos detalhamentos de uma metodologia de ensino de línguas baseado em competências. Cada um dos objetivos, cada uma das competências pragmáticas ou da maneira como o aluno deve aprender são, por fim, faces diferentes de uma mesma moeda: a que compreende o ensino a partir do aprendizado de determinadas competências.

#### 4 Análises

Aqui, faremos alguns paralelos entre a teoria que utilizamos e os materiais que analisamos, indicando de que maneira eles se relacionam ou não. Para tanto, optamos por observar apenas a primeira unidade dos materiais, tanto para mantermos nossa adequação ao espaço de discussão quanto por entendermos que a primeira unidade é a apresentação de um material.

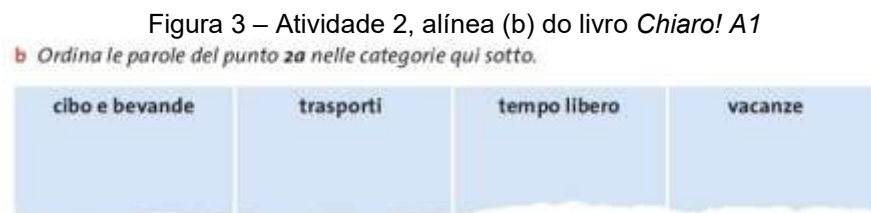
Começando pelo livro *Chiaro! A1*, vejamos a atividade 2. Logo no início da unidade, a atividade (alínea [a], figura 2), há a indicação de que ela seja uma que deve “trabalhar com o léxico”. É proposto que os alunos associem uma lista de palavras a uma lista de imagens, fazendo referências a “coisas da Itália”, como vinho, massa, ópera e museu – áreas em que, de fato, a Itália se destaca e é reconhecida mundialmente: cultura e culinária. É apresentada ainda a imagem de um mercado, de um trem e de uma estação – elementos facilmente encontráveis em qualquer outro país e que não representam, necessariamente, “coisas da Itália” – como o nome da atividade sugere.



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

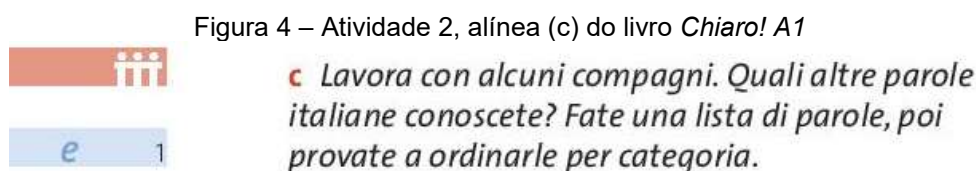
Já na alínea (b) (figura 3), a ação deve ser dividir as palavras da seção (a) em quatro colunas diferentes: comida e bebida, transportes, tempo livre e férias. Para os alunos, diferenciar o que é possível fazer no tempo livre e nas férias pode ser uma tarefa difícil, uma vez que “ir à praia” pode ser uma tarefa a

ser realizada tanto nas férias como em um tempo livre, bem como visitar um museu, por exemplo.



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

Por fim, na alínea (c) (figura 4), os alunos devem escolher um colega de classe e discutir entre si quais outras palavras italianas conhecem, fazendo uma lista e organizando-as por categoria.



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

Identificamos aqui que as atividades propostas não podem ser ditas como sendo pertencentes a uma AC, já que elas representariam apenas uma recordação de palavras de forma descontextualizada, com uma posterior divisão delas em grupos. Da forma como é exposta, a atividade se assemelha ao Método Gramática e Tradução (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 13-16). Recordamos as palavras de Martinez (2009, p. 68), para quem

isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas.

A atividade descrita termina exatamente antes de onde deveria começar: uma abordagem que integrasse os alunos e as habilidades necessárias para

utilizar a língua de forma nocional em uma cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2002).

Tomemos ainda a atividade 5 (figura 5). Nela, é proposto na parte (a) que os alunos retornem à atividade 3(b) e busquem as expressões que poderiam ser usadas para saudar alguém de dia e de noite, quando se chega e quando se vai embora, completando uma tabela que é oferecida. Em seguida, na parte (b), pergunta-se se os alunos conhecem outras expressões, convidando-os a, em caso positivo, inserirem as expressões na tabela. Na parte (c), eles devem se movimentar pela sala de aula, saudar os companheiros “de curso” e se apresentar.

Figura 5 – Atividade 5, alíneas (a), (b) e (c) do livro *Chiaro! A1*

**5 I saluti**

**LAVORARE CON IL LESSICO**

a Nei dialoghi del punto 3b, cerca le espressioni usate per salutare qualcuno di giorno o di sera e prima di andare via. Poi inserisci le espressioni nella tabella.

b Conosci altre espressioni per salutare qualcuno? Se sì, inseriscile nella tabella.

c Fai amicizia! In giro per la classe, saluta i compagni di corso e presentati.

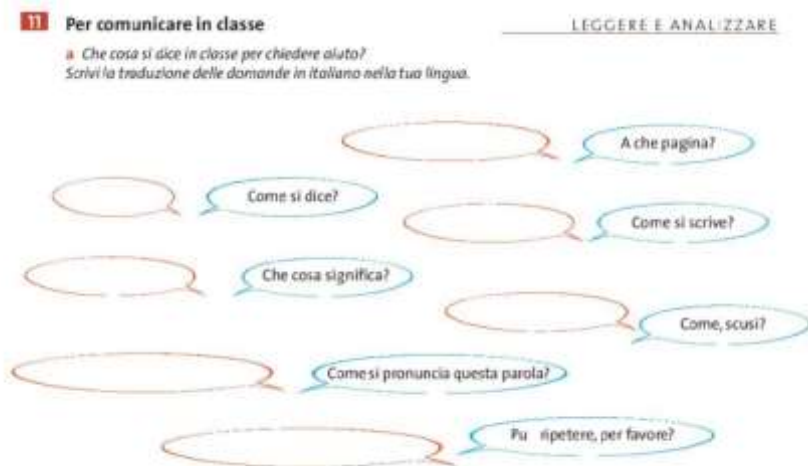
	per salutare quando arrivo	per salutare quando vado via
		
		

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

No exemplo, como exposto em sua página na internet, a indicação de um curso “orientado à ação” se materializa em uma atividade em que os alunos devem se movimentar para exercitar o que aprenderam – características fortemente marcadas como sendo do método *Total Physical Response* (Resposta Física Total) (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 77).

Para a atividade 11 (figura 6), a proposta (a) é que os alunos repitam as frases que podem ser utilizadas para se comunicar em sala de aula, com um espaço ao lado para que o aluno escreva a tradução dessas frases. Em seguida, precisam ler as frases para o professor (b).

Figura 6 – Atividade 11, alínea (a) do livro *Chiaro! A1*



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

Como já abordamos em análise anterior, uma das características do método Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 15-16) era a elaboração de listas bilíngues de palavras e expressões, que depois poderiam ser utilizadas. Aqui, como na utilização do método no século XX, não há um contexto, não há uma explicação e nem há um exemplo de quando seria possível utilizar cada frase. Nenhum contexto é apresentado<sup>18</sup> e nenhum trabalho com a funcionalidade da língua é feito, cabendo ao aluno apenas memorizar a frase e sua tradução para utilizar em outro momento – que, entretanto, não é exemplificado. De maneira contrária, na AC, os alunos são estimulados a entenderem o sentido das palavras e expressões e a sua utilização no próprio contexto, já que em situações diferentes as mesmas podem ter sentidos diferentes.

Nem mesmo a proposta da alínea (b) (figura 7) de pedir que os alunos façam quatro perguntas ao professor pode ser vista como sendo coerente com a AC. Não se recria nenhuma situação-modelo de uso da língua, nem são indicados possíveis contextos em que as perguntas teriam sentido. Apenas há a necessidade de leitura das frases – o que, *a priori*, não pressupõe nenhuma interação oral entre os falantes.

<sup>18</sup> Entretanto, alguns autores defenderão que a própria sala de aula pode ser definida como o contexto da atividade.

Figura 7 – Atividade 11, alínea (b) do livro *Chiaro! A1*



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

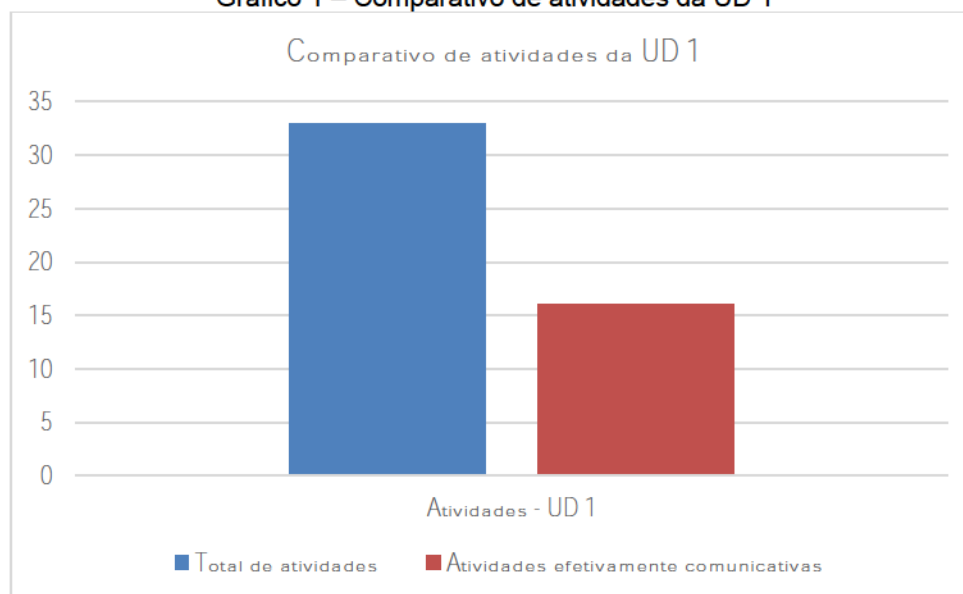
As atividades acima demonstram como, de fato, o livro não possui uma fundamentação sólida nas premissas da Abordagem Comunicativa, mas como ainda está inserida numa ideia de métodos. Uma análise mais prolongada do material traria diversos outros exemplos como os dois citados. Por motivos óbvios do tamanho de nosso texto, nos reservamos ao limite de duas atividades.

### **Considerações finais**

Para além das análises individuais que fizemos anteriormente, convém ainda observar uma análise quantitativa das atividades, o que nos permite ter uma visão a partir de outro prisma. Foi o que realizamos, de maneira mais aprofundada em Silva (2016d), ocasião em que foi possível analisar não apenas o livro *Chiaro! A1!*, mas outros dois materiais.

O gráfico a seguir, retirado de Silva (2016) nos traz a indicação de quantas atividades a unidade possui que podem ser descritas como efetivamente pertencentes a uma AC e o quantitativo geral de atividades que compõem a UD. Note-se que agrupamos aqui as atividades que, mesmo recebendo críticas quanto a sua proposição, são ditas como sendo “comunicativas”.

Gráfico 1 – Comparativo de atividades da UD 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o cálculo do número geral de atividades, consideramos as possíveis subdivisões existentes – como as da atividade 1, que possui três subdivisões.

Como podemos ver, o número de atividades que se adequam aos pressupostos comunicativos assumidos pelo livro representam, em números exatos, apenas 48,48% do total de atividades que são indicadas para a UD (16 em 33).

Isso representa, em outras palavras, que o LD possui apenas 48,48% de atividades condizentes com uma forma de ensino através da qual ele se define.

Ainda em outras palavras, isso quer dizer que, em uma análise aprofundada, o livro não cumpre nem mesmo 50% daquilo que ele se dispôs a fazer metodologicamente. Para ser exato, não cumpre 51,52% das propostas didático-pedagógicas que assume para si, apresentando uma confusão na concepção teórica que o orienta.

Ou, se preferirmos, as análises nos indicam que, de uma forma geral, não é possível identificar no LD em questão uma configuração que o defina como tendo um “ensino comunicativo”. Em verdade, há mais elementos de diferentes metodologias do que de uma Abordagem Comunicativa

Tal resultado ilustra os problemas identificados em algumas atividades, que não possuíam características comunicativas – à revelia de assim se identificarem. Por fim, demonstra como a “concepção comunicativa” do material

é falha, seja no plano conceitual, seja no didático-pedagógico. Todas essas falhas são um indicativo evidente de que, em sua utilização, os alunos terão problemas em identificar com clareza as propostas e a coerência das atividades propostas pelo livro, de forma a entendermos que, em última instância, o próprio aprendizado em si possa ser prejudicado, uma vez que se orienta por premissas confusas, falhas e/ou inverdades.

De fato, aqui demonstramos a incoerência de algumas das atividades propostas no material analisado. O que aqui demonstramos é um recorte da análise realizada em Silva (2016), expressa no gráfico anterior. Sem a pretensão exaustiva de apresentar todas as atividades descritas pelo gráfico – o que foi feito na referência indicada –, nosso recorte objetivou uma leitura mais individualizada de um cenário mais amplo.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Linguística aplicada: ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

BERGERO, Beatrice; SAVORGNANI, Giulia de. *Chiaro A1! corso di italiano*. Firenze: Alma Edizione, 2010.

BORNETTO, Carlo Serra. *C'era una volta il metodo: tentenze attuali della didattica delle lingua straniere*. Roma: Carocci Editore, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R.; ARAUJO, V. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

EUROPA. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FERNANDÉZ, Gretel E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coerentes em la enseñanza de español lengua extranjera. In: *Coleção Explorando o Ensino*. vol. 16 – Espanhol. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. *Domani 1: autoentrevista*. Firenze: Alma Edizioni, 2010. Disponível em: [http://almaedizioni.it/media/upload/file-risorse/didattica/d1-autoentrevista\\_agli\\_autori.pdf](http://almaedizioni.it/media/upload/file-risorse/didattica/d1-autoentrevista_agli_autori.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. *Domani 1: curso de língua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizione, 2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. England, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLEWOOD, William T. *Communicative language teaching*. Cambridge University Press. New York, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas; São Paulo: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCHMITZ, J. To ELF or not ELF?" (English as lingua franca): That's the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SILVA, Jefferson E. do N. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de Língua Italiana. *Cadernos neolatinos*, v. 1, p. 60-71, 2016a.



SILVA, Jefferson E. do N. Análise e crítica de livros didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, metodologia e abordagem comunicativa em perspectiva. In: COLÓQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS NEOLATINAS, 16., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016b, p. 110-117.

SILVA, Jefferson E. do N. Livros didáticos de italiano para estrangeiros: critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino. In: GULLO, Annitta; RODRIGUES, Luiz Carlos. (org.). *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas*. vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016c, p. 1-13.

SILVA, Jefferson E. do N. Análise e crítica de materiais didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, e abordagem comunicativa em perspectiva. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016d.

SILVA, Jefferson E. do N.; GULLO, Annita. A produção oral em um livro didático de italiano para estrangeiros. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 4, p. 966-982, 2015.

# O PROCESSO COGNITIVO-DISCURSIVO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM NOTÍCIAS E PIADAS: UMA ABORDAGEM BASEADA EM FRAMES

## THE COGNITIVE-DISCURSIVE PROCESS OF MEANING CONSTRUCTION IN NEWS AND JOKES: A FRAME-BASED APPROACH

*Ewerton William Estevam de Souza*<sup>i</sup>

*Paulo Henrique Duque*<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O trabalho tem o objetivo de identificar os principais *frames* ativados em textos que versam sobre terrorismo, preconceito, crise econômica e política e humor. Trata-se de temas que tornam nítidos os movimentos discursivos de construção de conceitos e comportamentos sociais e políticos. A metodologia tem como ponto de partida a identificação de *frames*: estruturas conceptuais acionadas no discurso. A partir disso, serão realizados grafos: esquemas cuja função é representar um grupo de conceitos inseridos em uma rede de proposições. Os grafos objetivam representar o acionamento desses *frames* para a construção de sentido, conforme a Semântica de *frames*. Ao fim do trabalho, pretende-se apresentar um procedimento de escrutínio do *framing* subjacente ao discurso, a partir das pistas linguísticas apresentadas no texto, buscando-se compreender com mais acurácia o papel desempenhado pelo léxico para perspectivar *frames* relacionados aos temas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Frame. Grafo. Construção de sentido.

**ABSTRACT:** The identification of the main frames activated in texts that refer to terrorism, prejudice, economic and political crisis and humor is the purpose of this research. These themes are responsible to evidence the discursive movements of construction of concepts and social and political behaviors. The methodology started with the identification of frames: conceptual structures activated in the discourse. Then, graphs were applied: schemas with the main purpose of representing a group of concepts inserted in a network of propositions. According to the semantics of frames, the graphs used in this study aim to represent the activation of these frames in order to construct meaning. At last, the presentation of a procedure of scrutiny of *framing* underlying the discourse was intended using linguistic hints presented in the text. Also, a more accurate comprehension of the role played by the lexicon was intended in order to visualize frames related to the themes.

**KEYWORDS:** Frame. Graph. Construction of meaning.

Submetido em: 21 jun. 2018  
Aprovado em: 13 ago. 2018

---

<sup>i</sup> Graduando em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ewerton10@yahoo.com.br.

<sup>ii</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisa Cognição & Práticas Discursivas (C&PD). E-mail: duqueph@gmail.com.



## Introdução

Diferentemente do que se acreditava nos estudos linguísticos tradicionais, a linguagem por si mesma não carrega significado, ou seja, ela e o enquadramento<sup>1</sup> contextual em si não comportam sentido, no entanto, servem como poderosas ferramentas que incitam construções *online*<sup>2</sup> de significado, as quais vão muito além de formas gramaticais e lexicais. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um guia de sentido, uma vez que grande parte do conteúdo inferencial que extraímos de uma sentença não está contida nela (FAUCONNIER, 2014).

Nesse cenário, operações complexas mentais dentro de uma rede de domínios são ativadas para a construção do sentido. Elas incluem o conhecimento cognitivo de fundo da cena, modelos conceituais assim como espaços mentais. A Linguística Cognitiva tem buscado respostas aos intrincados esquemas por trás da gramática, isto é, à riqueza de sistemas conceituais subjacentes e à complexidade de configurações esquemáticas no discurso. Nessa perspectiva, a linguagem visível é somente a ponta do *iceberg* do significado invisível (FAUCONNIER, 1997; DUQUE; COSTA, 2011).

Dessa forma, são diversos os mecanismos cognitivos acionados pelas construções gramaticais, que, nessa ótica, acionam um conteúdo lexical em uma intrincada rede de *frames* conectados, os quais, por sua vez, estão conectados e ancorados em outros recursos cognitivos como metáfora, metonímia, inferência, espaços mentais, mesclagem, recursividade, categorias de nível básico, fenômeno prototípico e esquemas imagéticos (FAUCONNIER; TURNER, 1994; LAKOFF, 1990).

Partindo-se dessa abordagem, esta pesquisa, oriunda de iniciação científica, faz parte do projeto de pesquisa científica *Discurso, framing e metáforas sistêmicas*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escolheu-se focar seu objetivo na identificação dos *frames*, um dentre tantos outros mecanismos necessários à construção de sentido; o que não implica dizer

---

<sup>1</sup> Framing.

<sup>2</sup> Por *online* se entende que o significado é construído no momento da leitura. Por essa expressão, pretendemos nos afastar do modo tradicional dos estudos linguísticos que concebem que o significado das palavras já é pré-concebido na mente do leitor.

que outros desses recursos cognitivos não serão evocados durante a pesquisa, uma vez que, como já foi dito e será exposto mais adiante, todas essas ferramentas cognitivas estão conectadas e entrincheiradas, sendo impossível estudá-las isoladamente.

Portanto, este trabalho objetiva analisar especificamente notícias/reportagens sobre terrorismo, preconceito, política e crise econômica, disponíveis em jornais e revistas *online*<sup>3</sup>, e de piadas, recolhidas de um blog. A escolha desses domínios conceptuais se deveu ao fato de eles se relacionarem a visões de mundo antagônicas entre si, o que torna nítidos os movimentos discursivos de construção de conceitos e comportamentos sociais e políticos. O posicionamento sobre o que é o humor e o que pode ou não causar o riso, por exemplo, vem sendo tema de intenso debate. Por serem antagônicas e bem marcadas as visões do humor, as diferenças das narrativas de cotidiano subjacentes se tornam mais salientes e, portanto, mais fáceis de se capturar.

A partir da análise, serão identificados os principais *frames* e, posteriormente, serão elaborados gráficos de estruturas reticuladas dos mesmos (grafos), os quais têm o objetivo de representar os principais *frames* ativados no discurso, postulado que, dentro da Linguística Cognitiva, eles são um dos aparatos cognitivos usados para a compreensão do texto (FILLMORE, 1975). Os grafos servirão como instrumentos que nos proporcionarão entender melhor como os *frames* são evocados e relacionados para influenciar nossas visões de mundo e até que ponto são responsáveis por comportamentos políticos e sociais.

Vale ressaltar que, não obstante o foco da análise seja os *frames*, outros aparatos do pensamento empregados para compreensão da linguagem, tal qual a metáfora e o espaço mental, serão discutidos mais especificamente nas seções a seguir.

## Semântica de frames

Segundo Fillmore (1982), *frames* são estruturas cognitivas armazenadas em nosso cérebro adquiridas a partir de nossas experiências, da nossa cultura

---

<sup>3</sup> Neste trecho e na seção *Metodologia*, o termo “*online*” é usado no sentido tradicional (disponível na internet).

e da forma com a qual nos relacionamos com o mundo. Ao serem armazenados na memória de longo prazo, os *frames* tornam-se responsáveis pelo reconhecimento e pela detecção de padrões, o que implica dizer que eles são essenciais para a estruturação dos conceitos, das relações e dos objetos do mundo.

Palavras (pistas linguísticas) funcionam como indexadores de sentido, isto é, ativam *frames*. Entretanto, como explicitado por Fillmore (1976), essa ativação não depende necessariamente da linguagem, mas sim em como essa linguagem é aplicada. Dessa forma, uma mesma estrutura linguística pode ativar *frames* distintos, isso porque o que vai direcionar o acionamento de *frames* é a perspectiva adotada pelo autor do texto.

Além disso, uma palavra focaliza somente uma parte do *frame*, de modo que nenhuma palavra fornece a estrutura completa dele (CROFT; CRUSE, 2004). Por exemplo, no trecho abaixo “por que a Polônia é imune ao terrorismo, enquanto o resto da Europa sofre?”<sup>4</sup> é ativado o *frame* SOFRER. Partindo do pressuposto de que *frames* são eventos complexos que envolvem participantes, estados e mudanças de estado (BERTOLDI; CHISHMAN 2013), o trecho destacado fornece somente algumas partes do *frame*: a vítima do sofrimento (Europa), a causa do sofrimento (ataque terrorista), mas não fornece, por exemplo, o causador do sofrimento (grupos radicais) ou a motivação (o fato de a Europa ter caçado o estado islâmico na Síria). Duque (2015) classifica esse perfilamento dos papéis do *frame* pelo contexto situacional como unificação.

Na linguística cognitiva, o conceito de *frame* se popularizou na Semântica de *Frames*, uma teoria que tem o objetivo de descrever sistematicamente o significado de uma língua. Fillmore é o nome mais proeminente no que se refere a essa descrição. O autor, ao longo de seus trabalhos, tem proposto uma teoria semântica baseada na Semântica da compreensão<sup>5</sup> (FILLMORE, 1977, 1982, 1985; PETRUCK, 1996).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/por-que-a-polonia-e-imune-ao-terrorismo-enquanto-o-resto-da-europa-sofre-adlf7if92y2nh9lmus1kkszll>. Acesso em: 10 maio 2018.

<sup>5</sup> Semantic of understanding (U-semantic).

Tal perspectiva vai de encontro à Semântica de condições de verdades<sup>6</sup>, a qual tem o objetivo de caracterizar as condições necessárias e suficientes sobre as quais sentenças individuais de uma dada língua podem ser verdadeiras. Nesse sentido, o autor argumenta que esse objetivo é secundário para a interpretação do sentido. Em contraste, Fillmore considera os *frames* como ferramentas úteis na semântica lexical, textual e gramatical, ancorados na relação entre texto, contexto e experiência.

A Semântica de *frames* configura-se como um modelo de análise que visa a uma representação da organização e da representação dos conceitos (*frames*) na nossa mente. Portanto, ela tem o objetivo de explicar as variações de sentidos de itens lexicais. Metodologicamente, essas representações são feitas por meio de grafos, os quais objetivam descrever o acionamento dos *frames* ativados por itens lexicais. Eles são mapas cognitivos que visam à representação de um grupo de conceitos inseridos em uma rede de proposições. É uma forma de estruturar visualmente significados, conceitos e relações (MOREIRA; SALOMÃO, 2012).

Cabe esclarecer que o grafo é uma tentativa de representação dos conceitos em nossa mente. Uma vez que os *frames* são conectados, ativados e acionados em diferentes níveis, representá-los graficamente tal qual acontece na cognição é impossível. Por exemplo, em notícias com as quais nos deparamos cotidianamente, é comum o *frame* MUÇULMANO estar conectado a ATAQUE TERRORISTA. Ao ler uma dessas palavras, por meio da inferência, *frames* relacionados, ISLAMISMO, HOMEM-BOMBA, por exemplo, ficam em *stand-by* (no fundo da cena, em outro nível cognitivo), ou seja, ficam ativados, prontos para serem acionados, podendo vir à tona, ou não, dependendo do foco do *frame* construído pelo texto. Grosso modo e de modo sucinto, é como se tais *frames* estivessem “à espera” de serem evocados. Esse mecanismo é chamado de evocação, segundo Duque (2015).

Segundo Croft e Cruise (2004), a construção dos *frames* é baseada na nossa experiência (conhecimento de mundo). Ao ler um texto, relacionamos e ligamos conceitos a todo o momento. Nesse sentido, um *frame* só pode ser

---

<sup>6</sup> Semantic of truth (T-semantic).

descrito juntamente com outros *frames*, uma vez que a compreensão de um conceito não é obtida isoladamente, mas a partir de sua posição em um sistema de conceitos, ou seja, a compreensão de um texto se faz a partir do acionamento de vários *frames* relacionados por ligações semânticas.

Portanto, para entender e interpretar um conceito, é necessário compreender toda a estrutura de conceitos que o engloba. (JONHSON, 1987; MOREIRA; SALOMÃO, 2012). Dessa forma, a depender da escolha lexical e da construção do texto, diferentes conceitos (*frames*) podem ser erigidos à medida que outros sentidos ficam apagados. Esse movimento configura-se como uma estratégia utilizada pelo produtor do texto para induzir a um sentido pretendido, movimento que é mais perceptível em textos argumentativos.

## **Metáfora**

A noção de Mente Corporificada e a Teoria Neural da Metáfora (LAKOFF; JOHNSON; 1980; JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987) preconizam que o nosso sistema conceitual é corporificado, ou seja, nossa compreensão do mundo se dá por meio da estrutura corporal e da relação desta com o ambiente. O pensamento, nessa perspectiva, é construído por meio de metáforas e de esquemas imagéticos (esquemas-I), que são estruturas organizacionais corporificadas, as quais são formadas a partir das nossas experiências mais básicas com o mundo.

Duque (2015) classifica os esquemas-I como um tipo de *frame*, sendo que a diferença entre ambos é o fato de os *frames* serem adquiridos por intermédio das experiências mais abstratas, por isso exigindo um processamento cognitivo mais abstrato e, portanto, menos corporificado. Tais *frames* são construídos necessariamente pela interação social, cujo papel da cultura é fundamental, como por exemplo, *frames* como TERRORISMO e PRECONCEITO.

Já os esquemas imagéticos são construídos pela interação do corpo com o ambiente, de modo que o sistema sensório-motor é fundamental. Dito com outras palavras, as experiências mais concretas e, por isso, de um processamento cognitivo em nível perceptual, são a base para esses esquemas,

os quais, por serem os primeiros esquemas cognitivos a se formarem, são a base para o pensamento mais abstrato, por meio da metáfora.

Dessa forma, a mente é metafórica por natureza e grande parte da nossa linguagem é estruturada por metáforas (GIBBS, 2007). As projeções metafóricas sofrem o processo conhecido como Princípio da Invariância, responsável por fazer o mapeamento entre o domínio fonte (mais concreto) e o domínio alvo (mais abstrato), de modo que o mapeamento preserva a estrutura do domínio fonte na estrutura do domínio alvo (LAKOFF, 1993).

Nesse sentido, as palavras são responsáveis por ativar esquemas. Por exemplo, construções espaciais como “em”, “sobre”, “de” e “para” ativam os esquemas CONTÊINER<sup>7</sup> e TRAJETÓRIA, analisados exaustivamente a partir de Lakoff (1980). Apesar de cada língua ser organizada de forma diferente, ou seja, possuir sua própria rede de estrutura linguística (princípios e regras que regem seu funcionamento), os esquemas usados para configurá-la em todas as línguas são os mesmos, sendo organizados apenas de maneira diferente (FELDMAN, 2006).

No trecho “... o país também atingiu pela primeira vez a *meta* estabelecida para as nações da chamada zona do euro...”<sup>8</sup>, o domínio fonte TRAJETÓRIA, ou seja, uma trajetória espacial, estrutura o domínio fonte OBJETIVO, isto é, atingir um objetivo é percorrer uma trajetória. Com isso, pode-se observar a estreita relação entre esses dois domínios, de modo que os componentes espaciais de TRAJETÓRIA (domínio fonte) estruturam os componentes de OBJETIVO (domínio alvo), sendo, dessarte, impossível se pensar na construção analisada sem recorrer à metáfora.

Considerando-se a capacidade de esquemas imagéticos originarem e estruturarem construções abstratas, Grady (1997) classifica as metáforas que têm como domínio fonte esses esquemas (isto é, aqueles que envolvem algum tipo de conteúdo ligado à percepção física ou sensorial, tal qual o exemplo analisado anteriormente, que envolve a percepção de distância) como metáforas primárias.

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, os *frames* e esquemas estão destacados em MAIÚSCULA e os papéis dos esquemas em *itálico*.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39501022>>. Acesso em: 08 maio 2018.



Já as metáforas complexas são derivadas das primárias, entretanto elas são perpassadas pelos valores culturais, como pode ser observado no exemplo “o bom desempenho da economia coloca o país na posição de um "oásis" em meio à turbulência política que atinge a Europa”<sup>9</sup> (o grafo desse texto está na Figura 3, na seção *Análise*).

Portanto, concebendo-se a ideia de que a metáfora mapeia a combinação de dois *frames* distintos (palavras literais, por si mesmas) em um terceiro *frame* (palavra metafórica, no contexto), e, constatada sua importância para pensamento e linguagem, a projeção metafórica torna-se indissociável ao modelo de representação de *frames* em foco neste trabalho (LANGACKER, 2008; SULLIVAN, 2007; BOUVERET; SWEESTER, 2009).

### **Espaços mentais**

Segundo Fauconnier (1994 [1985]), espaços mentais são blocos cognitivos estruturados por *frames* e modelos cognitivos construídos *online* ao lermos e compreendermos narrativas para fins de compreensão específica naquele momento. Tais espaços são configurados e ligados sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. Isso cria uma série de espaços à medida que o discurso se desdobra e possibilita a continuidade ao longo dele.

Portanto, tais espaços mentais são construídos, interconectados e mesclados na memória pela ativação do conhecimento subjacente dos *frames*, que se desdobram em enquadres lexicais, isto é, perspectivas adotadas pelo texto, ao passo que o discurso se desenvolve, e podem ser modificados dinamicamente com o desdobramento do pensamento e do discurso (FAUCONNIER; TURNER, 2003; FERRARI, 2008).

Dessa maneira, estruturas em determinados espaços incorporam *frames* e conceitualizações esquemáticas, com isso os elementos do espaço, responsáveis por focalizar alguns aspectos do *frame*, de forma dinâmica no instante do pensamento (FAUCONNIER; TURNER, 1998), encaixam-se em

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39501022>. Acesso em: 10 maio 2018.

modelos cognitivos advindos do conhecimento de fundo e elaborados contextualmente durante um discurso particular (SMITH, 2004).

Como já discutido, o discurso nunca revela todas as relações e componentes do *frame*, então, por exemplo, ao lermos o trecho “ataques terroristas motivaram medidas de segurança da Câmara de Lisboa”<sup>10</sup>, o espaço mental em que Lisboa instala medidas de segurança, construído no momento da leitura, tem elementos individuais que fazem parte do *frame* maior INIMIGO, AMEAÇA, em que Lisboa desempenha o papel de ameaçado.

Os espaços são conectados tanto aos *frames* armazenados na memória de longo prazo, (por exemplo, o *frame* TRAJETÓRIA), quanto a especificações contextuais desse *frame* (por exemplo, a trajetória de Duque ao Monte Evereste). Esses espaços podem ser ativados de diferentes maneiras. Por exemplo, se eu digo que “eu acho que a sociedade é preconceituosa”, o espaço configura um evento do pensamento (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Os espaços, outrossim, são importantes para compreendermos o contrafactual, como hipóteses (“eu acho”), representações (filmes, pinturas, fotografias, histórias), tempo (“em 1960”) (MOK; BRYANT; FELDMAN, 2004). Dessa maneira, há o espaço inicial (base), geralmente o da realidade, que, gera um “filho”, o espaço (M), e o estrutura de várias formas.

Explicando com mais clareza, ao ler a sentença anterior, há a criação de dois espaços mentais: um espaço base B, configurando a estrutura correspondente até o ponto em que introduzo o pensamento, e um espaço M, subordinado a este, que contém a estrutura correspondendo ao que eu penso. A expressão “eu acho” é chamada de construtor de espaço, uma vez que é a base para o segundo espaço.

### Ligação entre os frames

Em relação à ligação entre os *frames*, segundo Duque (2015), há quatro tipos de mecanismos possíveis: constituição, subcategorização, evocação e unificação.

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/interior/ataques-terroristas-motivaram-mOrg.idas-de-seguranca-da-camara-de-lisboa---mai-8717456.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

a. Por meio da constituição, *frames* complexos, isto é, que envolvem mais de um *frame* e diferentes relações, “são estruturados por *frames* ainda mais simples, até chegar a *frames* espaciais mais básicos (esquemas-I)” (DUQUE, 2015, p. 40). Considere o exemplo já discutido “o país também atingiu pela primeira vez a *meta* estabelecida para as nações da chamada zona do euro”. Pelo menos dois *frames* mais simples (esquemas imagéticos) constituem o *frame* complexo: TRAJETÓRIA (o percurso realizado pelo *trajetor*) e TRAJETOR-MARCO (*Trajetor* = REFERENTE = PAÍS; *marco* = ZONA DO EURO).

Esse mecanismo é essencial para a compreensão da conexão entre os nós (*nodes*), ou nódulos, pois, uma vez que se sabe que a estrutura dos grafos possui *frames* e partes de eventos, e que esses elementos não estão isolados, mas sim conectados em uma rede estrutural de sentido, de modo que os *frames* estão dispostos em nós, a constituição manifesta-se na conexão entre os *frames*. Portanto, para a análise do *corpus*, foi adotado que a conexão entre *frames* se dá por meio dos papéis e relações dos esquemas imagéticos.

A partir da análise realizada, foram encontradas as seguintes relações e papéis dos *frames*: *é*; *tem*; *parte de*; *dentro de*; *fora de*; *agente* e *meta*. Uma descrição mais detalhada pode ser vista na Tabela 1.

Tabela 1 – Papéis e relações dos esquemas utilizados nos grafos

Esquemas imagéticos	Papéis e relações
LIGAÇÃO PARTE-TODO:	“é” é uma atribuição de traços e “tem” significa que um <i>frame</i> tem determinados traços/características. “parte de”: Significa que um <i>frame</i> é parte de um todo.
CONTÊINER e LIGAÇÃO CONTEÚDO-CONTINENTE:	“dentro de”: significa que um <i>frame</i> está no interior de um CONTÊINER. “fora de”: significa que um <i>frame</i> está no exterior de um CONTÊINER.
TRAJETÓRIA e LIGAÇÃO ENTRE OS PONTOS DA TRAJETÓRIA:	“agente” ( <i>trajetor</i> ): refere-se a um <i>trajetor</i> que percorre uma trajetória para atingir uma “meta” (objetivo pretendido).

Fonte: Dados da pesquisa, com base em Duque (2015).

Vale salientar que não há uma metodologia definida para a análise estrutural dos *frames*, visto que o trabalho de Fillmore não se ateve à análise

empírica para a elaboração dessas redes articuladas. Logo, é possível encontrar diversos trabalhos que adotaram perspectivas diferentes no que concerne à estrutura dos grafos (TEIXEIRA, 2014; MIRANDA; LOURES, 2016; BERTOLDI; CHISHMAN 2013; ARAÚJO, 2017).

No entanto, neste trabalho, optou-se por considerar que os esquemas imagéticos configuram-se como a base para a organização dos *frames*, de modo que foi criada uma sistematização metodológica para a análise dos *frames* visando sua representação ontológica, que estabelece que somente os esquemas-I são os responsáveis por conectar os nós.

**b.** A subcategorização atua no nível da ligação hierárquica entre os *frames*. No exemplo “caminhões são incendiados e governo fala em atentado”<sup>11</sup>, CAMINHÃO é um tipo de VEÍCULO, que é um tipo de MEIO DE TRANSPORTE, que, por fim, é um CONTÊINER. Dessa forma, os papéis dos *frames* subordinados herdam os papéis do *frame* maior CONTÊINER (*portal* = porta do caminhão, *limites* = extremidades do caminhão, *exterior* = floresta [fornecido pelo contexto] e *interior* = dentro do caminhão).

**c.** A evocação acontece quando *frames* invocam instâncias de outros *frames* sem que haja constituência ou subcategorização. Existem diversas estruturas e papéis envoltos num *frame*, no entanto, evocamos somente aqueles mais relevantes à construção do sentido, enquanto as outras estruturas e papéis menos relevantes ficam disponíveis (no fundo) para serem evocadas quando necessário.

**d.** Por fim, o mecanismo de unificação permite que os papéis de um *frame* sejam preenchidos por elementos do discurso anterior ou pelo contexto situacional

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/chile-29-caminhoes-sao-incendiados-e-governo-fala-em-atentado/>. Acesso em: 31 abril 2018.

## Metodologia

A metodologia consistiu na análise de um *corpus* constituído de 31 textos disponíveis em sites. As notícias e reportagens foram retiradas de jornais *online*, enquanto as piadas, do site <https://www.tediado.com.br/08/12-piadas-para-rir-e-compartilhar/><sup>12</sup>. Foram selecionadas as primeiras notícias e reportagens encontradas, não havendo, portanto, critérios de seleção, a não ser o do eixo temático. O corpus é dividido em dois eixos: notícias/reportagens (sobre preconceito, terrorismo, crise política e econômica) e piadas curtas, as quais foram selecionadas sem nenhum critério, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Desenho do corpus<sup>13</sup>

Gênero textual:	Notícia e reportagem			Piada
Tipo textual:	Predominantemente narrativo, descritivo e expositivo			Predominantemente Narrativo e dialogal
Tema:	Preconceito	Terrorismo	Crise econômica e política	Variado
Quantidade:	4	5	11	11

Fonte: Dados da pesquisa.

A metodologia de análise desses textos tem como ponto de partida a identificação dos *frames*, por meio da análise de discursos envolvendo participantes diferentes. Acredita-se que, dessa forma, seja possível estabelecer se tais discursos se fundamentam em *frames* compartilhados na base de padrões recorrentes. Podem-se identificar *frames*, conforme o projeto já citado, por meio de:

- a. Pressuposição, ou seja, o emissor de uma mensagem tomar por garantia que o leitor ou ouvinte tem acesso a determinada informação.
- b. Modo de pensar, uma vez que pessoas muito frequentemente argumentam tomando por base os *frames* que elaboram suas visões de

<sup>12</sup> Acesso em: 05 maio 2018.

<sup>13</sup> Os conceitos dos gênero e da tipologia textual descritos nesta tabela baseiam-se em Marcuschi (2002).



mundo. O *framing* como perspectivação estratégica pode também estar envolvido no raciocínio por propósitos persuasivos.

c. Estrutura reticulada de palavras pertencentes a um mesmo domínio conceptual que ativam e modelam o mesmo *frame*. Se um trecho de discurso contém muitos itens linguísticos que pertencem ao mesmo domínio conceptual, e então ativam o mesmo *frame*, então isso pode indicar que este pedaço de discurso de certo modo envolve este frame.

d. Projeções e mapeamentos metafóricos para embasar suas metáforas conceptuais, conforme já discutido anteriormente.

A partir da leitura dos textos, foram identificadas as palavras-chave, isto é, aquelas responsáveis por fornecer uma maior carga semântica à ideia central do texto. Dessa forma, essas palavras, pertencentes ao mesmo domínio lexical e responsáveis por evocar os principais conceitos envolvidos, foram tomadas como base vistas à identificação dos *frames* e à elaboração dos grafos, dispostos na seção *Análise*.

## **Análise**

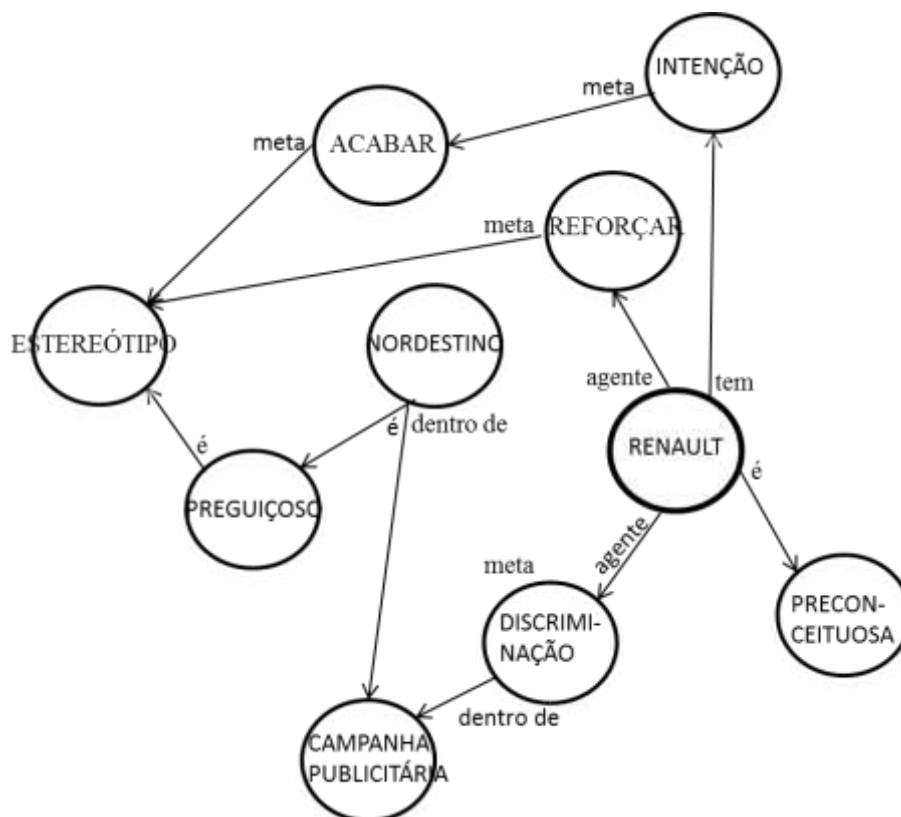
Na análise, atentou-se para os principais *frames* ativados, ou seja, aqueles mais essenciais ao entendimento do texto. Dito com outras palavras, *frames* menos relevantes não foram incluídos. Por exemplo, na Figura 1, o fato de o *frame* RENAULT evocar MARCA não foi considerado na estrutura do grafo porque se pressupõe que o leitor já saiba dessa informação. Além disso, tal informação é um caso de subcategorização, sendo um *frame* específico de RENAULT, por isso menos relevante para a compreensão global do texto.

Malgrado o número grande de análises, somente serão descritos cinco exemplos, pois não se pretende esgotar o tema, mas somente oferecer uma noção geral de como a metodologia proposta é aplicada à identificação de *frames* e uma base para futuras análises envolvendo a construção de grafos.

Escolhemos 1 texto sobre preconceito, 1 sobre terrorismo, 1 sobre crise econômica e política e 2 textos de humor para explorarmos na análise. Pequenos trechos de cada texto serão transcritos para a melhor compreensão do grafo. Embora analisado o texto por completo, consideramos que os trechos mostrados a seguir concentram as informações centrais do texto.

O grafo do primeiro exemplo analisado, na Figura 1, foi elaborado conforme os seguintes trechos: “Renault é acusada de preconceito contra nordestinos em comercial”, “Renault chamou nordestinos de ‘preguiçosos’ em novo comercial e foi criticada na web; marca retirou vídeo do ar”, “Renault afirmou que a intenção da campanha era ‘quebrar preconceitos’”<sup>14</sup>.

Figura 1 – Representação em grafo do texto 1



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2017/08/30/renault-e-acusada-de-preconceito-contra-nordestinos-em-comercial-304385.php>. Acesso em: 31 abril 2018.

Como descrito na metodologia, os *frames* dentro dos nós são os conceitos evocados pelo texto, enquanto as relações entre eles são baseadas nos esquemas-I descritos na Tabela 1.

RENAULT *agente* DISCRIMINAÇÃO *meta* NORDESTINO significa que o trajetor RENAULT tem como *meta* a DISCRIMINAÇÃO, a qual por sua vez tem como *meta* o NORDESTINO. NORDESTINO é PREGUIÇOSO, PREGUIÇOSO é ESTEREÓTIPO e RENAULT é PRECONCEITUOSA são atribuições de traços. NORDESTINO e DISCRIMINAÇÃO *dentro de* CAMPANHA PUBLICITÁRIA significa que ambos os conceitos estão (metaforicamente) no interior da CAMPANHA.

INTENÇÃO *meta* ACABAR *meta* ESTEREÓTIPO significa que a *meta* da RENAULT (objetivo pretendido) era ACABAR com o ESTEREÓTIPO. Vale salientar que a *meta* é metafórica, uma vez que não se trata de uma *meta* espacial. Acabar com o estereótipo, entretanto, está dentro do espaço mental da INTENÇÃO, uma vez que está no pensamento da RENAULT, objetivo que não foi alcançado, segundo o texto, já que o que a marca conseguiu na verdade foi reforçar o estereótipo.

Desse modo, podemos observar que o texto claramente aciona uma visão de mundo que denigre a campanha publicitária e a imagem da marca por reforçar o preconceito de que o nordestino é preguiçoso. Lakoff (2004), no seu livro *Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate*, já discorria a respeito da capacidade do *frame* ser evocado mesmo sendo negado. O exemplo clássico adotado pelo autor é a situação hipotética na qual alguém recebe a ordem de não pensar em um elefante; o que culmina na pessoa pensando no animal, ou seja, mesmo que o *frame* seja negado, ele é ativado.

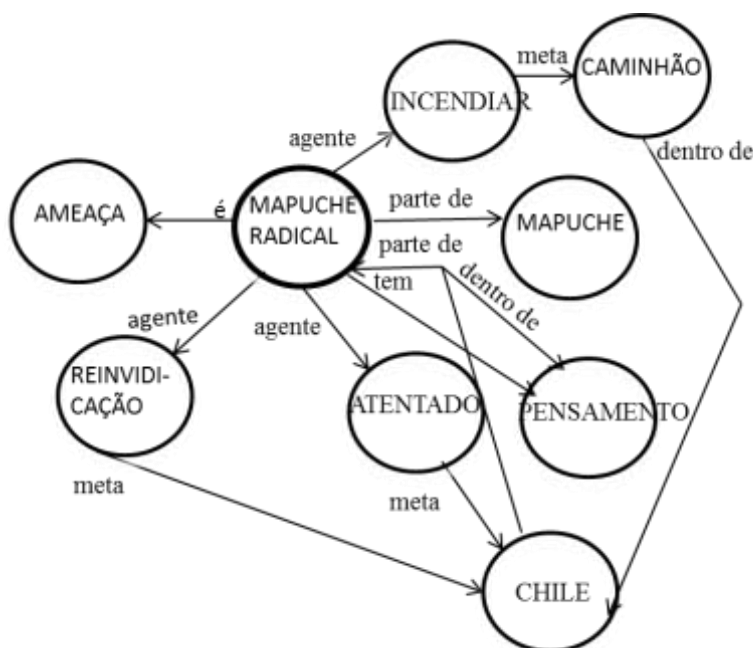
Portanto, o autor sugere que, para que haja o reforço da ideia que queremos incutir, devemos enquadrar nossos próprios valores, visões e sentidos e evitar atacar o que queremos combater. Esse foi o caso da campanha em questão, que, numa tentativa de combater o preconceito contra nordestinos, acabou ressaltando-o.

Cumprе esclarecer que os grafos são construídos com base na perspectiva do texto, portanto, ele representa o espaço mental do texto, o que não necessariamente corresponde à realidade. Portanto, em exemplos como



RENAUL é PRECONCEITUOSA ou MAPUCHE RADICAL é AMEAÇA (grafo posterior), tais julgamentos de valores não provêm da interpretação a priori do autor do texto, mas única e exclusivamente dos indexadores linguísticos e pistas inferenciais fornecidos pelo próprio texto.

Figura 2 – Representação em grafo do texto 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o tema do terrorismo, extraiu-se o seguinte trecho do texto para a elaboração do grafo: “Chile: 29 caminhões são incendiados e governo fala em atentado”, “Com frequência, o sul do Chile é palco de ataques incendiários. Alguns já foram reivindicados por grupos mapuches radicais, que exigem a restituição de terras que consideram suas por direitos ancestrais”.

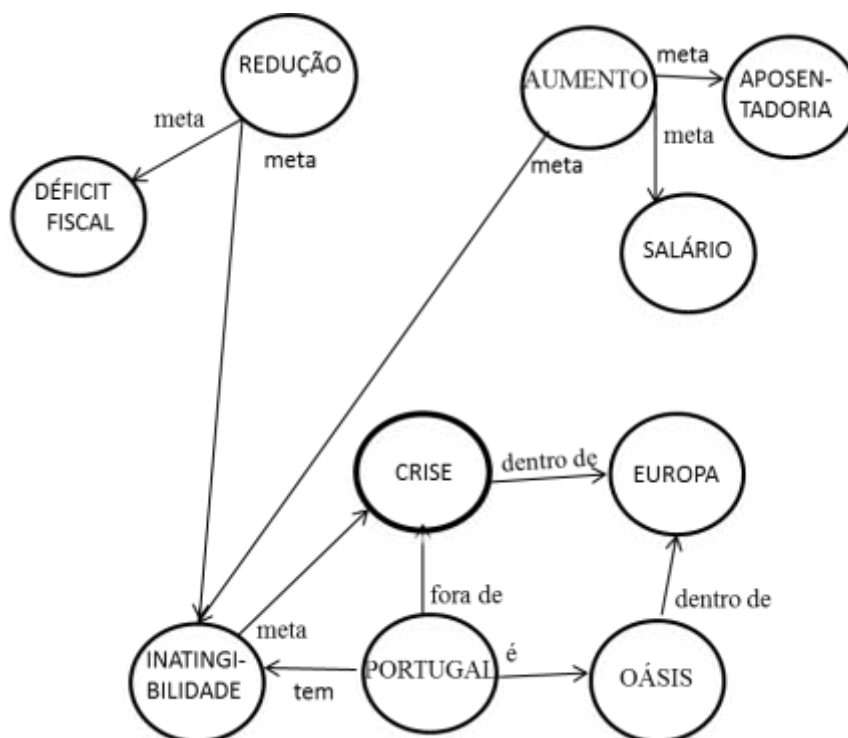
Conforme a Figura 2, MAPUCHE RADICAL (grupo radical) é *parte de* MAPUCHE (comunidade indígena), o primeiro, por sua vez, é *agente* da REINVIDICAÇÃO do CHILE. CHILE é *parte de* MAPUCHE RADICAL, por que a comunidade já viveu no país e, por direitos ancestrais, atualmente o grupo radical considera que parte do Chile lhe pertence.

Nota-se que o grafo parte da perspectiva de que o MAPUCHE RADICAL é AMEAÇA e *agente* do ATENTADO, ou seja, o texto focaliza o ponto de vista do CHILE e compartilha a crença geral de que os grupos radicais que praticam

o terrorismo são os “vilões”. Logo, com base nos exemplos já analisados, observa-se que utilizar a semântica de *frames* para a análise textual é eficiente, pois é possível perceber as ideologias e sentidos acionados pelo texto.

Na figura 3, o grafo foi elaborado principalmente a partir dos seguintes trechos: “O governo português do primeiro-ministro António Costa, do Partido Socialista, no poder desde novembro de 2015, conseguiu reduzir o déficit fiscal ao mesmo tempo em que aumentou os salários e aposentadorias.”. “O bom desempenho da economia coloca o país na posição de um ‘oásis’ em meio à turbulência política que atinge a Europa.”

Figura 3 – Representação em grafo do texto 3



Fonte: Dados da pesquisa.

A estrutura desse grafo segue a mesma lógica das anteriores. PORTUGAL *fora de* CRISE significa que metaforicamente o país não está na crise. PORTUGAL *tem* INATINGIBILIDADE é uma relação PARTE-TODO de posse. REDUÇÃO *tem* como *meta* DÉFICIT FISCAL e AUMENTO *tem* como *metas* APOSENTADORIA e SALÁRIO. REDUÇÃO e AUMENTO (causas) têm como *meta* a INATINGIBILIDADE (consequência). Nesse caso,

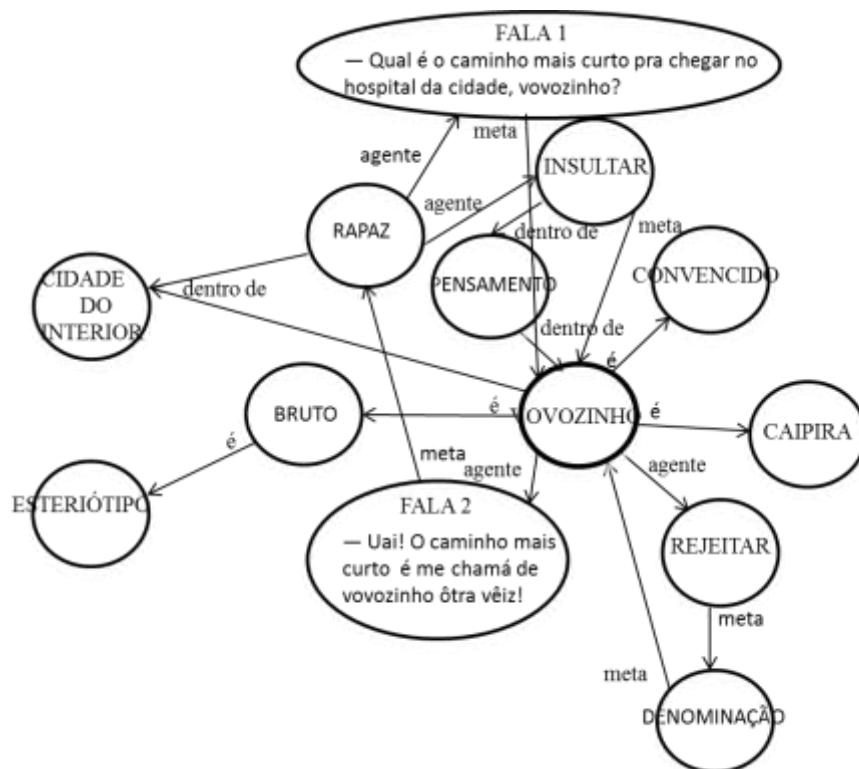
metaforicamente, a *origem* da TRAJETÓRIA é a causa e a *meta* é a consequência.

Um exemplo de metáfora complexa é observado neste texto, em PORTUGAL é OÁSIS *dentro de* EUROPA. O país não é atingido pela crise, da mesma forma que o oásis (região no deserto que possui água) não é atingido pela seca. Note que *frames* como DESERTO e OÁSIS não são adquiridos por intermédio de uma experiência subjetiva e perceptual do indivíduo, mas antes por um conceito construído culturalmente, o que configura a metáfora complexa.

Em relação às piadas analisadas, nas Figuras 4 e 5, todas as falas foram colocadas na íntegra no grafo por remeter ao contrafactual. A fala 1 indica que ela aconteceu antes da fala 2. Como se trata de um diálogo, os *agentes* das falas recebem a seta indicando que são as *metas*, assim como de suas falas partem setas para o seu interlocutor.

A primeira piada analisada começa da seguinte forma: “dentro de uma cidade do interior, o rapaz da cidade encontra um senhor de uns 50 anos e lhe pergunta...”. O diálogo então travado pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Representação em grafo do texto 4

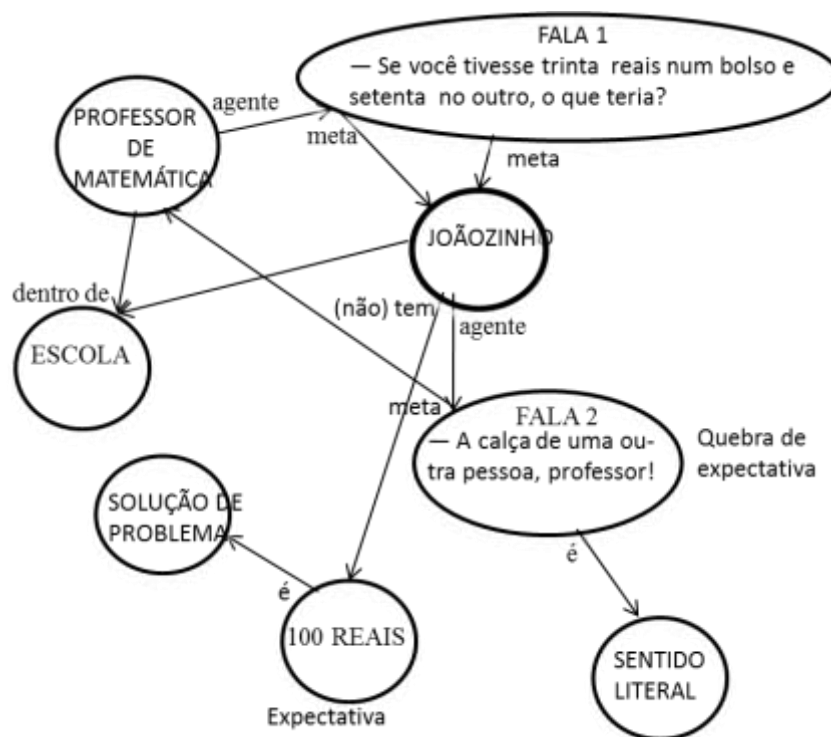


Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse exemplar, nota-se que o humor decorre do fato de o senhor se sentir insultado por ser chamado de vovozinho pelo rapaz. Note que RAPAZ insultar VOVOZINHO ocorre dentro do PENSAMENTO (espaço mental) do VOVOZINHO, porque foi assim que ele interpretou, causando, desse modo, o efeito humorístico.

Das 11 piadas analisadas, 3 continham algum tipo de estereótipo. Nesta piada, BRUTO é ESTEREÓTIPO, embora não esteja explícito, mas inferencialmente chega-se a essa conclusão pelo *frame* CIDADE DO INTERIOR. Uma vez sabido que em cidade do interior, especialmente em zonas rurais, os idosos são conhecidos por serem homens com temperamento hostil, no Brasil.

Figura 5 – Representação em grafo do texto 5



Fonte: Dados da pesquisa.

A semântica de *frames* também nos possibilita descrever com clareza as inferências do discurso. Por exemplo, na Figura 5, o PROFESSOR faz uma pergunta ao ALUNO, o que nos leva a concluir que ambos estão *dentro de* ESCOLA. Além disso, a inferência no humor é essencial, pois assim como na piada anterior, o humor é gerado pela quebra de expectativa, pois Joãozinho

interpreta a pergunta do professor no sentido literal, revelado pela fala 2. A expectativa seria que sua resposta fosse “100 Reais”, que é a solução do problema.

Deve-se salientar que a quebra de expectativa (FALA 2 é SENTIDO LITERAL) e expectativa (100 REAIS é SOLUÇÃO DE PROBLEMA) não são *frames* de sentido evocados pelo texto, mas sim *frames* interacionais, os quais orientam a nossa conduta e as nossas expectativas no discurso (DUQUE, 2015). Ou seja, eles estão em outro nível, que não o textual propriamente dito, mas situam-se mais próximos ao âmbito da inferência, isto é, mais próximos da interpretação do leitor;

O ideal era que não somente as inferências, mas também outras formas do contrafactual (futuro, passado, hipóteses, pensamento, representações), ou seja, tudo aquilo que foge dos sentidos acionados pelo contexto situacional do aqui e agora do texto fosse representado visualmente de maneira não linear junto com os outros *frames*, em virtude de esses *frames* e outros mecanismos cognitivos serem ativados em níveis diferentes de abstrações (FAUCONNIER, 2003; PEREIRA; CARDOSO, 2003; DIRVEN; FRANK; PÜTZ, 2003).

Para exemplificar com mais clareza, retomemos a Figura 3. Espaços mentais podem ser organizados por um *frame* mais específico, (por exemplo, RENAULT), ou em um *frame* hierarquicamente mais geral (MARCA), ou seja, em níveis cognitivos diferentes, assim como metáforas complexas (PORTUGAL É OÁSIS NO DESERTO) estão em um nível maior de abstração do que metáforas primárias (PORTUGAL *fora de* CRISE) e do que, como já deve ter ficado claro, construções literais.

Dessa forma, elaborar uma representação fiel de como o *framing* vai sendo ativado durante o discurso esbarra em barreiras intransponíveis até então, dado que ainda não há uma metodologia ou recursos eficientes para isso. Também se deve levar em conta que, nos grafos, os *frames* estão dispostos de uma forma na qual a ativação deles parece acontecer simultaneamente, o que obviamente não acontece, já que os mesmos são evocados no decorrer da leitura, processo que é mais perceptível em textos narrativos, em que há uma sequência de eventos.

## Conclusão

Este trabalho objetivou realizar uma análise do discurso por meio de uma abordagem baseada em *frames*. Por meio da análise de textos sobre terrorismo, preconceito, crise econômica e política e humor, elaboraram-se grafos dos principais *frames* ativados para a compreensão global dos textos.

Nossa análise traz importantes contribuições à Linguística Cognitiva, especificamente à Semântica de *frames*, uma vez que essa área ainda carece de estudos mais aprofundados, especialmente no que concerne à metodologia analítica. Esta pesquisa propôs um modelo de análise em que os *frames* estão conectados por relações e papéis dos esquemas imagéticos, algo que até então não havia sido feito.

Portanto, o uso dos esquemas-I para a conexão dos nós mostrou ser eficiente, uma vez que, como pode ser observado na análise, foi possível representar adequadamente a relação e a articulação dos conceitos na formação de *frames* complexos por meio da constituência, de tal maneira que, com efeito, pudemos observar que são os esquemas imagéticos e seus desdobramentos sobre as metáforas primárias que estruturam nossa cognição, ressaltando-se, desse modo, a importância da mente corporificada na construção dos *frames* (LAKOFF, 1980; SANTOS, 2011).

A abordagem de análise do discurso adotada neste trabalho possibilitou uma melhor compreensão da construção de sentido nas notícias e piadas analisadas, uma vez que, adotando-se a identificação de *frames* como ferramenta analítica, pudemos verificar com mais riqueza de detalhes como a linguagem atua na ativação e estruturação de mecanismos cognitivos como *frames*, esquemas, espaços mentais e metáforas.

Concluimos que a elaboração dos grafos foi um meio eficiente para a representação dos conceitos evocados pelo texto. Outrossim, por meio dos grafos, verificamos como visões de mundo são construídas e perspectivadas visando à persuasão de comportamentos sociais e políticos.

Vale salientar que essa área requer um maior aprofundamento para o aprimoramento metodológico da identificação de *frames* e elaboração dos grafos, já que, neste trabalho, ficou explícito que a representação dos conceitos

em redes articuladas mostra-se uma alternativa bastante limitada, dessarte, representando de forma precária como realmente os *frames* são ativados durante a leitura.

## Referências

ARAÚJO, J. D. C. *O processo cognitivo-discursivo de construção de sentido em narrativas: uma abordagem baseada em frames em O pequeno príncipe*. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BERTOLDI, A.; CHISHMAN, R. L. O. Aplicando a Semântica de Frames na descrição do Direito brasileiro. *Veredas, Juiz de Fora*, v. 17, p. 117-133, 2013.

BOUVERET, M.; SWEETSER, E. Multi-frame semantics, metaphoric extensions, and grammar. *In: KWON, I.; PRITCHETTE, H.; SPENCE, J. (org.). Thirty-Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (BLS)*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, p. 49-59, 2009.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2004.

DIRVEN, R.; FRANK, R.; PÜTZ, M. *Cognitive models in language and thought: ideology, metaphors, and meanings*. Berlin: De Gruyter, 2003.

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. A análise construcional do discurso: uma alternativa cognitiva para o estudo dos gêneros discursivos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6.*, 2011, Natal. *Anais...* Natal, 2011.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, [1985] 1994.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. Mental spaces, language modalities, and conceptual integration. *In: TOMASELLO, M.; ERLBAUM, L. (org.). The New Psychology of Language: cognitive and functional approaches to Language Structure (I)*. New York: Psychology Press, 2014. p. 230-258.

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication: sémiotique cognitive*. v. 19, n. 19, p. 57-86, 2003.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *Conceptual projection and middle spaces*. Report 9401. San Diego: University of California, 1994.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, v. 22, n. 2, p. 133-187, 1998.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FELDMAN, J. A. *From molecules to metaphors: a neural theory of language*. Cambridge, Ma: Bradford; MIT Press, 2006.
- FILLMORE, C. J. An alternative to checklist theories of meaning. In: COGEN, C. et al (org.). *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, p. 123-131, 1975.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics and the nature of language. In: HARNARD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, J. (org.). *Origins and evolution of language and speech*. Nova York: New York Academy of Sciences, 1976.
- FILLMORE, C. J. Scenes-and-frames semantics, linguistic structures processing. In: ZAMPOLLI, A. (org.). *Fundamental studies in computer science*. Amsterdam: North Holland Publishing, 1977. p. 55-88.
- FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: LINGUISTICS SOCIETY OF KOREA (org.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, p. 111-138, p. 1982.
- FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, v. 5, n. 2, p. 222-254, p. 1985.
- FERRARI, L. V. Reportar condicionais: uma questão de ponto de vista. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, p. 117-140, 2008.
- GIBBS, R. W. Why Cognitive Linguistics should care more about empirical methods. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MIDDELBURG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. (org.). *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.
- JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.



LAKOFF, G. The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, Edmonton, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (org.). *Metaphor and thought*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant!:* know your values and frame the debate. The essential guide for progressives, including post-election updates. Chelsea, VT: Chelsea Green Publishing Company, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOK, E.; BRYANT, J.; FELDMAN, J. *Scaling up to mental spaces: proceedings of the Second International Workshop on Scalable Natural Language Understanding*, Boston, 2004.

MOREIRA, A.; SALOMÃO, M. M. M. Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de frames. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 56, n. 2, p. 491–521, 2012.

MIRANDA, N. S.; LOURES, L. F. Da análise semântica do discurso à ação educativa: um mapa da crise da sala de aula. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 525-546, 2016. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322016000300525&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322016000300525&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 maio 2018.

PEREIRA, F. C.; CARDOSO, A. Optimality principles for Conceptual Blending: a first computational approach. *The Interdisciplinary Journal of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour* (AISB Journal), Organização: E. Alonso; G. Wiggins, v. 1, n. 4, SSAISB, 2003.

PETRUCK, M. R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREM, J. et. al (org.). *Handbook of pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

SANTOS, R. Y. O esquema imagético LIGAÇÃO como elemento básico na construção da metáfora. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 25-44, 2011.

SULLIVAN, K. S. *Grammar in metaphor: a construction grammar account of metaphoric language*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 2007.

SMITH, M. B. Cataphoric pronouns as mental space designator; Their conceptual import and discourse function. In: CONTINI-MORAYA, E.,

KIRSNER, R. S.; RODRIGUEZ-BACHILLER, B. (org.). *Cognitive and communicative approaches to linguistic analysis*. John Benjamins Publishing, 2004. p. 61-90. (Studies in Functional and Structural Linguistics, 51)

TEIXEIRA, A. P. *A semântica de frames na análise do discurso docente: indicadores de sucesso das práticas de ensino de Língua Portuguesa*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.



## NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

Para submeter um artigo, exige-se que o/a autor/a ou, pelo menos, um/a dos/as autores/as possua doutorado.

Os trabalhos enviados serão submetidos ao Conselho Editorial **desde que estejam estritamente de acordo com as normas elencadas a seguir:**

1. A contribuição deve ser original e inédita, e não deve estar em avaliação para publicação em outro periódico ou mídia acadêmico-científica, nem no prelo.
2. Os trabalhos devem ser enviados em arquivo RTF, DOCX ou DOC sem qualquer identificação de autoria, inclusive em seus metadados.
3. Os trabalhos devem vir acompanhados de folha de rosto, contendo o título do trabalho em português e em inglês, seguido de resumo em português e abstract em inglês (não mais do que 150 palavras) e constando de 3 a 5 palavras-chave abaixo do resumo, assim como das keywords correspondentes abaixo do abstract.
4. O corpo do texto do trabalho deve ser digitado em fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 linhas, com um espaço em branco entre os títulos das seções e o corpo textual. As citações longas de mais de três linhas devem conter recuo de 4 cm somente à direita antes do texto, mesma fonte, tamanho 10 e espaçamento simples. Citações curtas até três linhas devem constar entre aspas duplas e integradas ao texto.
5. Os grifos devem ser feitos em estilo de fonte itálico. O mesmo deve ser feito com os destaques para estrangeirismos e termos etimológicos. Para os títulos de obras bibliográficas em sua forma integral, o itálico também deve ser usado. Para os capítulos, ou partes de obras, deve-se usar apenas aspas duplas.
6. As ilustrações (tabelas, gráficos, fotogramas, etc.) devem ser incorporadas digitalmente no próprio texto em resolução legível para visualização na web, com suas respectivas legendas numeradas e em formato fechado. Nos casos em que as ilustrações se façam necessárias em formato aberto ou em qualidade superior, devem ser enviadas como Documento Suplementar.
7. As notas de rodapé só devem ser usadas para complementar informações indispensáveis à leitura do texto e devem ser numeradas em algarismos arábicos. Notas de título não devem ser indicadas na folha de rosto, podendo



ser utilizadas no título da seção introdutória não numerada do trabalho. Os títulos das seções só devem ser numerados caso contenham subseções a serem distinguidas. Não devem ser usadas notas para referências bibliográficas. *Idem*, *Ibidem*, *Op. cit.*, *et seq.* e *Cf.*, etc. devem ser usados apenas em notas de rodapé.

8. As citações devem obedecer à ABNT NBR 10520 em vigência, podendo, nos casos excepcionais de estudos de textos clássicos ou de literatura comparada, apresentar as abreviaturas das obras em sua apresentação de forma padronizada. e.g.:
  - a. **Comum:**  
Segundo Jakobson (1952, p. 3); ou (FREUD apud NASIO, 1999, p. 98).
  - b. **Comparada** (*A paixão segundo G. H.* e “O homem que apareceu”):  
“a vida toda eu estivera como todo o mundo em perigo” (LISPECTOR, *PSGH*, 2009, p. 50), embora “Porque é dever da gente viver. E viver pode ser bom. Acredite”. (LISPECTOR, *OHQA*, 2009, p. 33).
  - c. **Clássicos** (*Contra os acadêmicos*):  
“a tudo isso, digo, que aparece a meus olhos e é por mim percebido como comportando terra e céu”. (AGOSTINHO, *Cont. acad.*, III, 11.24).; ou (AGOSTINHO, *Cont. acad.*, 2008, p. 124).
9. Para as referências bibliográficas e de outras fontes, usar na seção o título **Referências** apenas. Os autores consultados devem estar em ordem alfabética, sem numeração nas entradas alinhadas à esquerda e espaçamento simples. Entre uma referência e outra, uma linha em branco de 12pt. O destaque nos títulos em itálico. Na segunda entrada do mesmo autor, repetir o nome, conforme atualização da ABNT NBR 6023: 2018. Outras formatações relativas às referências devem contemplar tais atualizações.
10. A extensão do texto não deve exceder o máximo de vinte páginas em caso de artigos e traduções, dez páginas em caso de ensaios, e cinco páginas em caso de resenhas, incluindo referências e anexos. O mínimo de páginas é flexível desde que o trabalho contemple a apresentação dos elementos estruturais próprios e indispensáveis ao gênero textual a que se propõe.
11. Os textos originais submetidos não serão devolvidos em sua versão inicial e cada autor deve manter seu próprio arquivo devidamente seguro e seu acesso à plataforma de submissões funcionalmente ativo para efetuar reformulações porventura necessárias.
12. Os textos poderão ser enviados em fluxo contínuo a qualquer época do ano.