

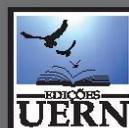


# ESPAÑHOL NA UNIVERSIDADE

PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA  
Vol.2 | 2015

Lucineudo Machado Irineu  
Tatiana Lourenço de Carvalho  
Edilene Rodrigues Barbosa

Organizadores



**ESPAÑHOL NA UNIVERSIDADE:  
PESQUISAS EM LÍNGUA E EM LITERATURA**  
(Vol. II)

**Lucineudo Machado Irineu  
Tatiana Lourenço de Carvalho  
Edilene Rodrigues Barbosa**  
(Organizadores)



# 2016



## **Reitor**

Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

## **Vice-Reitor**

Prof. Aldo Gondim Fernandes

## **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. João Maria Soares

## **Comissão Editorial do Programa Edições UERN:**

Prof. João Maria Soares

Profa. Marcília Luzia Gomes da Costa (Editora Chefa)

Prof. Eduardo José Guerra Scabra

Prof. Humberto Jefferson de Medeiros

Prof. Sérgio Alexandre de Morais Braga Júnior

Profa. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Prof. Bergson da Cunha Rodrigues

**Assessoria Técnica:** Daniel Abrantes Sales

## **Espanhol na Universidade:**

### **Pesquisas em Língua e em Literatura**

Lucineudo Machado Irineu

Tatiana Lourenço de Carvalho

Edilene Rodrigues Barbosa

(Organizadores)

## **Revisão**

João Paulo Eufrazio de Lima

Kélvya Freitas Abreu

Lucineudo Machado Irineu

Rubenita Moreira Alves

Sara de Paula Lima

Sayonara Melo Costa

## **Projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação**

Tatiana Lourenço de Carvalho e Edilene Rodrigues Barbosa

## **Capa**

Reno Fonseca Girão

2ª edição – 2016

## **Campus Universitário Central**

BR 110, KM 48, Rua Prof. Antônio Campos,

Costa e Silva - 59610-090 - Mossoró-RN

Fone (84) 3315-2181 – E-mail: [edicoesuern@uern.br](mailto:edicoesuern@uern.br)

## **Catálogo da Publicação na Fonte.**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Espanhol na universidade: pesquisa em língua e em literatura. / Lucineudo Machado Irineu, Tatiana Lourenço de Carvalho, Edilene Rodrigues Barbosa (Org.). Mossoró: UERN, 2016.

Edições UERN

278 p.

ISBN: 978-85-7621-132-7

1. Espanhol. 2. Universidade. 3. Pesquisa. I. IRINEU, L. M. et al. II. Título.

**Ao professor Alexandre Teixeira Gomes (o Alex),**  
em reconhecimento a sua contribuição pioneira no curso de Letras/Espanhol do  
CAMEAM/UERN.

*O desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que organizam o conhecimento. A ciência não se limita a crescer, transforma-se.*

(Edgar Morin. In: **Ciência com consciência**, 2005, p. 37).

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

*Alexandro Teixeira Gomes*

### APRESENTAÇÃO

*Os organizadores*

### PARTE 1. ESTUDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

#### **Manifestações no Brasil: a construção de representações discursivas em uma reportagem do jornal argentino Clarín**

*Maria Dayane de Oliveira e Lucineudo Machado Irineu* ..... 11

#### **O livro didático de Espanhol como Língua Estrangeira e a leitura de imagens: um exercício analítico à luz do conceito de letramento visual**

*Diêgo Alves de Oliveira Silva e Lucineudo Machado Irineu* ..... 24

#### **A construção do humor na mídia virtual: uma análise de recursos intertextuais no vídeo “Un papa americano”**

*Leila Emídia Carvalho Fontes Cardoso e Lucineudo Machado Irineu* ..... 39

#### **A interdiscursividade nas tirinhas da personagem Mafalda**

*Ana Michelle de Melo Lima e Lucineudo Machado Irineu* ..... 48

#### **Estudos anafóricos em Língua Espanhola: uma análise de anáforas diretas e indiretas em notícias do jornal *El Universal***

*Maria Emurielly Nunes Almeida e Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra* ..... 58

#### **A transmutação da criticidade em Mafalda: um diálogo entre as tiras e o filme**

*Cryslene Dayane Bezerra da Silva e Edilene Rodrigues Barbosa* ..... 72

#### **Uma análise discursiva do Jornal Argentino *Olé*: manifestação de futebol e de sentidos**

*Maria Jackeline Rocha Bessa e Maria Eliza Fretas do Nascimento* ..... 87

#### **Representação discursiva do Brasil em um artigo de opinião do jornal “El país”, da Espanha, com foco nas manifestações populares em 2013**

*Joseani Martins da Costa e Maria Eliete de Queiroz* ..... 99

#### **A multimodalidade e a construção de sentidos nas capas da revista *El país Semanal***

*Antonia Karolína Bento Pereira e Maria Zenaide Valdivino da Silva* ..... 111

#### **Direito de morrer: uma hierarquia de valores argumentativos sobre a vida no filme *Mar Adentro***

*Marlon Ferreira de Aquino e Gilton Sampaio de Souza* ..... 128

## **PARTE 2. LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO**

<b>Práticas de letramento em Língua Espanhola de alunos do ensino médio: revendo atividades linguageiras em âmbito escolar e não escolar</b> <i>Albaniza Brigida de Oliveira Neta e Lucineudo Machado Irineu</i> .....	141
<b>A assunção da autoria em produções escritas de alunos de ELE em contexto universitário</b> <i>Géssica de Lima Nunes e Lucineudo Machado Irineu</i> .....	150
<b>Competências e habilidades na matriz de referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma leitura crítica das tiras de Mafalda, personagem hispânica de Quino</b> <i>Manra Fábria de Freitas Alves, Lucineudo Machado Irineu e Marcos Nonato de Oliveira</i> .....	162
<b>As experiências e crenças dos alunos do 1º período da EJA: um estudo de caso</b> <i>Ivoneide Aires Alves do Rego e Marcos Nonato de Oliveira</i> .....	171
<b>Crenças de estudantes de Letras do CAMEAM/UERN sobre a oralidade na Língua Espanhola</b> <i>Alcioni de Oliveira Ferreira e Marcos Antonio da Silva</i> .....	184
<b>Avaliação em Espanhol: um diagnóstico na escola estadual Vicente de Fontes, no ano letivo 2013</b> <i>Arthur Leandro da Costa e Marta Jussara Frutuoso da Silva</i> .....	196
<b>Recontar para encantar: uma aproximação entre leitor, texto e autor em E/LE</b> <i>Ozãna Maria Alves e Maria Lúcia Pessoa Sampaio</i> .....	211
<b>A contação de história como ferramenta lúdica para motivar a prática oral de alunos de Língua Espanhola no ensino fundamental</b> <i>Ismênia Paula Pereira da Silva e Tatiana Lourenço de Carvalho</i> .....	221
<b>O lúdico em aulas de Língua Espanhola do ensino fundamental: um estudo de caso numa escola de São Francisco do Oeste, no RN</b> <i>Antonia Patrícia Dias Chaves e Edilene Rodrigues Barbosa</i> .....	236
<b>Novas tecnologias e redes sociais em livro didático de ELE aprovado pelo PNLD</b> <i>Vitânia de Oliveira Silva e Tatiana Lourenço de Carvalho</i> .....	250

## **PARTE 3. LITERATURA E CULTURA**

<b>João Grilo e Lázaro de Tormes: um olhar comparativo do personagem pícaro</b> <i>Maria Iara Ferreira de Amorim e Marta Jussara Frutuoso da Silva</i> .....	262
---	-----

## **SOBRE OS AUTORES**

## PREFÁCIO

*Alexandro Teixeira Gomes*

O ano de 2015 configurou-se como de extrema importância no âmbito dos estudos hispânicos no Brasil, uma vez que comemorou a primeira década da sanção da lei 11.161, mais conhecida como “lei do espanhol”. Em dez anos, como era de se esperar, a língua espanhola ganhou notável destaque, não apenas nas discussões referentes à sua implantação, mas, sobretudo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do espanhol para aprendizes brasileiros e suas interfaces.

É no interior desse contexto que ocorre o lançamento do segundo volume da obra *Espanhol na Universidade: pesquisas em Língua e em Literatura*.

Trata-se de uma coletânea de vinte e um artigos, divididos em três partes, que retratam uma significativa amostra da produção científica de vários pesquisadores sobre questões da língua espanhola, de sua literatura e de sua cultura, bem como de seu ensino.

O lançamento da segunda edição desse livro revela a preocupação e o compromisso dos autores com a pesquisa e com a divulgação do saber e o crescente interesse de professores, alunos e pesquisadores pelas temáticas que envolvem o ensino de Espanhol no Brasil. Mas, sobretudo, esta publicação consolida o Curso de Letras/Espanhol do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como espaço produtor e divulgador da ciência. Nesse ponto, vale registrar minha alegria na consolidação desse curso, do qual participei como agente do processo de implantação e onde atuei como o primeiro professor de Língua Espanhola. Registro, ainda, a felicidade e o orgulho de ler e prefaciá-la a produção de vários ex-alunos, que agora se destacam como verdadeiros pesquisadores.

É pertinente destacar, como ponto forte da produção, a diversidade de teorias que embasam os textos empíricos, pois oferecem uma diversidade de pontos de vista sobre o mesmo objeto de pesquisa, a língua espanhola, elemento que garante a unicidade do livro.

Nesse sentido, não resta dúvida sobre a contribuição e a importância destes trabalhos para professores, estudantes e pesquisadores que se interessem pelas discussões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de espanhol para aprendizes brasileiros.

Currais Novos (RN), março de 2016.

## APRESENTAÇÃO

*Os organizadores*

É com muito orgulho que entregamos à sociedade o segundo volume da obra *Espanhol na Universidade: pesquisas em língua e em literatura*, um panorama dos estudos mais recentes desenvolvidos no Curso de Letras (Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mais especificamente do *Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)*.

Com o objetivo de incentivar a divulgação da produção acadêmica de alunos concludentes da graduação em Letras/Espanhol, futuros professores-pesquisadores de/em língua espanhola e em literaturas hispânicas, em coautoria com seus professores-orientadores, a presente obra segue na missão de evidenciar um movimento crescente nas universidades brasileiras: a escrita colaborativa entre orientadores e orientandos, no processo de construção e divulgação de seus estudos e de seus objetos de pesquisa.

Os autores do livro são alunos recém-graduados em Letras/Espanhol e professores do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Departamento Educação (DE) do CAMEAM/UERN. Os discentes, em coautoria com seus professores orientadores, discursam nos capítulos da obra em questão sobre a língua espanhola e a literatura hispânica com o objetivo maior de produzir conhecimentos nas áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação, Linguística Aplicada, Tradução, Semiótica, Análise literária, Análise linguística, Análise do Discurso etc..

Lado a lado, orientadores e orientandos tecem esta coletânea de artigos que se constitui como um retrato do que se vem desenvolvendo no âmbito acadêmico da graduação em Letras da UERN, mas que representa uma tendência nacional: a publicização de estudos desenvolvidos durante a fase final dos cursos de licenciaturas no Brasil.

Em “Estudos linguístico-discursivos”, seção que inaugura a obra, Irineu, Oliveira, Silva, Cardoso e Lima partem de uma abordagem discursiva dos fenômenos linguísticos para tratar de representações, práticas de letramentos, relações intertextuais e interdiscursivas considerando amostras de corpora em língua espanhola. Também situados nos estudos discursivos estão os trabalhos de Barbosa e Silva, Nascimento e Bessa e Queiroz e Costa, que versam, respectivamente, sobre transmutação, representações em textos jornalísticos e estratégias de construção de sentido na mídia hispânica. Já no âmbito da abordagem textual dos fenômenos linguísticos, Bezerra e Almeida apresentam um inventário de ocorrências anafóricas diretas e indiretas em textos jornalísticos. Por sua vez, sobre multimodalidade na composição de capas de revistas e sobre valores argumentativos versam, respectivamente, os trabalhos de Silva e Pereira e de Souza e Aquino.

Na sequência, na seção “Linguística Aplicada ao ensino”, os trabalhos de Irineu, Oliveira Neta, Nunes, Oliveira e Alves dão conta de questões relacionadas às práticas de letramento e de autoria na produção linguageira de alunos da educação básica e do ensino superior e ao contexto de aplicação do ENEM no Brasil. Oliveira, Alves do Rego, Silva e Ferreira tratam, em seus artigos, do estudo sobre crenças nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Sobre contação de histórias e ensino versam os trabalhos de Sampaio e Alves e de Carvalho e Silva. Encerram esta seção os trabalhos de Silva e Costa, Barbosa e Chaves e Carvalho e Silva, respectivamente, sobre práticas avaliativas, ludicidade e novas tecnologias no ensino de ELE.

A terceira e última seção da obra, intitulada “Literatura e cultura”, é assinada por Silva e Amorim através de trabalho que retrata a análise crítica de personagens literárias, em perspectiva comparada, destacando traços históricos e sociais das culturas brasileira e hispânica.

Com a apresentação dos resultados desses estudos, em forma de artigos nos capítulos do presente livro, esperamos que esta publicação sirva de instrumento catalisador para novos trabalhos na área de Letras e afins. Objetivamos, também, que o presente livro sirva de incentivo para a produção científica cada vez mais voltada para a comunidade, fortalecendo a ponte universidade-sociedade.

Pau dos Ferros (RN), março de 2016.

**PARTE 1. ESTUDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS**

## MANIFESTAÇÕES NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS EM UMA REPORTAGEM DO JORNAL ARGENTINO CLARÍN

Maria Dayane de Oliveira  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações iniciais

Este trabalho está situado no campo da Análise Textual do Discurso (ATD), proposta pelo linguista francês Jean-Michel Adam, entre os anos de 2008 e 2011 e que tem por objetivo analisar como se dá a construção co(n)textual do sentido representacional em textos.

Partindo do pressuposto de que os textos dispõem de subsídios para uma interpretação do sentido representacional e que, segundo Passeggi (2010), todo texto constrói representações discursivas do locutor, dos alocutários e do tema tratado, nossa pesquisa define como objeto as representações discursivas construídas pelo jornal argentino *Clarín* sobre o objeto de discurso “manifestações no Brasil” ocorridas em junho de 2013.

É pertinente neste momento esclarecer que entendemos como objeto de discurso, “uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação”. (CAVALCANTE, et al. 2010, p. 235).

Os motivos que subsidiaram a escolha do tema partem de nossas inquietações sobre como um objeto de discurso, configurado num fenômeno polêmico em nosso país, é representado discursivamente por países da América Latina, mais especificamente, a Argentina. Por este motivo, elegemos o jornal *Clarín*, por ser um jornal argentino e por ser atualmente o jornal de maior tiragem no país, para dar início às nossas pesquisas na área.

Espera-se que a presente pesquisa se desenvolva de maneira satisfatória, apontando resultados relevantes para nossas inquietações, bem como alcançar esses resultados com base nos objetivos que norteiam nosso estudo. É de suma importância registrar ainda que esperamos com esta pesquisa contribuir com os estudos na área de representações discursivas em textos jornalísticos em língua espanhola, afim de ampliarmos, posteriormente, nossos estudos na área.

### 1 Análise textual do discurso e representações discursivas

A ATD é uma vertente da Linguística Textual (doravante LT) e foi formulada entre 2008 e 2011 pelo linguista francês Jean-Michel Adam, com o objetivo de compreender melhor o texto, de maneira a interpretar os sentidos dos discursos em textos. Segundo Adam (2011), trata-se de uma proposta teórico-metodológica descritiva que busca articular texto e discurso, de modo que permita a percepção do contexto através do cotexto, pela construção de sentidos.

Dessa forma, podemos dizer que Adam (2011) propõe uma aproximação da LT com a Análise do Discurso (AD). Sabendo que ambas têm especificidades e seguem caminhos distintos, ainda assim, Adam (2011) propõe uma articulação entre as duas vertentes. Desta forma, entendemos a LT “como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”. (ADAM, 2011, p. 24). Neste seguimento, compreendemos com base em Queiroz (2013), que a ATD “tem sua origem na LT, mas que sua perspectiva teórico-metodológica se enquadra na AD”.

Adam (2011, p. 52-53) não considera válida a noção de contexto, muito menos as condições de produção dos discursos, justificando que não se pode confundir contexto com elementos que completam ou asseguram a interpretação de um enunciado, afirmando que “[...] não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construções pelos sujeitos falantes e/ou por analistas (sociólogos, historiadores, testemunhas, filólogos ou hermeneutas) e continua dizendo que:

Escrevemos “co(n)texto” para dizer que a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (cotexto) como na operação de contextualização, que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado.

Portanto, segundo prescritos de análise do discurso, Adam concebe como contexto as condições cotextuais, neste caso, o ambiente linguístico do texto. Para o autor, a análise deve acontecer a partir do que está no texto, considerando elementos que se manifestam implícita ou explicitamente, alegando que, “se o cotexto está disponível e se ele se mostra suficiente, o interpretante não vai procurar em outro lugar” (ADAM, 2011, p. 53). Sendo assim, Adam (2011, p. 43) busca “articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa”. Para Passeggi (2010, p. 264) a ATD se caracteriza como um subdomínio que visa:

(...) teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. (...) concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados.

Dito de outro modo, a ATD está situada no campo mais amplo dos estudos do discurso, buscando não apenas analisar aspectos gramaticais e linguísticos, mas interpretar estes aspectos, considerando também fatores implícitos e co(n)textuais. Reconhecendo a importância da ATD e de suas contribuições, é pertinente deixar claro que esta se apoia em categorias de análise, como anáforas, isotopias, colocações, entre outras. No entanto, existe uma que daremos maior ênfase em nosso trabalho, pois a utilizaremos como categoria de análise no campo semântico da linguagem, a representação discursiva (Rd).

Por Rd entende-se, segundo Adam (2011, p. 113), “a representação de um ponto de vista”, e um ponto de vista se constrói “a partir de um enunciado mínimo proposicional, composto de sintagma nominal e de um sintagma verbal, até um grande bloco de microunidades representacionais, formado por períodos parágrafos e seqüências” (QUEIROZ, 2013, p. 49).

Para Passeggi (2010, p. 173), “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Partindo dos pressupostos acima citados por Adam (2011), Queiroz (2013) e Passeggi (2010), podemos claramente inferir que todo texto, de fato, constrói de maneira explícita ou implícita representações discursivas, sejam do locutor, do leitor/ouvinte/interpretante ou do tema tratado no texto.

Adam (2011) afirma em seus estudos que a representação discursiva é identificável já no nível da proposição-enunciado, a qual ele denomina de unidade textual mínima. Segundo Adam (2011), a construção de Rd é de responsabilidade do leitor, cabe a ele fazer as interpretações e reconstruir essa representação através de suas próprias representações histórico-sociais, políticas e de seus conhecimentos de mundo e a partir disso conceber a reconstrução de sentido. Neste sentido, é pertinente esclarecer que a Rd só pode ser concebida no e pelo texto. Isso a torna unicamente de natureza linguística e textual, portanto, é possível afirmar que a Rd não apenas pode recriar uma imagem do locutor e do auditório, mas também de participantes retratados no texto, como destaca Adam (2011), a seguir:

É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquematização), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais. (ADAM 2011, p. 114).

Em contraposição, estudos realizados no Brasil por Queiroz (2013) indicam que a construção de representações discursivas não é de responsabilidade única do leitor\interpretante, já que a referida autora parte da concepção que o texto é uma representação semântica e que três elementos importantes devem ser considerados: o produtor/locutor, o conteúdo semântico e o alocutário. Neste sentido, concordamos também com Queiroz (2013) quando diz que se deve considerar “quem produz, o que produz e para quem produz os enunciados”, (QUEIROZ, 2013, p. 49), ou seja, para nós, há mais elementos influenciadores na construção de representações discursivas do que unicamente a interpretação do leitor/interpretante, e há questões que devem ser levantadas como por exemplo: “quando e onde se produzem os textos em que se constroem as representações discursivas”.

Para interpretar as representações discursivas ou ponto de vista que se constrói através de um texto é preciso mobilizar conhecimentos específicos da Análise Textual do Discurso, que são as categorias de análise semântica que nos oferecem subsídios para interpretar as representações discursivas. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) elencaram algumas das categorias do nível semântico que foram propostas por Adam (2011) e que posteriormente foram submetidas a redefinições por outros estudiosos.

O quadro a seguir sintetiza as categorias: referência, predicação, aspectualização, relação e localização e suas respectivas descrições. É pertinente, neste momento, esclarecer que estas são as categorias de que nos apropriamos como base norteadora para análise do *corpus* de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Categorias analíticas

Categorias	Descrição
Referenciação	Processo empregado no texto para designar, representar algo, alguém, ou algum sentimento criando uma situação discursiva.
Predicação	Processo que exerce traços semânticos sobre os referentes, ou seja, é o que caracteriza o valor semântico do objeto discursivo, é concebida através do verbo ou expressões equivalentes.
Aspectualização	Processo que se refere às características ou propriedades da referenciação e da predicação. É o que qualifica os referentes e os processos verbais.
Relação	A relação é um processo constituído por duas operações, sendo elas, a contiguidade e a analogia. A contiguidade atua de maneira a dar continuidade ao que vem sendo dito num texto e a analogia atua no texto com base em comparações e metáforas presentes no mesmo.
Localização	Processo que possibilita através de marcadores de tempo e lugar ao interpretante (re) construir a localização da informação relatada pelo produtor do texto, bem como, situá-lo quanto ao espaço temporalmente na representação do mundo através do texto produzido.

Fonte: elaboração nossa, com base na proposta de Passeggi (2010) e Rodrigues *et al.* (2010).

Com base nas categorias acima descritas, podemos interpretar quais representações discursivas foram construídas pelo *Clarín* sobre as manifestações no Brasil, de maneira a nos permitir identificar quais categorias se manifestavam com maior frequência e quais foram determinantes na construção das representações discursivas identificadas por nós.

## 2 O processo de construção das Rds através da análise dos dados

Iniciamos as análises da reportagem do jornal argentino *Clarín*<sup>1</sup> em sua versão *online*. Organizamos uma ordem de análise em relação às categorias já especificadas anteriormente, a saber: referenciação, predicação, aspectualização, relação e localização, respectivamente. Além disso, as linhas da reportagem foram enumeradas a fim de dinamizar e facilitar o acompanhamento dos fragmentos retirados para análises.

Partindo do pressuposto de que as Rds podem ser identificadas já no nível da proposição-enunciado, determinada por Adam (2011) como unidade textual mínima, analisamos os trechos da reportagem em que as categorias de análise, acima citadas, se manifestaram com maior frequência.

A reportagem que constitui nosso corpus foi publicada em 18 de junho de 2013 e recebeu o seguinte título: “*Las razones detrás de la sorpresiva protesta social en Brasil*”, a reportagem foi publicada com a finalidade de informar os motivos que desencadearam as manifestações no Brasil e os impactos que estas manifestações causaram ao país, e aos órgãos que regem a nação, como é possível acompanhar na íntegra, a seguir:

<sup>1</sup> O jornal *Clarín*, atualmente pertence ao grupo Clarín S.A. o maior aglomerado midiático da Argentina. O jornal foi fundado em 1945 pelo político, jornalista e empresário Roberto Noble, e foi assumido após sua morte por Ernestina de Noble em 1969.

1- LAS RAZONES DETRÁS DE LA SORPRESIVA PROTESTA SOCIAL  
2- EN BRASIL

- 3- *La magnitud de las manifestaciones ha dejado perplejos a los*  
4 - *gobernantes. Va liderada en su mayoría por jóvenes, que exigen el*  
5 - *respeto de los derechos ciudadanos.*

6- El estallido de la juventud brasileña, que ayer se propagó a las capitales del  
7- nordeste y centro del país, dejó perplejos a los gobernantes, nacionales,  
8- provinciales y municipales. Pero tampoco los periodistas, los intelectuales y  
9- los analistas de todas las especies, atinan a explicar la magnitud de este  
10- movimiento que nació en tres grandes capitales: San Pablo, Río y Brasilia,  
11- pero que ayer se propagó a todas las grandes ciudades, incluidas aquellas  
12- como Natal y Vitoria que carecen de tradición en esta clase de  
13- movilizaciones. "Lo que parecía el barullo de una banda de bochinero  
14- desocupados evolucionó hacia un movimiento agigantado que los sociólogos  
15- y los de ciencias políticas todavía están por definir", escribió un columnista  
16- de **O Globo**. Desde el gobierno federal, el secretario de la Presidencia  
17- Gilberto Carvalho expresó esa enorme confusión que los paraliza. "No  
18- conseguimos entender qué está pasando. Son nuevas formas de  
19- organización que todavía no comprendemos" declaró.

20- Las movilizaciones tuvieron un eje inicial definido: **el reclamo contra el**  
21- **aumento del pasaje del transporte público**. Empezó, entonces, como un  
22- fenómeno de las grandes urbes, protagonizados por estudiantes y  
23- empleados de los servicios que gastan entre dos y cuatro horas diarias para  
24- ir al trabajo y a la facultad, con frecuencia en viajes penosos donde todos se  
25- amontonan como "sardinas en lata" . Esta demanda fue percibida de  
26- inmediato por las organizaciones sociales más tradicionales como el  
27- Movimiento de los Sin Tierra (MST) o el de los Sin Techo. Fueron los primeros  
28- en alertar que la legitimidad de una protesta que apunta contra las **pésimas**  
29- **condiciones** de los servicios en general. Desde largas colas en los bancos,  
30- en las oficinas públicas hasta el descaso de las grandes empresas de  
31- telefonía.

32- Las grandes masas que ayer fueron a las calles de San Pablo, Río, Brasilia,  
33- Belo Horizonte, Curitiba, Vitoria, Natal y otras ciudades, fueron  
34- esencialmente pacíficas. En la capital paulista, donde más de 60.000  
35- personas ocuparon una de las principales avenidas de la ciudad,  
36- predominaban los jóvenes estudiantes, los profesionales, los profesores y  
37- los empleados. En su mayoría, muchachos que proceden de la clase media.  
38- Pero también había chicos que vienen de las llamadas nuevas clases  
39- medias, de familias que **ascendieron socialmente** en la última década. En  
40- Río, en particular, fueron numerosos los grupos juveniles que descendieron  
41- de las favelas.

42- Hubo desgajamientos más violentos de las manifestaciones. Son aquellos  
43- que permanecieron hasta altas horas de la noche y que expresaron su rabia  
44- contra el poder gubernamental mediante ataques a las sedes de los  
45- gobiernos provinciales, al Congreso en Brasilia y al parlamento estadual en  
46- la capital carioca. La depredación física de estos inmuebles oficiales es el  
47- otro rostro de la **"depredación" moral ejercida por el mundo político**, que  
48- opera en la superestructura como si "abajo" no hubiera gente que siente y  
49- piensa.

50- Por eso, estas manifestaciones defendían ayer que se respeten los derechos  
51- ciudadanos. "No son solo los 20 centavos de diferencia" rezaban ayer  
52- innumerables carteles confeccionados individualmente por los  
53- manifestantes, sobre cartones de embalaje y con marcadores o crayones.

54- Las marchas se volvieron más masivas además luego que el jueves de la  
 55- semana pasada la policía reprimiera brutalmente una manifestación en  
 56- contra de la suba del boleto. El millonario gasto también que el gobierno  
 57- está haciendo en la Copa Confederaciones y para el Mundial, el año que  
 58- viene, son factores de indignación en estas nuevas protestas.

Fonte: [[http://www.clarin.com/mundo/razones-detras-sorpresiva-protesta-Brasil\\_0\\_940106229.html](http://www.clarin.com/mundo/razones-detras-sorpresiva-protesta-Brasil_0_940106229.html)]

O quadro a seguir ilustra o processo de referenciação do tema manifestações no Brasil.

**Quadro 02** – Processo de referenciação na reportagem

Referenciação	Ocorrência	Linhas do texto
Movimento	2	10 e 14
Movilizaciones	2	13 e 20
Confusión	1	17
formas de organización	1	18 e 19
Fenómeno	1	22
Protestas	3	1, 28 e 58.
marchas	1	54

Fonte: elaboração nossa.

Os termos “**movilizaciones**”, “**fenómeno**”, “**manifestación(es)**” e “**marchas**”, pertencem à classe gramatical dos substantivos, ou seja, servem para nomear, designar algo ou alguém e foram empregados diversas vezes no texto, assim como, *protestas, formas de organización y confusión*, que também são referentes e que foram empregados com a intenção de tematizar, referenciar, categorizar, ou (re)tematizar o que estava acontecendo no Brasil no período em que a reportagem foi publicada, a partir da ótica do *Clarín*, como é possível acompanhar no quadro anterior. Observa-se como se deu o processo de referenciação do tema manifestações no início, no meio e no fim da reportagem, respectivamente, nos fragmentos a seguir:

[L. 22 a 25] Las **movilizaciones** tuvieron un eje inicial definido: el reclamo contra el aumento del pasaje del transporte público. Empezó, entonces, como un **fenómeno** de las grandes urbes, protagonizados por estudiantes y empleados de los servicios que gastan entre dos y cuatro horas diarias para ir al trabajo y a la facultad, con frecuencia en viajes penosos donde todos se amontonan como "sardinas en lata".

[L. 50 a 51] Por eso, estas **manifestaciones** defendían ayer que se respeten los derechos ciudadanos.

[L. 54 a 56] Las **marchas** se volvieron más masivas además luego que el jueves de la semana pasada la policía reprimiera brutalmente una **manifestación** en contra de la suba del boleto.

Nos exemplos acima, a utilização dos verbos: “**tuvieron**”, “**empezó**”, “**apunta**”, “**defendían**”, “**volvieron**” marca o processo de predicação do tema manifestações. Os referidos verbos estão empregados gramaticalmente no tocante ao tempo verbal “*pretérito indefinido*” (passado), primeiro porque a reportagem foi publicada um dia depois de manifestações que ocorreram no Brasil e depois, semanticamente analisando, com o sentido de assegurar que as manifestações tiveram um motivo, um fator que as influenciou. O emprego dos verbos “**tuvieron**” e “**empezó**” possui, neste sentido, o mesmo valor semântico que é empregado no texto para justificar que as manifestações tiveram um motivo, como destaca o jornal.

O verbo **“apuntar”** foi empregado no presente **“apunta”**, para dizer que as manifestações apontam o estado de péssimas condições de serviços sociais enfrentados pelo país, atualmente. Neste sentido, podemos dizer que o jornal se posiciona de maneira implícita, através do emprego deste verbo neste tempo verbal (presente).

Outra ocorrência semelhante ao uso do **“apunta”** é a utilização da palavra **“defendían”** que provém do verbo “defender”. Podemos perceber mais uma vez o posicionamento implícito do jornal sobre as manifestações ocorridas no dia anterior à publicação da reportagem.

E, por fim, o uso do termo **“se volvieron”** do verbo “volver” aqui empregada com sentido de voltar a acontecer, que neste caso caracteriza a volta das manifestações com maior força, logo após a repressão da polícia em manifestações ocorridas uma semana antes.

A disposição dos verbos no texto reproduz a ordem dos acontecimentos em seu espaço de tempo real, ou seja, situa o leitor quanto ao tempo em que ocorreram os fatos relatados.

Por sua vez, o processo de aspectualização na reportagem inicia-se desde o título da reportagem e segue até o final, com termos que caracterizam tanto os referentes, quanto os predicativos, como se pode observar nos exemplos a seguir:

[L. 1 a 2] Las razones detrás de la **sorpresiva** protesta social en Brasil.

[L. 3 a 4] La **magnitud** de las manifestaciones ha dejado perplejos a los gobernantes.

[L. 54 a 56] Las marchas se volvieron **más masivas** además luego que el jueves de la semana pasada la policía reprimiera brutalmente una manifestación en contra de la suba del boleto.

Os fragmentos acima ilustram, de maneira sucinta, como se dá o processo de aspectualização dos referentes que designam o tema manifestações. Neste sentido, os termos **“sorpresiva”**, **“magnitud”** e **“más massivas”** caracterizam o tema manifestações.

A palavra **“sorpresiva”** provém do substantivo **“sorpresa”**, mas foi modificado pelo jornal para alterar também o sentido. Neste caso, a palavra assume o valor semântico de um adjetivo, caracterizando e qualificando os protestos no Brasil. Em outras palavras, o jornal quer caracterizar os protestos como uma grande surpresa, algo inesperado.

Algo semelhante ao que acontece com a palavra “sorpresa” também ocorre com o emprego da palavra **“magnitud”** que, apesar de ser classificada gramaticalmente como substantivo, foi empregada no texto com o valor semântico de um adjetivo, qualificando, assim, as manifestações no Brasil como algo grandioso.

E, finalmente, a expressão **“más masivas”**, composta pelo advérbio **“más”** e pelo adjetivo **“masivas”**, que tem como funcionalidade, através do adjetivo, caracterizar e agregar intensidade com o uso do advérbio ao objeto de discurso “las marchas”. Em outras palavras, o uso da expressão foi empregado com a intenção de enfatizar que as manifestações se mostraram mais numerosas, e com maior apoio, depois da brutal repressão da polícia, enfatizando através desta expressão que as manifestações se tornaram **“más masivas”**, por conta disso e que antes da repressão talvez as manifestações não tivessem tanta força e participação da população.

Neste último caso, a aspectualização não é apenas do referente “**manifestaciones**”, uma vez que é totalmente aplicável à predicação “**se volvieron**”, sendo assim é pertinente dizer que na reportagem é possível a identificação do processo de aspectualização no tocante aos predicativos, embora na maioria dos casos, a análise do processo de aspectualização dos predicativos não seja de um todo relevante, por isso, optamos por favorecer somente os casos em que os enunciados revelem aspectos que contribuam para o processo de construção de representação discursiva.

A categoria de relação, no tocante à analogia, está presente no texto basicamente em três momentos. Em um primeiro momento, a reportagem traz um trecho escrito por um colunista de O Globo, em que o colunista diz:

[L. 13 a 15] "Lo que parecía el barullo de una banda de bochinchero desocupados evolucionó hacia un movimiento agigantado que los sociólogos y los de ciencias políticas todavía están por definir".

Observe, neste fragmento, que o colunista faz uma comparação das manifestações com algo insignificante, pequeno e despercebido, comparando as manifestações a uma “bagunça, baderna” nas ruas, e que logo se transformou em algo grandioso, inexplicável para sociólogos e ciências políticas. Neste sentido, podemos inferir que o jornal utilizou-se do discurso de um colunista brasileiro, para mostrar como as manifestações foram encaradas inicialmente pelos brasileiros, o que nos leva a inferir que as manifestações causaram grande surpresa, tanto aos brasileiros, quanto ao próprio jornal argentino *Clarín*, que além de recorrer a um recurso de comparação utilizado por um brasileiro, deu como título a reportagem “Las razones detrás de la sorpresiva protesta social em Brasil”. Dessa forma, o jornal se aproveita do ponto de vista do colunista brasileiro para inserir indiretamente o ponto de vista defendido pelo próprio jornal.

A segunda e a terceira comparação foram feitas no mesmo fragmento. Observemos:

[L. 20 à 25] Las movilizaciones tuvieron un eje inicial definido: el reclamo contra el aumento del pasaje del transporte público. Empezó, entonces, **como un fenómeno de las grandes urbes**, protagonizados por estudiantes y empleados de los servicios que gastan entre dos y cuatro horas diarias para ir al trabajo y a la facultad, con frecuencia en viajes penosos donde todos se amontonan como **"sardinas en lata"**.

A primeira comparação em destaque, “**como un fenómeno de las grandes urbes**”, foi empregada para dizer que foi algo que nasceu nas metrópoles brasileiras e que, a princípio, esperava-se pela população, pelos governantes e pela mídia que as manifestações não tomariam a proporção alcançada, ou seja, como as manifestações surgiram de maneira repentina e nas grandes capitais, ninguém esperava que o movimento se propagasse por outras cidades do país.

E para finalizar nossas análises, no tocante às analogias que se manifestam na reportagem, temos o segundo termo em destaque no fragmento acima, “**sardinas em lata**”. Quando o texto faz uso desta metáfora, está colocando implicitamente seu posicionamento, frente às manifestações.

Essa metáfora apoia indiretamente o motivo inicial das manifestações que, como sabemos, foi o aumento dos preços de transportes coletivos, sendo que a população brasileira atualmente enfrenta sérios problemas com os serviços de transportes coletivos que lhes são prestados, com transportes sucateados, falta de segurança e disponibilidade incompatível com a demanda atendida diariamente, por isso o uso da metáfora **“sardinhas en lata”**, para enfatizar que as pessoas andam amontoadas nos transportes, sem nenhum conforto ou dignidade e que a situação é encarada com naturalidade pelos governantes do país.

Por fim, chegamos à categoria de localização. Como vimos, a categoria localização indica o tempo e espaço do acontecimento. Dessa forma, agrupamos os localizadores de tempo e espaço presentes na reportagem, em dois quadros.

**Quadro 03** - Processo de Localização espacial na reportagem

Localizadores espaciais	Ocorrência	Linha do texto
Brasil	1	2
Brasileña	1	6
Capitales	2	6 e 10
Nordeste	1	7
“centro del país”	1	7
Nacionales	1	7
“Provinciales y municipales”	1	8
San Pablo	2	10 e 32
Río	3	10, 32 e 40
Brasília	2	10 e 45
Ciudades	2	11 e 33
Natal	2	12 e 33
Vitoria	2	12 e 33
Calles	1	32
Belo Horizonte	1	33
Curitiba	1	33
Capital Paulista (San Pablo)	1	34
“Sede de los gobiernos provinciales”	1	44 e 45
Congreso (en Brasilia)	1	45
Parlamento estadual (Río)	1	45
Capital carioca (Río)	1	46
Favelas	1	41

Fonte: elaboração nossa.

Como podemos perceber, no quadro acima, os localizadores espaciais remetem a cidades ou a pontos específicos no Brasil, local de acontecimento das referidas manifestações.

É possível identificar quais cidades e/ou locais foram citados com maior frequência na reportagem, observa-se que os focos das manifestações: “Río”, “San Pablo”, “Natal”, “Vitória”, e “Brasília”, são mencionadas no texto ao menos duas vezes cada uma, e são referenciadas sem outras passagens do texto como “capital carioca”, “capital paulista”, “centro del país” e “capitales”, dentre outras que podemos observar no quadro acima. Essa maior frequência foi ocasionada pelo fato de no início das manifestações as ocorrências terem tido maior impacto nas grandes capitais do país, sustentando o posicionamento do jornal ao mencionar que as manifestações surgiram como um *fenómeno* das grandes capitais.

O próximo quadro ilustra os localizadores temporais presentes na reportagem.

**Quadro 04** - Processo de localização temporal na reportagem

Localizadores temporais	Ocorrência	Linhas do texto
Ayer	4	6, 11, 32 e 50
Todavía	2	15 e 19
horas diárias	1	23
“el jueves”, “semana pasada”	1	54 e 55
“el año que viene”	1	57 e 58

Fonte: elaboração nossa.

No quadro acima, podemos perceber que o localizador temporal que mais se manifesta é o “ayer”, que se dá obviamente pelo fato que já conhecemos, o de a reportagem ter sido publicada um dia após as manifestações de 17 de junho, de 2013, e, é claro, foi empregado para situar o leitor temporalmente quanto aos fatos ocorridos no dia anterior. O advérbio “todavía” foi empregado duas vezes. Primeiro no discurso do colunista de O Globo, como podemos observar:

[L. 13 a 15] "Lo que parecía el barullo de una banda de bochinchero desocupados evolucionó hacia un movimiento agigantado que los sociólogos y los de ciencias políticas **todavía** están por definir".

Neste sentido, o jornal fez uso do discurso do colunista para dizer que as manifestações eram algo indefinido até aquele momento e que nem estudiosos das ciências sociológicas e políticas conseguiam explicar, de maneira clara, o que se passava no país, o que nos leva a inferir que o jornal parte de pontos de vistas de brasileiros sobre o tema manifestações para externar no texto os pontos de vista do próprio jornal sobre o tema retratado.

Depois, o advérbio é utilizado novamente quando o jornal faz uso do discurso do secretário da presidência Gilberto Carvalho, para especificar que, desde o início das manifestações, até o presente momento (18 de junho de 2014), os governantes não compreendiam o que estava acontecendo na nação:

[L. 18 a 19] "No conseguimos entender qué está pasando. Son nuevas formas de organización que **todavía** no comprendemos".

O marcador temporal “entre dos y cuatro horas diárias” foi empregado para dar sustentabilidade à metáfora “sardinias en lata”, é possível observar que no seguinte trecho, a expressão que o jornal utilizou para dizer que estudantes, trabalhadores e a população em geral dispõem de péssimos serviços de transportes coletivos, no Brasil, pois passam, diariamente, horas utilizando estes transportes, devido às necessidades de locomoção. Assim, “horas diárias” foi utilizado para intensificar o problema enfrentado pelos brasileiros com relação aos transportes, em outras palavras, o jornal utiliza esse marcador temporal para dizer que além do problema existir, o brasileiro precisa conviver com este problema várias horas, durante todos os dias, por conta de suas necessidades de sobrevivência em sociedade.

[L. 21 a 25] Empezó, entonces, como un fenómeno de las grandes urbes, protagonizados por estudiantes y empleados de los servicios que gastan entre dos y cuatro **horas diarias** para ir al trabajo y a la facultad, con frecuencia en viajes penosos donde todos se amontonan como "sardinas en lata".

Os termos “**el jueves**” e “**semana pasada**” também foram empregados para dar credibilidade e sustentar a afirmação de que as manifestações ganharam força e popularidade logo após a forte repressão da polícia em manifestações que haviam ocorrido uma semana antes das manifestações ocorridas em 17 de junho de 2013, observe.

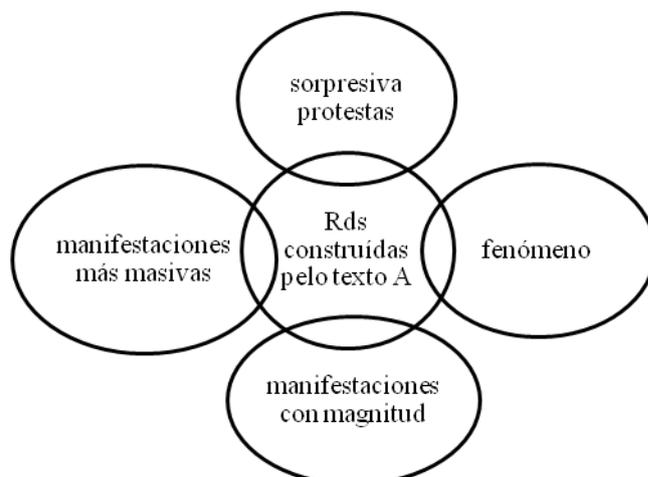
[L. 54 a 56] “Las marchas se volvieron más masivas además luego que **el jueves** de **la semana pasada** la policía reprimiera brutalmente una manifestación en contra de la suba del boleto”.

Neste sentido, o uso dos marcadores não se deu simplesmente para situar o leitor temporalmente nos acontecimentos, mas também para atribuir credibilidade à afirmação, retomando fatos que ocorreram anteriormente. E, por fim, temos no texto a ocorrência do marcador temporal “**el año que viene**”.

[L. 56 à 58] “El millonarios gasto también que el gobierno está haciendo en la Copa Confederaciones y para el Mundial, **el año que viene**, son factores de indignación en estas nuevas protestas”.

Conforme os exemplos acima o marcador “**el año que viene**” foi utilizado para enfatizar que um dos motivos das manifestações seriam os gastos exorbitantes que o governo estava fazendo com a Copa do Mundo, que ocorreria no ano de 2014. Em resumo, podemos dizer que as representações discursivas construídas pelo Clarín, através da reportagem analisada, são:

**Figura 01** - representações discursivas construídas pela reportagem



Fonte: elaboração nossa

As representações, acima descritas, se referem ao tema manifestações no Brasil. Neste sentido, para o Clarín, as manifestações foram uma surpresa, algo inesperado que aconteceu como um *fenómeno* inexplicável para a sociedade, bem como para o próprio jornal até o momento desta reportagem. O jornal infere ainda que as manifestações possuem um carácter de grandeza, digno de atenção, através da aspectualização exercida pela palavra *magnitud* e conclui inferindo que as manifestações se tornaram *más masivas*, em outras palavras, com maior participação da população após a forte intervenção e repressão da polícia em manifestações que vinham ocorrendo em dias anteriores.

### Considerações finais

Nossa pesquisa apresenta o quadro teórico em que se enquadra, discorrendo sobre a Análise Textual do Discurso e sobre a principal categoria de análise semântica, as representações discursivas, apresentando e exemplificando as categorias de análise propostas por Adam (2008), a saber, a referenciação, a predicação, a aspectualização, e as categorias redefinidas por Passeggi (2010), a relação e a localização, consideradas por nós como primordiais na construção de pontos de vista em um texto.

Nossas análises investigaram a construção de Representações discursivas em uma reportagem do jornal argentino *Clarín* em sua versão *online*, mas especificamente da seção *Mundo* da página do jornal.

As análises de nosso estudo nos levaram a identificar quais representações discursivas foram construídas pelo jornal sobre o tema manifestações no Brasil, levando em consideração quais mecanismos linguísticos e discursivos contribuíam para que essas Representações fossem construídas no texto.

As representações construídas pelo *Clarín* revelam que as manifestações no Brasil foram uma surpresa não apenas para os governantes do país e para a mídia local, mas para toda a população brasileira e para outros países da América Latina e que se configuraram como algo grandioso que chamou a atenção em todo o mundo.

As representações discursivas tecidas pelo jornal demonstram ainda a preocupação em diferenciar o nível das manifestações através de termos que sugerem referência e de termos que aspectualizam os referentes para deixar claro que, assim como no Brasil, as manifestações pacíficas, apesar de serem uma grande surpresa, eram melhor retratadas pela mídia do que as manifestações em que eram registradas ocorrência de ações consideradas pelo governo como vandalismo e depredação do patrimônio público.

Outra preocupação do jornal pode ser identificada a partir do emprego de localizadores espaciais e temporais. Com isso, constatamos que a identificação das categorias de análises semânticas das Rds são indispensáveis para a interpretação de pontos de vista construídos em um texto.

Portanto, consideramos que nossa pesquisa contribui para os estudos das representações discursivas em textos de língua espanhola, visto que é possível identificar e interpretar os pontos de vistas expressos no texto, sobre um determinado tema, sob a ótica das categorias de análise semântica.

Como as Rds revelam os pontos de vista do locutor, do alucutário e do tema tratado, é pertinente ressaltar a importância da identificação e da interpretação dessas representações. No nosso estudo, essa importância se dá pela necessidade e obrigação de nós, linguistas brasileiros, sabermos como nosso povo é representado discursivamente, por países da América Latina.

Neste momento, acreditamos que seja pertinente registrar que nossas análises não esgotam as opções de análises de pontos de vista sobre o objeto de discurso “manifestações no Brasil”. Os resultados alcançados resultam da análise única e exclusiva do tema retratado pela reportagem, além disso, algumas categorias por nós identificadas se manifestaram de maneira sucinta no texto, algumas vezes estavam empregadas apenas para dar suporte a representação que vinha sendo construída por outras categorias que se manifestam com maior frequência.

Sendo assim, seria possível dar continuidade a estes estudos, buscando a exploração das subcategorias de análise semântica que compõem as Rds, no sentido de identificar e interpretar possíveis pontos de vista que podem ser construídos pela reportagem.

É de suma relevância externar nossas inquietações com relação às Rds, construídas sobre o objeto de discurso “manifestações no Brasil”, por outros meios de comunicação massivos em outros países da América Latina. Será que somos representados discursivamente de igual maneira em todo e qualquer tipo de suporte midiático? Será que as Rds construídas sobre o tema “manifestações no Brasil” são as mesmas em todos os países da América Latina? E que fatores influenciariam na oscilação ou diferença, nas construções de pontos de vista? Estes são questionamentos que podem ser considerados em estudos posteriores sobre a construção de Rds no objeto de discurso “manifestações no Brasil”.

## Referências

- ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN. Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 225-261, 2010.
- ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1993.
- MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Referenciação. In: JUBRAN, C.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, v. 1. 2006.
- NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político**. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antonio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.
- QUEIROZ, M. E. **O discurso político de renúncia e suas representações discursivas**. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Eliete%20de%20Queiroz%20\(UERN-UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Eliete%20de%20Queiroz%20(UERN-UFRN).pdf)> Acesso em: 23/10/2012.
- RODRIGUES, M, das G. S.; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, L. (Org.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, E.L. DA; MENEZES. E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. UFSC, 4. ed. Ver. Atual. Florianópolis 2005.

## O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LEITURA DE IMAGENS: UM EXERCÍCIO ANALÍTICO A LUZ DO CONCEITO DE LETRAMENTO VISUAL

Diego Alves de Oliveira Silva  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações Iniciais

Nessa investigação, tomamos como relevante executarmos uma pesquisa qualitativa e descritiva com base em uma análise do suporte livro didático, pois, entendemos que ele é comum ao meio educativo e se constitui como um recurso metodológico relevante para um ensino de ELE de qualidade a partir do estudo de suas imagens. Propomos assim uma leitura visual no livro didático de espanhol, mais especificamente uma análise descritiva das imagens de unidade temática das três coleções do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do ensino médio compostas pelos livros *Síntesis*, *Enlaces* e *El arte de leer en español*.

No tocante ao fenômeno a ser investigado, nessa pesquisa levaremos em consideração uma teoria até então nova, a do letramento visual, que verificamos como incidente nos materiais a partir da descrição de suas imagens e o seu conteúdo informacional e estrutural com base na Sintaxe da linguagem visual de Dondis (2007). Assim, investigamos como se constrói a relação entre as imagens descritas e sua composição potencial na promoção do letramento visual de modo que, com a descrição das imagens nesses materiais, verificamos a incidência desse fenômeno na construção do seu sentido.

Na composição desse objeto de pesquisa, respaldamo-nos teoricamente na Sintaxe da Linguagem Visual de Dondis (2007) que aborda os aspectos estruturais de composição das imagens, como escala forma e cor. Também nos reportamos às teorias de Kress e Van Leuween (1996)<sup>1</sup>, Freire e Coutinho (2006), Fernández (2012), Rodrigues (2007), Soares (2009), Kleiman (2008) Rojo (2009) entre outras teorias.

Diante da temática de se analisar imagens a partir do Letramento visual, propomos realizar uma investigação de cunho descritivo seguindo uma perspectiva de como elas estão presentes e a relevância de seus aspectos composicionais para a formação de um aluno crítico e reflexivo com base no letramento visual. Portanto nesta pesquisa, lançamos os seguintes questionamentos:

- Como os livros didáticos de ELE, *Enlaces*, *Síntesis* e *El arte de leer en español* apresentam estruturalmente suas imagens?
- Como as imagens nos livros analisados a partir das categorias da sintaxe visual de Dondis (2007) promovem o letramento visual?
- Como se constrói a relação entre as imagens e as propostas temáticas dos livros analisados?

---

<sup>1</sup> Gunther Kress e Theo Van Leuween são dois importantes teóricos ingleses criadores da Gramática do *Desing* Visual, que aborda o estudo da leitura de imagens bem como o conceito de Multimodalidade.

Construindo uma pesquisa com base na teoria do letramento visual, tomamos como objetivo compreender se as imagens postas nos livros didáticos das coleções escolhidas para o Ensino Médio se configuram em instrumentos que tratem o visual não só como diriam Freire e Coutinho (2006) “com um papel secundário ou simplesmente decorativo” no livro didático e em apoio ao que se está verbalmente escrito, mas que realmente estimule a imaginação do aluno no referente ao enriquecimento de sua cognição e capacidade de inferência ao fazer uma leitura dos recursos visuais. Com isso determinamos o seguinte objetivo geral que serve de norte para a investigação proposta nessa pesquisa.

- Descrever e classificar as imagens dos livros de ELE do PNLD com base em amostras das unidades temáticas das obras *Síntesis, Enlaces e El arte de leer en español* considerando os aspectos estruturais presentes nas imagens desses suportes didáticos.

Dentre as partes componentes dessa pesquisa, apresentamos na introdução um breve percurso acerca do nosso objeto de investigação, no caso o fenômeno do letramento visual. No primeiro capítulo teórico, exploramos os conceitos de livro didático e sua importância metodológica, bem como as teorias sobre letramentos múltiplos e especificamos o letramento visual. Na última parte do referencial, abordamos as categorias analíticas propostas por Dondis (2007), escala forma e cor, que nos orientam para os resultados descritos nas análises. No capítulo metodológico, demonstramos a tipologia da nossa pesquisa, sua natureza e os procedimentos analíticos a serem seguidos no *corpus*.

Por último, nas análises, expomos as leituras visuais das imagens elencadas, verificando sua significação a partir das categorias de escala, forma e cor, comprovando a promoção do letramento visual como fator de grande ocorrência nos materiais de ELE. Agora apresentamos a primeira parte da nossa pesquisa com o capítulo teórico, no qual exploraremos o suporte livro didático, o letramento visual e a leitura estrutural de imagens.

## 1 Percurso teórico

### 1.1 A importância do livro didático como suporte metodológico ao ensino de ELE

O livro didático é um instrumento muito importante no ensino de línguas no sentido de que ele serve como um guia prático pelo qual o professor se norteia para ministrar suas aulas. Em contrapartida não estamos aqui defendendo esse recurso como suporte máximo para uma aula de qualidade, mas sim como um programa relevante para os conteúdos ministrados pelo professor.

É seguindo esse pensamento que Fernández (2012, p.12), reconhece o papel do livro didático e o define a partir do seu conceito exposto pelo Instituto Cervantes, que segue sua tradição como suporte didático. Com isso a autora o define, dizendo que ele.

É uma das possíveis formas de que podem adotar os materiais didáticos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um documento impresso, concebido para que o docente desenvolva seu programa: normalmente estrutura e organiza de maneira precisa a prática pedagógica, isto é, a seleção, a ordenação e organização temporal dos conteúdos.

O livro, assim, serve de guia no que diz respeito à organização do programa de aula que conduz o professor a se direcionar nos conteúdos que ele propõe abordar no ano letivo de maneira também a organizar seu tempo.

Também é importante ressaltar que o livro didático é um instrumento que tem uma tradição de apresentação como um recurso metodológico básico que está presente devendo ser acessível em todas as etapas de ensino nas escolas públicas aos alunos do ensino fundamental e médio. Assim nesse suporte interessa-nos levar em consideração uma análise descritiva visando o potencial imagético do material que contempla o nível médio do ensino de espanhol.

No tocante a um estudo mais avançado do suporte livro didático (ou LD) de espanhol, sabe-se que ele é um instrumento metodológico comum nas aulas de ELE e que é usado como um meio de repassar os conteúdos e o conhecimento de forma prática. Dessa maneira, também consideramos relevante fazer referência ao seu uso a partir do que apontam as pesquisas de Lajollo e Zilberman (2003) *apud* Rodrigues, (2007, p. 2) que defendem esse recurso com seguinte argumento:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. [...] Sua influência é inevitável, podendo ser encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo [...].

Nesse sentido, os livros didáticos são usados como um recurso comum e que tem seu valor de importância nas aulas de ELE. Pois consideramos que nem todos os alunos têm condições de ter acesso às novas tecnologias, por exemplo, para uma pesquisa extra ou para um estudo diferenciado, assim, entendemos também que o livro didático é um importante suporte para a construção do conhecimento linguístico e cultural do aluno enquanto aprendiz de uma língua estrangeira.

## **1.2 O Letramento Visual como contribuição ao desenvolvimento da criticidade no ensino de ELE.**

Os “Novos Estudos do Letramento ou (NEL)” (Rojo, 2009, p. 98) surgidos a partir dos conceitos propostos por Street (1984), são de maneira geral uma área de estudos que buscam explicitar as práticas e os usos da leitura e da escrita tanto em contexto escolar como em diferentes ações cotidianas, ou contextos não escolares envolvendo essas práticas de modo, acima de tudo, a colaborar com a linguagem e a comunicação na sociedade.

Portanto a partir dos anos noventa esses estudos se desenvolveram com mais frequência na área do discurso e comunicação e no meio didático do ensino de línguas, lançando um novo olhar acerca de do que eles antes compreendiam como sujeito alfabetizado ou letrado. Complementando essa teoria, Rojo (2009, p. 98) em seus estudos afirma que o “letramento”:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais recobrando conceitos sociais diversos (família igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Assim, o termo “Letramento” é entendido como um conceito que explica vários fenômenos de uso da linguagem presentes no cotidiano de um indivíduo, tais como: redigir um e-mail, mandar uma mensagem, ler um livro, escrever uma lista de compras etc. O denominado letramento visual, capacidade essa que é uma subdivisão dos multiletramentos ou letramentos múltiplos, que segundo Rojo (2009), “eles visam a representar as diversas práticas de uso da leitura e da escrita a partir das diferentes esferas de comunicação humana como a escola, a faculdade a igreja entre outras”.

Dessa forma, entendendo os letramentos como diversos e heterogêneos a partir de fatores sociais e culturais, o letramento visual figura entre os letramentos múltiplos e tem como objetivo didático e principal capacitar o aluno ter um desenvolvimento cognitivo e interpretativo dos diferentes recursos visuais que se usam no meio didático. Assim, pode-se entender melhor esse termo letramento com a definição de Strokes (2002) *Apud* Oliveira (2008, p. 98):

O letramento visual é definido como habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas e também de transformar a informação de diversos tipos em imagens gráficos ou formas que ajudem a comunicar a informação.

Essa capacidade de ser letrado visualmente, se refere ao fato de um indivíduo tomar compreensão dos aspectos e mensagens visuais, ou transformar e representar outros tipos de informação em algo inteiramente visual favorecendo a interpretação das imagens em qualquer suporte que elas incidam.

Sendo assim, as imagens mostram diferentes caminhos para que os estudantes de ELE apreendam seu significado real, e essa capacidade de compreendê-las individualmente e independente do texto escrito é conhecida como Letramento Visual, que leva através da criticidade dos alunos, reconhecer a seu uso, significação ou direcionamento didático.

As imagens ao estarem postas em um material didático, apresentam uma série de características estruturais que as tornam potencias a um trabalho didático de boa qualidade. É o que se compreende como modo de composição visual, assim definido por Dondis (2007, p.4):

O modo de composição visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade desde o constituído em partes, até os mais elevados domínios da expressão artística.

No que cabe a análise nos materiais didáticos de espanhol esses componentes citados acima, ao serem reconhecidos nesse *corpus* demonstrarão a relevância de cada material no que diz respeito ao potencial expressivo das imagens, que eles apresentam e se elas se adequam bem a esses critérios que a Sintaxe visual impõe para uma leitura e interpretação das imagens de forma potencial para o letramento visual.

Então a seguir, abordaremos teoricamente as três categorias elencadas entre as nove existentes no Modo de composição visual (DONDIS, 2007), para a análise a ser feita de uma maneira a tornar clara nossa proposta de análise das imagens dentro dos livros didáticos de espanhol a partir desses aspectos apresentados pela autora e nomeados como alguns dos componentes básicos para entender a mensagem visual.

## 2.3 As categorias analíticas

### 2.3.1 A Escala

Fazendo parte da proporção de medição entre o tamanho e a relação entre as imagens de um material, a escala denota a importância do tamanho visual das imagens revelando suas características e direcionamentos a partir da representação visual, dessa forma, Dondis (2007, p. 43) explica que: “A escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também através das relações com o campo ou com o ambiente”.

Aqui a autora aborda que a escala se refere ao tamanho, mas não relativamente só a esse aspecto, pois no trato com o visual em seu processo de leitura, Dondis (2007, p.43) “o grande não pode existir sem o pequeno”, pois todos esses aspectos são visíveis segundo a autora e também são importantes para o letramento ou alfabetismo visual.

Ainda seguindo a noção de escala como proporção a uma melhor compreensão do efeito visual, a autora atribui sua utilização na criação do *design* de todo e qualquer objeto. Aqui, no caso das imagens em materiais didáticos de espanhol, em complemento, Dondis (2007, p. 46) ainda afirma a partir da escala que: “aprender a relacionar o tamanho com o objetivo e o significado é essencial na estruturação da mensagem visual”.

Sendo assim, a escala mede a proporção de tamanho de uma determinada mensagem visual, no caso de uma imagem ela age de modo que, quanto maior a escala de tamanho entre essa imagem e o que ela quer representar a quem a visualiza, melhor será a interpretação da mensagem visual, ou seja, quanto maior a imagem, melhor para se trabalhar e promover o Letramento Visual.

### 1.3.2 A Forma

Tudo que se quer representar como uma leitura visual a partir das imagens deve seguir uma forma específica. Nesse caso, segundo a geometria, existem várias formas de se representar figuras, como: quadrado, retângulo, círculo, triângulo, losango, entre outras.

Segundo a Sintaxe visual empregada por Dondis (2007, p.33) “Existem três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero”. Partindo dessa teoria as formas empregadas são essenciais para uma compreensão do aspecto visual nas imagens para que, a partir delas, se detenha por parte de quem as visualiza uma compreensão melhor. Cada forma, segundo Dondis (2007), apresenta suas características específicas e ainda atribui uma grande quantidade de significados, demonstrando seu potencial de compreensão visual.

No geral, nesse aspecto de formas geométricas empregadas nas imagens como fator analítico Dondis (2007, p. 33) afirma que “todas as formas são figuras planas e simples, fundamentais que podem facilmente ser descritas e construídas tanto visual quanto verbalmente”. Então, a forma que a imagem detém é fundamental na construção do seu potencial de significação visual, ou seja, elas são mais bem apresentadas

no material assumindo uma dessas formas descritas. Ao mencionar a figura geométrica do quadrado, Dondis (2007, p. 33) diz que: “o quadrado é uma figura de quatro lados, com ângulos retos rigorosamente iguais nos cantos e lados que tem exatamente o mesmo comprimento” assim, sem tirar a importância das outras formas geométricas aqui citadas, o quadrado se tratando de figuras fotos e demais imagens se sobressai para uma visualização de qualidade.

Outra forma apresentada na Sintaxe visual é o círculo que é entendido como uma figura de “infinitude e calidez” (DONDIS, 2007, P. 33) e que também uma imagem pode assumir sua forma normalmente ao ser representado em um material. No que se refere ao círculo como forma Dondis (2007, p. 34) o define como “uma figura continuamente curva cujo contorno é em todos os pontos equidistante ao seu ponto central”. Assim uma imagem pode se apresentar bem na forma de um círculo.

Por último, nas formas básicas para se representar a imagens a Sintaxe visual apresenta o triângulo equilátero que Dondis (2007, p.34) o nomeia como “uma figura de três lados cujos ângulos e lados são todos iguais” então é uma forma que tem três lados com o mesmo comprimento. Assim, observando essas formas básicas nas imagens descritas podemos atribuir melhor sua mensagem visual.

### 2.3.3 A cor

Dentre os aspectos de potencialidade apresentados numa imagem para uma compreensão dos fatores visuais deve se também reconhecer o valor da cor como grande influenciadora do processo de leitura do visual nas imagens dos livros didáticos analisados.

Quando uma imagem se apresenta em um material o que primeiro tomamos como fator de visualização são seus aspectos de cor, como se apresentam e se chamam bastante atenção ao olho humano. A cor também desencadeia certa sensibilidade e emoções que, dependendo das que se apresentam revelam essas sensações e traços marcantes para uma leitura visual de qualidade. A partir dessa ideia de tornar relevante o valor da cor para o visual, Dondis (2007 p.38) aborda que:

A cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum. Constitui, portanto, uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais. [...] Também conhecemos a cor em termos de uma vasta categoria de significados simbólicos.

Nas imagens, o aspecto colorido é bastante relevante ao Letramento Visual, pois uma figura de cor repassa muito mais informação na comunicação visual e que certamente proporciona uma percepção maior no modo didático de como estudar e interpretar a mensagem nas imagens nos materiais de espanhol. Nesse sentido, a Sintaxe da linguagem visual faz referência as diversas cores a partir do “círculo cromático” (DONDIS, 2007, p.40), no qual ela apresenta doze cores compositivas, são elas: amarelo, amarelo-laranja, laranja, laranja-avermelhado, vermelho, vermelho- arroxeadado, roxo, azul-arroxeadado, azul, verde azulado, verde e amarelo esverdeado. Essas cores são essenciais no momento da leitura visual podendo bem aparecer nas imagens analisadas.

É seguindo esses três aspectos apresentados pela Sintaxe visual, nos quais são essenciais para uma leitura estrutural das imagens, que analisaremos os três materiais didáticos de espanhol propostos, levando em consideração também a interpretação de um ponto de vista informacional dos recortes imagéticos. Além da escala, formas e cores, Dondis (2007) apresenta outro importante componente de relevância para compor a mensagem visual.

A autora traz o valor das artes ou “belas artes” como relevantes e potenciais para compreender as imagens assim, Dondis (2007, 06) afirma que a arte “inclui um tema, emoções, paixões e sentimentos e tem alguma função ou utilidade”. Ou seja, a autora vê as representações artísticas como verdadeiros retratos da realidade, nesse sentido, sendo importantíssimas para com a compreensão das imagens na construção do letramento visual.

Portanto abordamos em nossa teoria esse fenômeno do letramento desde suas raízes como uma prática social de comunicação até uma de suas subdivisões que exprime a capacidade de entender as imagens em sua significação através de um processo de leitura o denominado letramento visual.

Dessa maneira é o que pretendemos para, a partir de um percurso analítico-descritivo entender como as categorias básicas para a comunicação visual de Dondis (2007) elencadas aqui em três: Escala, forma e cor, acontecem nas imagens de abertura de unidade temática dos livros *Síntesis*, *Enlaces* e *El arte de leer en español* compreendendo nessas imagens todo seu potencial de repasse da mensagem visual e sua colaboração para com o letramento visual olhando as imagens com um olhar mais aguçado a aspectos que até então não conseguíamos observar. Agora nos aprofundaremos no capítulo metodológico que nos apresentará especificamente a pesquisa até aqui construída e servirá como suporte para desenvolvermos a análise.

## 2 Passos metodológicos

### 2.1 Tipo de pesquisa

O estudo que executamos trata-se de uma pesquisa interpretativista e que segue uma tipologia descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42) este tipo de pesquisa “tem como objetivo primordial a descrição das características de um a determinada população ou fenômeno”. Com isso, o estudo construído trata de interpretar (analisar e descrever) o letramento visual nos livros didáticos de espanhol nas três coleções empregadas no ensino médio, partindo mais especificamente para o valor metodológico que as imagens apresentam nesses suportes didáticos- pedagógicos.

Buscamos assim com esse estudo, interpretar e descrever os recursos visuais elencados na análise, mostrando seu valor de expressividade e importância, sua potencialidade estrutural e sua contextualização ao se associar aos conteúdos repassados nas aulas de ELE, a partir das teorias do letramento visual.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois segundo Silva e Menezes (2005, p. 20) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, sendo assim, essa pesquisa não requer o uso de técnicas estatísticas ou números”. Portanto, a pesquisa qualitativa focaliza o processo para a interpretação dos dados apresentados. É seguindo essa vertente que trataremos de

interpretar analiticamente o fenômeno do letramento visual e como ele incide nos livros didáticos de espanhol do PNLD 2012 a partir de suas imagens de unidade temática.

## 2.2 Seleção do *Corpus*

Na seleção e construção do *corpus*, obtivemos os recortes imagéticos de abertura temática nos materiais por se verificar que essas imagens dialogam com as unidades temáticas. Na seleção também foram levadas em consideração a incidência e a produtividade das categorias da Sintaxe visual (escala, forma e cor) nas imagens.

Com isso fizemos primeiro uma descrição funcional dos materiais, com suas informações básicas e estruturais. No que diz respeito à análise do *corpus* levamos em consideração a descrição composicional de nove imagens de unidade temática, sendo selecionadas três de cada material a partir de fatores como produtividade nas categorias e por dialogarem melhor com os conteúdos distribuídas, definimos assim que esses recursos potencializam qualitativamente os materiais analisados, de maneira a observar a sua estrutura, e sua utilização nos materiais descritos, esse tipo de análise será obtido levando em conta os conceitos composicionais e construtivos das imagens como tamanho ou escala, forma e cor, aspectos presentes na Sintaxe da linguagem visual de Dondis (2007).

Esses fatores potencializam as imagens como recursos que as auxiliam para uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado e seu proveito didático metodológico ao colaborar com um ensino de espanhol construtivo interativo e de qualidade.

## 2.3 Procedimentos e categorias de análise

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, fizemos uma descrição dos três materiais de espanhol analisados tendo em vista as diretrizes e as informações básicas sobre sua representação e expressão na Sintaxe visual. Também descrevemos funcionalmente as imagens escolhidas para o *corpus*, que se constitui num total de nove imagens elencadas. Portanto, para dar suporte e garantir uma análise dos dados de qualidade e que contribua na pesquisa construída até aqui, levaremos em consideração os aspectos que norteiam nossa investigação na busca da leitura crítica de imagens. Assim traçamos os seguintes procedimentos de análise abaixo apresentados:

- Descrição do conteúdo informacional das imagens elencadas no *Corpus* mostrando sua contextualização para com a unidade temática e sua potencialidade para com a mensagem repassada.
- Análise dos elementos da Sintaxe Visual de Dondis (2007) Escala, forma e cor, incidentes dessas imagens, de modo a construir um perfil descritivo das imagens nos livros de espanhol.
- Análise dos recursos imagéticos nesses livros como promoção o letramento visual de modo a colaborar com a interpretação das imagens.

A partir desses procedimentos acima descritos elencamos as seguintes categorias para seguir na análise do *Corpus*, assim nós investigaremos nesses recortes imagéticos:

- Conteúdo informacional das imagens.
- Descrição visual (escala, forma e cor) nessas imagens.
- A contribuição para a promoção do Letramento visual.

Ao traçarmos todo percurso metodológico a ser seguido nessa pesquisa levamos em consideração agora o caminho analítico que, dependendo da incidência das categorias acima descritas nos trará os resultados buscados nessa pesquisa.

### 3 Análise dos dados

#### 3.1 Identificação e descrição das imagens do livro “Síntesis”

O primeiro material didático analisado e descrito trata-se dos três volumes do livro *Síntesis- Curso de Lengua Española*, do autor Ivan Martín (2012), da Editora Ática. Nessa primeira descrição elegemos esse livro, mais especificamente os recortes imagéticos de uma unidade de cada volume, selecionadas nesse material. Assim, consideramos a potencialidade e a importância dessas imagens no material estudado a partir de sua contextualização com a temática da unidade.

Partindo desse aspecto as imagens nas unidades recortadas foram no primeiro volume a da unidade 3 (*¿Qué hacemos?*), no volume 2, a unidade 3 (*¿Vamos de viaje?*) e no volume 3 também a unidade 3 (*¿Te toca a defender la naturaleza?*). Assim, montamos os seguintes recortes imagéticos:



Fonte: *Síntesis*, vol. 01, unidade 03, p. 43

Fonte: *Síntesis*, vol. 02, unidade 03, p. 41

Fonte: *Síntesis*, vol. 03 unidade 03, p. 41

Quadro Síntese das imagens 01 (*Síntesis*)

Livro <i>Síntesis</i>	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Promoção do letramento visual
Escala	Na leitura imegética obtida, no referente à escala as imagens são visualmente bem distribuídas por ocuparem praticamente todo o campo imagético, denotando um bom tamanho em escala e favorável a leitura visual.			Verificamos nas imagens no primeiro recorte, de maneira geral a promoção do letramento visual principalmente no referente às diversas cores presentes nos recortes. Em segundo plano a escala de tamanho que e favorecem a leitura visual a partir do que cada imagem representa.
Forma	Apresenta-se em forma de círculo. Em representação ao calendário asteca.	Quadradas segundo as formas básicas da sintaxe da linguagem visual.		
Cor	Predominância constante da cor vermelha na imagem analisada como cor “forte e de impacto”. Que pode ter relação com a cultura asteca, e sua forma de vida.	Bom aspecto colorido e favorável à leitura visual com a incidência de cores como o vermelho o amarelo e o azul. A imagem defende em suas cores uma viagem turística como representação.	Valorização de cores escuras na imagem como: azul arroxeadado, verde azulado, roxo. Denotando a temática da poluição abordada na unidade.	

Fonte: Elaboração nossa

### 3.2 Identificação e descrição das imagens no livro: “Enlaces”

O segundo material analisado foram os três volumes do *Enlaces- Español Para Jóvenes Brasileños*, dos autores (OSMAN et. al) da Macmillan do Brasil Editora. Nesses livros, foram escolhidas três imagens uma por unidade para uma posterior análise descritiva dos aspectos visuais presentes.

No referente ao recorte feito nesse livro escolhemos as imagens tanto por elas dialogarem bem com a temática como, estarem nas categorias da sintaxe visual. Nesse livro escolhemos as imagens no vol. 1 a unidade 7 (*¿Qué ves cuando me ves?*) no segundo volume a unidade 7 (*¿Lo que comes sabes a sano?*) e no terceiro volume a mesma unidade 7 que se intitula (*Por que decir NO*). Dessa forma, montamos para análise o seguinte recorte imagético:



Fonte: *Enlaces*, vol. 01, unidade 7, p. 113



Fonte: *Enlaces*, vol. 2 unidade 7, p. 111



Fonte: *Enlaces*, vol. 3 unidade 7, p. 111

### Quadro síntese 2 (*Enlaces*)

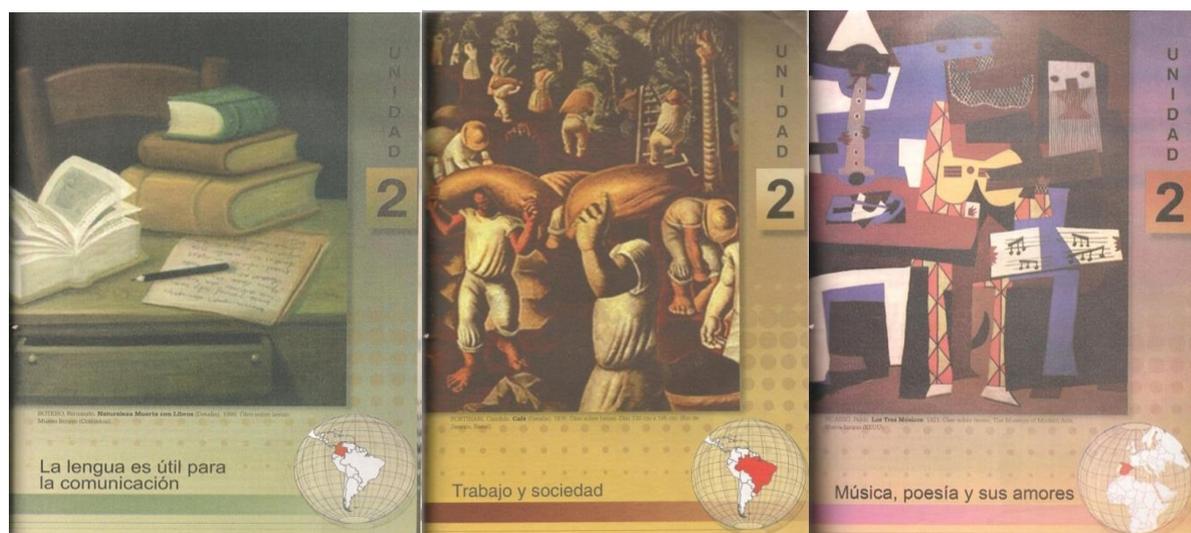
Livro <i>Enlaces</i>	Imagem 4	Imagem 5	Imagem 6	Promoção do Letramento visual.
Escala	No referente à escala as imagens desse material não ocupam todo espaço da capa da unidade temática, apresentando-se com uma escala pequena em relação aos outros materiais. Servindo assim mais como um plano de fundo imagético.			O fenômeno do letramento visual nesse material no referente à sua expressão de cores variadas por se tratarem de fotografias coloridas que nos remontam a ideia de Dondis (2007, p. 42) ao comentar que a cor “pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual”. Assim favorecendo o Letramento visual no material.
Forma	Verificou-se a incidência da forma quadrada nas duas primeiras imagens descritas no <i>Enlaces</i> .	Já na terceira imagem notamos a incidência de três círculos como forma das placas de trânsito.		
Cor	Encontramos na imagem cores como o amarelo, amarelo alaranjado laranja o azul arroxeadado e o verde azulado. Com representação das raças.	Ocorre nessa imagem diversas cores como o laranja, o verde, o amarelo esverdeado, o azul o verde azulado entre outras cores diferenciadas que representam a temática de uma alimentação saudável.	Notamos uma leve predominância das cores vermelho e verde azulado nas imagens das placas de sinalização. Que causam um certo impacto na visualização. Haja vista que denotam atenção e perigo, chamando atenção a quem as observa.	

Fonte: Elaboração nossa.

### 3.3 Identificação e descrição das imagens no livro “El arte de leer en español”

A análise do terceiro material que se trata do livro *El arte de leer español- interacción* dos autores Picanço e Villalba, (2012). Nesse material também se dispõe três volumes a serem analisados a partir de suas imagens dispostas também nas três unidades recortadas sendo da mesma forma, uma de cada volume didático.

Analisamos nesse material, o volume um na unidade dois (*la lengua es útil para la comunicación*) também uma imagem do volume dois na unidade dois (*trabajo y sociedad*) e por ultimo o terceiro volume também na unidade dois (*música, poesía y sus amores*). Dessa maneira faremos uma leitura analítica- descritiva para obtermos a representação visual do livro *El arte de leer em español* a partir dos recortes feitos nessa obra.



Fonte: *El arte de leer en español*, vol. 1, unidade 2, p. 39

Fonte: *El arte de leer en español*, vol. 2, unidade 2, p. 35

Fonte: *El arte de leer en español*, vol. 3, unidade 2, p. 37

Quadro síntese 3 (Livro *El arte de leer en español*.)

Livro <i>El arte de leer en español</i> .	Imagem 7	Imagem 8	Imagem 9	Promoção do Letramento Visual
Escala	A escala de tamanho nessas imagens também foi representativa partindo do pressuposto que se apresentam todas em forma quadrada e: “o quadrado pode ser considerado grande devido a sua relação de tamanho com o campo”. Dondis (2007, p. 43). Sua escala de tamanho é assim relevante à leitura visual.			As cores nas duas imagens desse material não foram tão expressivas, mais a terceira se sobressaiu. Outra potencialidade nos aspectos visuais descritos nessas imagens foi o domínio da expressão representação artística observada tanto nos estilos como nas cores utilizadas pelos pintores que obtiveram esse tipo de arte ilustrativa nessas unidades temáticas, que para a Sintaxe Visual a arte ou as “belas artes”
Forma	Ocorreu nesse material a incidência predominante da forma quadrada que bem representa a leitura visual, pois é uma forma segundo Dondis (2007, p. 32) de “honestidade e retidão”, auxiliando a significação da mensagem visual.			
Cor	Nessa imagem não notamos cores muito expressivas, e notamos a incidência de duas cores predominantes a partir do círculo	As cores observadas na imagem dois também mostraram pouca expressividade, como a predominância de tonalidades escuras, como o verde, o vermelho, não tão	Nessa imagem, notamos a incidência maior de cores vivas como: azul, azul esverdeado, azul arroxeadado, amarelo,	

	de Dondis (2007), verde e o verde azulado tendendo para o preto. Que revelam um tom de cores específica a esse tipo de arte.	forte, e o verde azulado. Esses fatores podem ligação com o estilo de pintura do artista.	amarelo alaranjado e vermelho. As cores denotaram potencialidade na imagem.	também são bastante relevantes na leitura de imagens, promovendo o letramento visual.
--	--	---	---	---

**Fonte:** Elaboração nossa

### 3.4 Síntese do observado nas imagens

Ao analisarmos descritivamente os nove recortes imagéticos presentes no *Corpus* constituído, observamos uma grande heterogeneidade nas imagens expostas, essa característica foi encontrada na diversidade, principalmente de cores que se apresentaram nesses materiais.

É importante ressaltar a potencialidade desse aspecto de cor no livro *Síntesis* que nesse fator analisado teve influência também na relação das cores com suas unidades temáticas. No *Enlaces*, já no tocante a forma observamos a incidência de uma circular na imagem três, muita incidência da quadrada também principalmente no livro *El arte de leer en español*, pouca da circular e nenhuma triangular nas imagens descritas. No referente à escala, o tamanho em escala das imagens foi quase que comum nos recortes favorecendo sua percepção no que representavam visualmente, somente no livro *Enlaces* que esse fator da escala não foi tão potencial, haja vista que suas imagens de unidade temática, comparadas aos outros livros foram menores, mais esse mesmo material teve destaque por suas diversas e expressivas cores.

No livro *El arte de Leer en español* o fator que literalmente pode com certeza promover o letramento visual além da escala e da forma descritas como potenciais foi sua valorização pelas expressões artísticas, pois a Sintaxe Visual também valoriza as artes como fortes expressões para obter uma boa leitura visual. Tais fatores foram interpretados e confirmados com os estudos que regem o letramento ou alfabetismo visual a partir da Sintaxe da Linguagem Visual de Dondis (2007).

Os resultados obtidos revelam que os materiais de espanhol oferecidos pelo PNLD 2012, mostraram-se como instrumentos estruturalmente potenciais metodologicamente ao lidar com o visual e as imagens que eles trazem em suas unidades temáticas que são riquíssimas e repassam um significado diversificado em cada imagem analisada a partir das categorias descritas favorecendo uma estreita relação de diálogo entre temática e imagem representada nas unidades, pois essas imagens, pelo que foi relatado, representam visualmente o que suas unidades propõem com fidelidade a partir de sua estrutura descrita na Sintaxe visual, estimulando à promoção do letramento visual a quem as observa, nos livros didáticos de espanhol.

Portanto, no tocante ao imagético e a promoção de uma boa leitura visual, os livros *Síntesis*, *Enlaces*, e *El arte de leer en español* colaboram para com a prática social do letramento ajudando na construção de um ensino de espanhol mais crítico e investigativo, também estimulando a imaginação dos nossos alunos ao lidar com essa prática de leitura crítica de imagens, algo que oferecemos como proposição nessa pesquisa.

## Considerações finais

A proposta de se trabalhar uma análise de material didático a partir das teorias do Letramento Visual denotou a importância do conhecimento desses novos estudos e sua contribuição com ensino de espanhol como língua estrangeira na perspectiva metodológica do trabalho com as imagens em um suporte que é de extrema importância e é ofertado aos alunos do Ensino Médio e ainda mais, faz parte de toda a formação escolar do nosso aluno de espanhol.

O livro didático nesse sentido entra em cena como um importante suporte metodológico a um trabalho com o visual e que, de uma maneira didática e acessível propomos a escolher as três coleções do PNLD 2012 do Ensino Médio de espanhol composta pelas obras *Síntesis*, *Enlaces* e *El arte de leer en español* para explorar nelas a partir de recortes imagéticos os aspectos informacionais e estruturais da partir da Sintaxe da linguagem visual de Dondis (2007) e seus elementos básicos da comunicação visual elencados somente três, entre os nove existentes, a saber: a escala, forma e cor descritas analiticamente em cada recorte.

Assim verificamos o acontecimento ou aproveitamento dessas categorias de análise nas nove imagens selecionadas no *Corpus* de maneira a observar como ocorre a promoção do letramento visual nessas imagens. Com isso percebemos esses aspectos como bastante incidentes e heterogêneos em suas formas de representação visual nesses materiais e com uma diversidade imensa nos modos de promover a prática da leitura e do letramento visual, demonstrado através de uma análise descritiva os elementos da comunicação imagética que tornam essas imagens essenciais para um trabalho visual de qualidade nos fazendo a partir dessa descrição obter um novo olhar sobre as imagens, um olhar mais crítico e investigativo tentando entender o potencial e a verdadeira essência da mensagem visual.

Nesse sentido esperamos com esse estudo, que nosso trabalho ganhe relevância metodológica no meio acadêmico favorecendo o ensino de espanhol voltado para esse olhar que se mostra como bem inovador sobre os aspectos visuais que oferece o fenômeno do Letramento Visual e a leitura de imagens.

## Referências

- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012:** Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2011.
- COUTINHO, S. G.; FREIRE, V. E. C. **Design para Educação:** uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006, p. 245-254.
- CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas SP, Pontes, 1999.
- DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual.** 3º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERNÁNDEZ, E. G. **Materiais didáticos de espanhol:** entre a quantidade e a diversidade. Relatório final de pesquisa não financiada. Universidade de São Paulo: USP, 2012, 68 p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 4ª Ed, São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images:** the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006 [1996].
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MOREIRA, H. N. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora:** um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/ língua estrangeira. UFC, Fortaleza - CE, 2013.
- MUFFOLETTO, R. **An Inquiry into the nature of uncle Joe`s representation and meaning.** Reading online, Vol. 08, No. 4, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/newliteracies/muffolrto/index.html>> acesso em: Out de 2011.
- MARTIN, I. **Síntesis:** Curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2010.
- OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Campinas- SP, 2008. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100006)>, acesso em: 20 Abril 2014.
- OSNAM, S. *et al.* **Enlaces:** Español para jóvenes brasileños, São Paulo: Macmillian, 2010.
- PICANÇO, D. C. L. **El arte de leer en español.** Curitiba - PR: Base Editorial, 2010.
- RODRIGUES, M. H. **O papel mediador da comunicação visual do livro didático para a criança.** Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, 2007. 6 p. Disponível em: <[ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Melissa%20Rodrigues.rtf](http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Melissa%20Rodrigues.rtf)>, *acesso em 22 mar. 2014.*  
<[ppgav.ceart.udesc.br/turma3\\_2007/dissertacoes/melissa\\_rodrigues.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/melissa_rodrigues.pdf)> Acesso em: 20 Out. 2013.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros, 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [http://tccbiblio.páginas.ufsc.br/files/2010/09/024 Metodologia de pesquisa e elaboração de teses e dissertações1.pdf](http://tccbiblio.páginas.ufsc.br/files/2010/09/024%20Metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaboração%20de%20teses%20e%20dissertações1.pdf)  
>Acesso em: 20 Mai. 2014.

## A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NA MÍDIA VIRTUAL: UMA ANÁLISE DE RECURSOS INTERTEXTUAIS NO VÍDEO “UN PAPA AMERICANO”

Leila Emília Carvalho Fontes Cardoso  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações Iniciais

Esse artigo é um recorte da nossa monografia, trabalho final para a obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, intitulada “A construção do humor na mídia virtual: uma análise de recursos intertextuais em vídeos do *YouTube* em língua espanhola”. O objetivo da nossa pesquisa foi mostrar como a intertextualidade é utilizada em vídeos humorísticos, hospedados no *YouTube*, para a construção do humor.

Partindo do pressuposto dialógico bakhtiniano de que um texto estabelece relações com outros e que não pode ser compreendido isoladamente, pressuposto este que baseia a concepção da origem da intertextualidade, percebemos que os vídeos humorísticos presentes no *YouTube* apresentam vários recursos linguístico-discursivos utilizados como ferramentas para a construção do humor. Dentre esses vários recursos, destaca-se a intertextualidade.

Podemos definir a intertextualidade como a presença de outros textos em um determinado texto, como a prática que põe um texto em contato com outros e, mais do que isso, a intertextualidade é um fator muito importante para se entender o sentido do que estamos lendo. Desconhecendo esse recurso, o leitor não conseguirá entender a fundo o que o autor quis expressar, que só será possível com o conhecimento prévio de outros textos. Desta maneira, concebemos a existência da intertextualidade também entre os textos não verbais, isto é, consideramos a concepção de texto em outras modalidades, não apenas na escrita, mas nas imagens, nos símbolos, nas figuras, nos desenhos etc.

Vemos que os intertextos estão cada vez mais presentes nas produções textuais, uma vez que todo texto resulta de outros já existentes. Assim sendo, nos voltamos, em nosso trabalho, especialmente para as estratégias intertextuais que são responsáveis pela construção do humor nos vídeos analisados. O reconhecimento desses intertextos é importante, pois nos mostra como o conhecimento de mundo ou a memória discursiva do leitor interfere no nível da compreensão daquilo que estamos lendo.

Dentre os vários autores que fazem parte do nosso quadro teórico acerca dos estudos sobre a intertextualidade, destacam-se Koch (2000); Koch, Bentes e Cavalcante (2008); Costa (2011); Cavalcante (2012) e Nobre (2014). Sobre estudos acerca do humor, trouxemos Freud (1977) e Possenti (1998).

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar a construção do humor em vídeos do *YouTube* a partir dos processos intertextuais. Esse objetivo se desdobrou em mais dois objetivos específicos, que foram: analisar como a intertextualidade é tomada como efeito de sentido nos vídeos, enquanto recurso estilístico, para causar o humor; e examinar a diversidade de temas abordados nos intertextos presentes nos vídeos para a construção do humor.

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa é de natureza qualitativa do tipo descritiva. Enquadra-se como qualitativa porque nosso foco é analisar o processo de construção do humor a partir dos recursos intertextuais fundamentados em nosso aporte teórico. Esta pesquisa é, também, do tipo descritiva porque identificamos, analisamos e descrevemos as relações intertextuais presentes nos vídeos e que são utilizadas para a construção do humor.

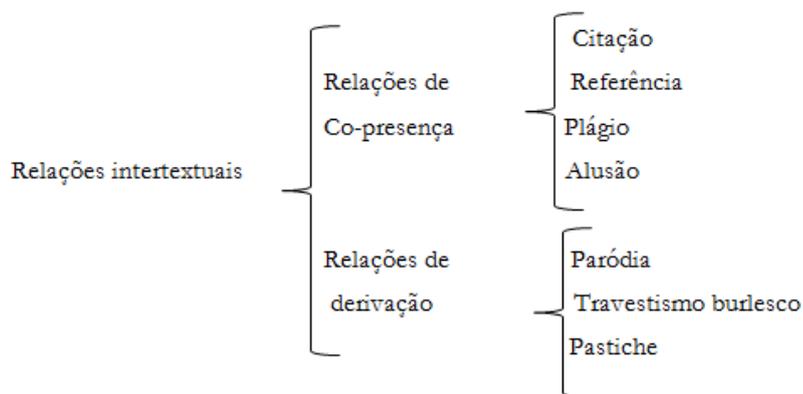
Consideramos que este trabalho se faz importante no sentido de tentar contribuir para novas pesquisas com o intuito de expandir os estudos linguísticos relacionados ao tema intertextualidade. Procuramos demonstrar na prática, como os aspectos intertextuais analisados estão inseridos na sociedade e como a interpretação ou o entendimento de nossas leituras pode ser afetado por não conhecermos os recursos utilizados pelo autor.

## 1 Intertextualidade como efeito de sentido

Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9) explicam que “todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”, sendo assim compreendemos que a construção de um texto pode ser entendida, também, como um processo de caráter intertextual uma vez que, segundo o postulado dialógico bakhtiniano, a construção de um novo texto parte sempre de textos anteriormente produzidos e qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores, podendo esses textos virem explícitos ou implicitamente.

Segundo Koch (2000, p.46), “a intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona”, ou seja, é a relação estabelecida entre textos, quando um faz referência a elementos existentes em outros para a construção de um novo texto, para a construção de seus sentidos. Esse fenômeno pode ser utilizado para fins diversos, seja para deboche, para crítica, por validação e assim construir efeitos de sentidos: o cômico, a sátira, o humor, a distorção do significado, a inversão de ideologias e outros. Sendo assim, compreendemos que quando o autor se utiliza de um texto-fonte para produzir o seu, sua intenção pode ser afirmar, inverter, defender, contestar ou deformar alguns dos sentidos do texto citado, ou seja, resignificar o texto-base.

A intertextualidade, intencionalmente utilizada para a construção de um novo texto, manifesta-se de diferentes formas. Para explicarmos cada uma, apropriamo-nos de um esquema proposto por Piegay-Gros (1996 *apud* COSTA 2011, p. 37) que nos mostra a distinção entre as relações intertextuais:

**Figura 01** - Esquema de relações intertextuais

Fonte: Costa 2001, p. 37

De início, vemos que ela faz uma divisão entre as relações intertextuais de co-presença e as de derivação. A primeira pode ser entendida como aquela em que se percebe facilmente a presença de fragmentos de outros textos dentro de um determinado texto. Essas relações de co-presença englobam a citação, a referência, o plágio e a alusão. Já, com relação às relações de derivação, a autora as define como sendo aquelas em que um texto deriva de outro já existente e destaca como sendo desse tipo a paródia, o travestimento burlesco e o pastiche.

Todos esses tipos de intertextualidade também podem ser divididos, segundo Koch (2000), em explícitos, quando há a citação da fonte do intertexto, como acontece, por exemplo, na citação e na referência, e em implícitos, que é quando ocorre a intertextualidade sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória discursiva para construir o sentido do texto, como na alusão, no plágio e na paródia.

No quadro abaixo resumimos os conceitos dos tipos de intertextualidade propostos por Piegay-Gros no esquema exposto acima e também reformulados por Cavalcante (2012):

**Quadro 01** - Conceitos dos tipos de intertextualidades

Citação	Parte de outros textos, geralmente separada por marcas tipográficas, vem acompanhada da autoria ou fonte.
Referência	Não vem, obrigatoriamente, a citação do trecho. Pode-se fazer menção a títulos, personagens, autores, épocas, lugares, datas, entre outros elementos que pertençam a outro texto.
Plágio	Quando nos apropriamos da ideia do outro sem citarmos a fonte. É o único tipo de intertextualidade ilegal.
Alusão	Tipo de intertextualidade implícito em que faz referência a outro texto ou a um componente deste sem, contudo, utilizar-se das mesmas palavras do outro.
Paródia	Recriação e deformação textual feito de forma intencional e criativa, em que o conteúdo do texto-fonte é modificado.
Travestimento Burlesco	Recriação textual em que o conteúdo é mantido. O que é modificado é a estrutura e o estilo. Sua finalidade sempre será satirizar.
Pastiche	Consiste na imitação do estilo do autor.

Fonte: Elaboração baseada em Cavalcante (2012)

Como vimos, são vários os tipos de relações intertextuais. Em cada caso o intertexto é trazido de uma maneira diferente, seja entre imagens ou entre textos escritos, seja para modificar ou imitar o texto-base, seja para reforçar argumentos ou para produzir outros sentidos etc. Para compreender e reconhecer a intertextualidade em um texto é necessário que tanto o leitor quanto o criador do texto tenham um conhecimento de mundo significativos.

## 2 Humor e intertextualidade

Os textos humorísticos são ricas ferramentas de estudo, são interessantes e merecem ser analisados, pois, segundo Possenti (1998), eles versam sobre temas controversos de uma sociedade, operam com estereótipos e na maioria das vezes são veículo de um discurso proibido e polêmico.

O humor, na maioria das vezes, mantém uma relação com recursos intertextuais. Os textos humorísticos atraem leitores por seus assuntos, que geralmente são temas atuais e conhecidos, justamente para que o leitor capte, com mais facilidade, a informação, que é mantida por meio da intertextualidade. Se o receptor não conhecer o intertexto, o humor também ficará comprometido.

Freud (1977) ressalta que para entender uma piada é preciso ser da paróquia, isto é, ela não tem efeito em todos os lugares, em todos os momentos, nem para todas as pessoas, sendo indispensável determinado referente para captar o sentido. Nesse sentido, são necessários tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento de mundo para que se compreenda o humor de um texto e no caso dos autores que se valem da intertextualidade para a construção do humor, o conhecimento desse recurso se torna indispensável.

Mas, ainda segundo Possenti (1998), um texto se torna engraçado não pelo assunto que é tratado nele, o que o torna engraçado é a maneira como ele foi construído. Freud (1977) também já reconhecia nos chistes certa técnica para provocar o riso, ou seja, não existem assuntos que são engraçados por si mesmos, o efeito do humor surge pela maneira como ele é construído, pelos elementos linguístico-discursivos utilizados intencionalmente na construção do humor. A intertextualidade é um desses elementos em que o humor se apoia.

Encerramos aqui nosso embasamento teórico e partiremos agora para o próximo tópico, que será o capítulo analítico.

## 3 Análise do *corpus*

Os procedimentos analíticos se deram da seguinte forma. Primeiro assistimos ao vídeo tentando identificar quais os intertextos presentes no vídeo e com o que eles faziam intertextualidade. Feito isso, voltamos para a análise descritiva das relações intertextuais, de modo que identificamos qual era o tipo de relação intertextual e em seguida descrevemos os processos linguísticos discursivos para explicar o motivo de tais características se encaixarem com a relação intertextual encontrada. E por último, descrevemos como o humor foi construído, enquanto efeito de sentido, a partir das relações intertextuais.

**Figura 02** - Vídeo “Un papa americano”



Fonte: *YouTube*.

O assunto principal do vídeo acima é a eleição de um papa americano para quebrar com a antiga tradição de que os papas eram sempre europeus. No entanto, antes de iniciarmos a análise dos aspectos intertextuais e humorísticos, faz-se necessário situarmo-nos no contexto histórico da época em que o vídeo foi produzido, para que o leitor entenda o motivo de ele ter sido tão visualizado e de ter feito tanto sucesso, inclusive na TV brasileira.

O vídeo foi publicado no ano de 2010. No entanto, devido à renúncia de Bento XVI no ano passado, em 2013, a paródia *Un papa americano* foi lembrada e se tornou muito famosa na internet, pois surgiu, com essa renúncia, a possibilidade da escolha de um novo papa.

Em 11 de fevereiro de 2013, Bento XVI anunciou publicamente sua renúncia, sendo, portanto, um gesto inesperado por muitos, já que, geralmente, os papas se mantinham no cargo até a morte e só depois era que o sucessor deste era escolhido. Sabemos que, até então, a liderança máxima do catolicismo sempre foi de um europeu, com essa renúncia houve a esperança de mudanças.

Nos jornais, até de fato ocorrer o conclave, na primeira quinzena de março, e decidirem quem seria o novo papa, teólogos e especialistas em religião faziam suas apostas sobre a origem do papa. Ninguém acreditava na possibilidade de um papa latino-americano ser eleito devido às origens dos cardeais responsáveis pela escolha do novo pontífice, pois a maioria era composta de europeus. Acreditavam, então, que seria novamente um papa europeu ou também cogitavam a possibilidade de um africano ou indiano no cargo. No entanto, em 2011, quando ainda nem se pensava em renúncia, o humorista espanhol, José Mota, produz o seu vídeo e acerta em cheio a origem do novo papa. Em 13 de março de 2013, o novo papa foi escolhido: é eleito o argentino Jorge Mario Bergoglio, que adotou o nome religioso de Francisco.

O vídeo, com uma letra bem humorada, ganhou uma dimensão maior devido a essa “profecia certa”, tendo sido exibido, inclusive, em programas brasileiros de televisão e compartilhado por inúmeros usuários de sites de redes sociais, sempre com uma intenção humorística.

O vídeo foi construído através da apropriação de elementos verbais e não verbais, ou seja, através do texto escrito e do texto imagético. Traz como personagens o papa, localizado no centro, dois cardeais ao lado do papa (um à direita e outro à esquerda), em seguida, duas freiras e por último, dois guardas suíços que, no contexto real, são os que fazem a segurança do papa. A cena onde estão os personagens se passa na

varanda da basílica de São Pedro, no estado do Vaticano. Vemos que todos os personagens e a cena estabelecem dois tipos de relações intertextuais, a alusão e a intertextualidade implícita.

Trata-se da intertextualidade implícita porque não há a citação direta do intertexto. O produtor do vídeo apela para o conhecimento prévio dos interlocutores e espera que se reconheça quem são esses personagens. Trata-se também de uma alusão, em que é possível perceber o intertexto através das pistas deixadas pelo autor por meio da imagem, das roupas e cores dos personagens, que permitem a captação, com mais facilidade, dos elementos aludidos presentes no vídeo. A alusão, segundo Cavalcante (2012, p. 152) é “uma espécie de referência indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito”. Vemos que, no vídeo, a sinalização está nas características físicas de cada personagem, os trajes e as cores são fidedignos, o que permite ao interlocutor, através destas pistas deixadas pelo produtor, captar o intertexto.

O humor, nesse vídeo, constrói-se através das imagens e das ações, pois, através da imagem, é possível identificar que se trata de personagens religiosos e do maior representante da religião católica, o papa, portanto considerado uma pessoa séria e respeitada. Ao vê-lo, junto com os outros dançando, consegue causar um efeito imediato em quem o assiste, principalmente, por não ser algo comum de se ver.

Importa-nos aqui, quando examinamos as imagens, compreender o que elas querem dizer, e suas relações com outros textos, já que compreendemos o conceito de intertextualidade para além dos textos verbais. Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 64) afirmam que tudo pode ser considerado texto, porque nos chama a participar ativamente de uma interação para a qual devemos dar sentido(s). Sendo assim, como elementos imagéticos, os intertextos que necessitam serem captados são: o papa, os cardeais do papa, os guardas suíços, a basílica de São Pedro entre outros.

Como elemento verbal, temos uma paródia, construída a partir da música *We no Speak Americano* da dupla australiana Yolanda Be Cool, produzida pelos Djs, também australianos, Peterson Johnson, Sylvester Martinez e Duncan McLennan.

A canção é uma remixagem, isto é, uma alteração na música original, seja no ritmo ou em partes dela, feita em 2010, da música “*Tu V'ù F' L'Americano*”, de Renato Carosone, produzida em 1956, em homenagem a 54 anos de sua composição.

Essa música fala de um jovem que imita o estilo dos americanos e relata uma crítica feita ao processo de americanização, ou seja, a influência que a cultura dos Estados Unidos exerce sobre a cultura de outros países, como o próprio título da canção já diz: Nós não falamos americano<sup>1</sup>. A partir dessa canção, que com essa remixagem fez sucesso internacionalmente, inclusive no Brasil, que devido à semelhança da pronúncia do refrão, foi aproveitada para fins publicitários para o banco PanAmericano, atualmente banco Pan, com sede em São Paulo. Foi a partir, também, dessa música que foi construída a paródia abaixo, presente no vídeo *un papa americano*:

### Figura 03 – Paródia “*Un papa americano*”

<sup>1</sup> Tradução livre nossa de: “We No Speak Americano”

*Un papa americano*

*Durante siglos, el papa ha sido italiano.  
Ha habido papas españoles, polacos y  
alemanes.*

*Pero siempre, siempre europeos.  
Por esa razón, el próximo  
papa tendrá que ser*

*... un papa americano  
Un papa americano*

*Podría decir misa en rock'n'roll.  
Si fuese un papa americano.*

*Bailarian animadoras durante la  
homilía*

*Y el coro cantaría only you*

*Un papa americano  
Un papa americano  
Un papa americano*

*Panes, peces y rock'n'roll  
Panes, peces y rock'n'roll  
Panes, peces y rock'n'roll*

Fonte: [<http://letras.mus.br/yolanda-be-cool/1839251/>]

Vemos, então, que a música acima estabelece uma relação intertextual de derivação, uma vez que temos o texto matriz com o qual faz relação, que é a canção *We No Speak Americano*, e essa relação é estabelecida por meio de uma paródia. É classificada como tal porque vemos a criação de um novo texto, seguindo a estrutura do texto-origem, só que com a modificação do conteúdo, ou seja, o propósito dessa modificação é com o intuito humorístico, como veremos no decorrer da análise. Veremos também que, é característico da paródia recorrer a outros tipos de relações intertextuais, como Costa (2011, p.40), afirma que “uma paródia, por exemplo, não raramente se utiliza de uma montagem de citações”, ou seja, nem sempre é possível se separar completamente, em um texto, os tipos de intertextualidade.

A paródia possibilita a construção do humor na medida em que sugere algo novo, algo até então nunca ocorrido na história da humanidade, além de desejarem um papa americano explica como seriam as reuniões religiosas. As missas seriam em *Rock'n'roll*, as homilias seriam animadas e o coral cantaria *only you*.

Podemos observar a presença da relação intertextual denominada referência. Mas, também, apesar do autor fazer referência explicitamente aos intertextos *Rock'n'roll* e *only you*, o que eles representam de fato, na paródia, fica implícito, e o humor só poderá ser alcançado se o leitor ativar, em sua memória discursiva, esse conhecimento prévio e associá-lo com o restante da canção, com o motivo de solicitarem um papa americano. É necessário que o leitor saiba, por exemplo, que rock é um estilo musical surgido possivelmente no continente americano, especificamente, nos Estados Unidos.

Outra informação implícita na paródia é a expressão *only you*. Pelo verbo “cantaria” anteposto à frase, já é possível saber que se trata de uma canção, porém, para que o sentido fique completo é imprescindível sabermos que essa canção foi um grande sucesso na voz de *The platters*, um famoso vocal norte-americano, ou seja, vemos que o autor da paródia, ao referenciar essa música *only you*, associou também o ilustre grupo *The platters* aos corais que cantam nas igrejas, principalmente católicas. Essa é uma informação que o produtor da paródia espera que seus interlocutores tenham e que ao imaginarem a cena, e associarem com os corais tradicionais que louvam nas igrejas, riam, tendo em vista ser o riso a principal manifestação do humor, mas não a única.

Nesse vídeo, constatamos a presença de alguns tipos de relações intertextuais, a saber: paródia, referência, alusão, intertextualidade por derivação e a intertextualidade implícita. Diante do que expomos até

aqui, concordamos com a afirmação de Nobre (2014, p.26), quando diz que “a intertextualidade é algo planejado”, isto é, o produtor do texto teve uma intenção ao recorrer aos intertextos, mesmo que, algumas vezes, o leitor ou ouvinte não os reconheçam. A intenção, nesse caso, foi a construção do humor. Sendo assim, o produtor espera que os ouvintes percebam os intertextos.

Constatamos que o humor foi construído, tanto através da intertextualidade com o texto escrito, quanto com o texto imagético. Verificamos também que, algumas relações intertextuais encontradas, sugerem o novo, o nunca visto, para a construção do sentido humorístico do vídeo.

### **Considerações finais**

A intertextualidade tem sido um recurso bastante recorrido para a construção de um novo texto. Em nossa pesquisa procuramos estudar esse fenômeno no processo de construção do humor na mídia virtual, especificamente nos vídeos hospedados no *YouTube*, em língua espanhola.

Nesse sentido, respondendo aos objetivos traçados para essa pesquisa, constatamos que a intertextualidade é um dos principais recursos utilizados pelos criadores dos vídeos para se construir o humor, e que isso se dá através do reconhecimento, por parte do interlocutor, das múltiplas relações intertextuais utilizadas como efeito de sentido para provocar o humor..

As análises também nos possibilitaram observar que os intertextos com os quais o vídeo se relaciona, tratam, geralmente, de temas bastante conhecidos e repercutidos, provavelmente para que se capte com mais facilidade os recursos intertextuais utilizados. Observamos, por exemplo, temas como a religião. Temas estes que passaram nos mais diversos meios de comunicação, como foi o caso da renúncia e do conclave do novo papa, em 2013, que foi um tema repercutido internacionalmente.

Partindo do pressuposto de que o texto pode ser de qualquer natureza semiótica, isto é, não é apenas verbal, constatamos que a intertextualidade ocorre também nas imagens e através das cores, vestimentas e lugares é possível captar o intertexto. Esse recurso é decisivo para a construção do sentido, pois se faz presente na construção dos vídeos intencionalmente.

No que diz respeito aos resultados obtidos, relacionados com a questão central de nossa pesquisa, que foi analisar o papel da intertextualidade na construção do humor, nossa análise nos levou a algumas reflexões. Constatamos que os aspectos contextuais são fatores que contribuem de maneira significativa para a interpretação do sentido, sendo assim, espera-se que o leitor tenha também habilidades socioculturais para entender os vídeos, principalmente o primeiro e o segundo, que exigem uma contextualização maior.

Percebemos também que para compreender e entender um texto não depende apenas de dominarmos ou não o código linguístico. Vai muito além. É imprescindível estarmos imersos nas relações intertextuais, já que um texto parte de outros pré-existentes. Então devemos identificar e reconhecer a remissão aos intertextos, pois quando conseguimos perceber os diálogos existentes em um texto, sejam implícita ou explicitamente, por meio de alusões, citações, referências, paródias e outros, que encontramos, por exemplo, nos vídeos, mais ampla será a nossa compreensão e a captação do sentido humorístico.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociolinguístico da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, v. 12, n. 2, 2010
- COSTA, N. B. da. **Música popular, linguagem e sociedade**. Curitiba: Appris, 2011
- FREUD, Sigmund. **Os Chistes e sua relação com o Inconsciente**. In Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud V 8. RJ. Imago Editora, 1977.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.
- NOBRE, K.C. **Crítérios classificatórios para processos intertextuais**. (Tese). Fortaleza, 2014
- POSSENTI, Sírío. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

## A INTERDISCURSIVIDADE NAS TIRINHAS DA PERSONAGEM MAFALDA

Ana Michelle de Melo Lima  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações Iniciais

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um recorte de monografia que tinha como principal objetivo investigar como se constitui o fenômeno da interdiscursividade, segundo as linhas de pesquisa da Análise do Discurso Francesa e Análise do Discurso Crítica, diante da visão de alguns autores que se destacaram em cada linha e, que apresentam conceitos e ideologias sobre o fenômeno, nas tirinhas da personagem Mafalda.

A partir do nosso objetivo, buscamos investigar o fenômeno da interdiscursividade nas tirinhas da Mafalda, tomando como base teórica os estudos de Fairclough (2001), Magalhães (2005) e Costa (2011), entre outros que contribuíram para o nosso trabalho. Para a construção do trabalho, analisamos três tirinhas que apresentam temáticas distintas, como política, mídia e o discurso libertário, que foram pesquisadas na internet. Em nosso processo de análise, fizemos uso de algumas das categorias propostas por Costa (2011) que se definem como referência, alusão, captação, subversão e lexicalização interdiscursivas, buscando identificar como a interdiscursividade se constitui nas tirinhas.

### 1 Um percurso teórico no campo da análise do discurso (AD): a interdiscursividade como fenômeno de investigação

A AD de vertente francesa (doravante ADF) inicia-se na França, na década de 1960. Surge com o objetivo de mostrar que é no discurso onde se desenvolve a relação entre língua e ideologia, e, assim, compreender como ocorre a construção de sentido para os sujeitos. A ADF é considerada um campo de estudo interdisciplinar, pois envolve várias áreas do conhecimento em sua constituição de base (a Linguística, a História, a Psicanálise etc.). Busca, assim, entender o processo de produção de sentido na linguagem.

Podemos destacar as contribuições de Pêcheux (1997) na ADF, considerado um dos autores de base dessa área de pesquisa, que traz uma nova discussão sobre a linguagem, por meio de uma releitura dos estudos de Ferdinand de Saussure. Pêcheux (1997) defende a ideia que o discurso é objeto de análise e que está relacionado com a Linguística e com a História. Para Pêcheux (1997, p. 74) o discurso é regido por processos de produção, entendidos como “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”.

Neste sentido, o discurso se constitui segundo determinadas condições de produção. E é por isso que o discurso não pode ser analisado como um texto, tratando apenas de questões linguísticas. Sua análise deve estar voltada para os vários discursos que podem estar relacionados à construção de sentidos. Para o autor, esses diversos discursos que se relacionam são denominados interdiscurso, uma vez que se remetem a um já dito. Podemos dizer que, para Pêcheux (1997), o discurso é visto como um processo ideológico, sendo que sua constituição dependerá de suas condições de produção de seus significados.

De acordo com Pêcheux (1997c, p. 160):

O sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a liberdade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas.

Dessa forma, palavras e expressões elencadas nos discursos mudam de sentido, pois não há um sentido único. A construção de sentido de um discurso ocorre por meio da situação, de acordo com a posição de quem enuncia. Um discurso pode retratar um determinado assunto e construir um sentido totalmente diferente sobre o mesmo tema que foi abordado em uma situação completamente diferente. A construção de sentido de um discurso leva em consideração uma série de fatores, principalmente o posicionamento do sujeito, tendo em vista que cabe a ele, o sujeito, sustentar seus argumentos e suas concepções.

Com base nas várias discussões que se formaram ao longo da história sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, podemos constatar que se abrem novos caminhos para a Análise do Discurso, principalmente com o surgimento de teorias distintas, entre as quais se destacam os pensamentos de Foucault (2007, s/p), para quem:

Discurso é um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história. Sistema de dispersão e de repetição, não das formulações das frases ou das proposições, mas dos enunciados. Conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico.

O discurso, para Foucault (2007), constitui-se por meio dos enunciados que são marcados pela descontinuidade, pela dispersão e pela ruptura. Os enunciados apresentam temas, conceitos, sendo que é por meio da regularidade, ou seja, da ordem dos posicionamentos que se constitui uma formação discursiva, termo que surgiu pela primeira vez no livro *A arqueologia do Saber* (1969). Assim, o discurso é definido como um conjunto de enunciados que se remete a uma formação discursiva, que determina o que pode ser dito ou não pelos sujeitos em uma determinada situação de comunicação.

Costa (2011) trata a interdiscursividade como a convocação de, ou o “dar a ouvir” vozes exteriores ao fio discursivo (ou seja, ao que foi efetivamente dito). Para o autor, a interdiscursividade é um fenômeno que relaciona vários discursos, de esferas sociais distintas, que foram proferidos anteriormente. Acontece quando um texto se reporta a outras práticas discursivas como a do discurso político, econômico, religioso, humorístico, como ocorre, por exemplo, no gênero tirinha.

Na concepção de Costa (2011), a interdiscursividade pode ser dividida em três tipos (intertextual, em si e lexical) analisados segundo categorias específicas como referência, alusão, captação, subversão e lexicalização interdiscursivas.

A referência se constitui quando um texto de uma formação discursiva refere-se, de alguma forma, a outra. Logo, a referência tem a característica de descrever, comentar, referir-se a outro discurso. A alusão se refere à palavra ou a linguagem do exterior discursivo, em que faz uso do jogo de palavras, disfarces, que são

uma forma de camuflagem. A captação é outra categoria que se caracteriza por se apropriar de um discurso, com características de outros discursos. Já a subversão se define como a apropriação subversiva de um discurso, por outros discursos. Por último, a lexicalização é realizada por meio do uso de palavras ligadas às práticas discursivas exteriores a sua.

Diferentemente da ADF, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórica metodológica que surgiu na década de 1980, pelos estudos do britânico Norman Fairclough, que acreditava que a linguagem é uma prática social que se desenvolve por meio de um contexto sócio-histórico. A ADC, assim como a ADF, é considerada uma abordagem interdisciplinar, pois faz uso de várias outras áreas do conhecimento para analisar os procedimentos linguísticos. Vem tratar não somente da análise linguística, mas também da crítica social e do momento histórico em que ocorre a análise. De acordo com Fairclough (2001, p.230):

Ela [a Análise Crítica do Discurso] é Crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas.

A ADC é uma área de estudos voltada para os problemas sociais que tem como objetivo tornar visível o não óbvio, uma vez que procura despertar os sujeitos para os problemas que a sociedade enfrenta, com um olhar crítico, e, assim, desenvolver uma formação ideologicamente situada, tratando de questões de poder e ideologia, através de análises discursivas em contextos reais da linguagem. Como sabemos, a linguagem, seja ela escrita ou falada, tem o poder de induzir os indivíduos a aceitarem uma determinada ideologia. Para Fairclough (2001), o discurso se define como uma prática ideológica e política que auxilia no estabelecimento, a manutenção e a transformação das relações de poder, assim como das entidades coletivas em que existem tais relações. Sendo assim, o discurso é visto como um elemento sempre envolto por valores ideológicos.

Como vimos, a ADF e a ADC são duas linhas de pesquisa semelhantes. A ADF caracteriza-se por tratar da língua por meio do processo histórico, privilegiando as condições de produção juntamente com os efeitos de sentido. A ADC surge com o propósito de abordar a linguagem como uma prática social, pois como mesmo afirma o pioneiro da teoria, Fairclough (2001), a linguagem se desenvolve por meio de um contexto sócio histórico, além disso, se interessa pela relação entre linguagem, sociedade e poder.

Para Fairclough (2001), o discurso é, ainda, uma prática ideológica e política que auxilia as transformações das relações de poder. Diante disso, para se analisar um discurso como uma prática ideológica e política, o estudioso propõe um modelo tridimensional, para o exame de práticas discursivas. Este modelo apresenta três fases: análise textual, análise discursiva e análise social.

A análise textual se refere ao estudo do vocabulário, da gramática, da coesão, ou seja, da estrutura textual. A análise da prática discursiva está direcionada para as atividades cognitivas de produção de sentido.

E a análise social se refere ao exame dos aspectos ideológicos e hegemônicos, ou seja, do sentido das palavras, do estilo e das orientações da prática social. Dessa forma, não se pode analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que o envolve, pois, como afirma Fairclough (2001), é impossível estudar a linguagem sem que haja uma relação entre sociedade, linguagem e poder. A sociedade constitui a linguagem e, ao mesmo tempo, é por ela constituída, tendo em vista que a identidade de um povo é a soma de sua língua, de sua cultura e de suas crenças.

O fenômeno da interdiscursividade é uma categoria da ADC, área interdisciplinar que tem objetivo principal tratar a linguagem como prática social, que se caracteriza como a relação que existe entre os discursos. Uma análise interdiscursiva, de acordo com Fairclough (2001), identifica os diferentes discursos e gêneros presentes em um texto, pois um texto ou discurso nunca são inéditos, uma vez que estão sempre fazendo referência a outros textos e discursos que já foram proferidos anteriormente.

A interdiscursividade é uma característica dos gêneros discursivos de um modo geral. É vista por Chouliaraki e Fairclough (1999, p.13) como uma prática híbrida, conforme se destaca a seguir:

O hibridismo não é uma questão de movimento de práticas puras para práticas híbridas – as pessoas estão sempre atuando com práticas que já são híbridas (como a mescla de linguagem acadêmica e informal no discurso político...). Assim o que está em questão é a rearticulação [...] O hibridismo como tal é inerente a todos os usos da linguagem.

O hibridismo constitui os textos e discursos que atuam como meios de comunicação pela sociedade. Caracteriza a mescla de linguagens, em que os sujeitos podem fazer uso de uma linguagem formal, como também informal e vice-versa. É uma prática que ocorre diariamente com os sujeitos, os quais têm que adequar seu discurso, de acordo com o ambiente em que se encontra.

Assim, qualquer discurso será norteador pela presença de outras formas interdiscursivas, isto é, que já foram proferidas, em que os sujeitos têm a preocupação de construir a sua formação discursiva dentro de um contexto histórico, para que seus ouvintes o compreendam. Não faz sentido o falante construir um discurso, utilizando acontecimentos que ocorreram há muito tempo e que não fazem parte dos conhecimentos de seus ouvintes, pois corre o risco de não ser compreendido, havendo assim, falha na comunicação. Por isso, Fairclough (2001) ressalva que a linguagem se desenvolve por meio de um contexto histórico, em que o outro tem consciência sobre a situação de enunciação.

A seguir, discutimos teoricamente o gênero tirinha a partir do ponto de vista de alguns autores, bem como do próprio Quino, autor das tirinhas de Mafalda, nosso material de análise. Apresentamos, ainda, o percurso das tirinhas da personagem, a história de seu criador e seu processo de construção como desenhista.

## **2 Gêneros tirinha: o olhar do autor Quino**

A partir dos estudos de Nicolau (2010), podemos afirmar que o gênero tirinha é um tipo de história em quadrinhos (HQ) que surgiu nos Estados Unidos, recebendo este nome por que se assemelha a um recorte de jornal. Este gênero pode ser encontrado em jornais, revistas, livros didático etc.. Geralmente, apresenta temas relacionados a questões políticas, sociais, econômicas tratadas com humor e criticidade.

As tirinhas são gêneros discursivos que estão presentes nas diferentes esferas sociais da atividade humana. Segundo as concepções de Bakhtin (2011), a língua se efetiva por meio dos enunciados, que refletem as condições e as finalidades de cada campo, não tratando apenas do conteúdo temático e do estilo da linguagem, mas também da construção composicional, isto é, aborda um tema para o enunciado, um estilo e uma estrutura que dará forma a um gênero. Desse modo, para o autor, os gêneros discursivos são considerados como entidades mais ou menos estáveis, que apresentam uma estrutura, uma temática e um estilo e que sempre estão circulando pela sociedade.

Diante dos estudos de Imbriaco (2011), salientamos que as tirinhas da personagem Mafalda foram criadas por Joaquim Salvador Lavado, conhecido também como Quino. O autor nasceu no dia 17 de Julho de 1932 na província de Mendoza, na Argentina. Recebeu este apelido com o propósito de diferenciá-lo de seu tio, que também se chamava Joaquim e que era um grande pintor desenhista, um eterno incentivador de sobrinho Quino, que cedo pode perceber seu talento para o desenho. Mafalda, personagem principal das tirinhas. Mafalda faz parte de uma família tradicional de classe média argentina, muito crítica e reflexiva diante das injustiças do mundo. A menina torna a vida de seus pais muito difícil, por ser uma garota muito inteligente e questionadora para a sua idade. Suas angústias deixam claras as injustiças sociais da época.

No próximo capítulo, apresentamos nossas análises. Examinamos sete tirinhas da Mafalda, a partir de um estudo aprofundado que levou em consideração o caráter cômico-crítico da personagem como discurso-matriz engendrado nas tiras.

### 3 Análise dos dados

Nossa primeira análise se dirige a uma tirinha da Mafalda que discute o tema “política” ao protestar sobre os atuais governantes do seu próprio país e os demais, que exercem um governo tirano que deixa a sociedade sem direito de escolhas. As constatações e as críticas de Mafalda refletem a voz da população, que se sentia injustiçada com a desigualdade, com a falta de respeito, etc. À época, a sociedade era censurada pelos dirigentes do país em todas as esferas sociais, conforme destacamos a seguir:

Tira: 1



A imagem exibida pela tirinha reflete, mais uma vez, a questão do preconceito referente à mulher retratada por meio do uso de acessórios utilizados para a limpeza doméstica, como vassoura, espanador e vestimentas apropriadas para essa atividade, designadas para as mulheres, pois elas tinham a obrigação de cuidar da casa. O preconceito em relação ao sexo feminino é apenas mais um da época, pois, como observado na primeira tirinha, o país vivenciava um período de tirania, governado por grupo que não admitia qualquer manifestação ideológica, que não estivesse de acordo com seus preceitos. Este momento de represálias pode ser observado no discurso da segunda e terceira tirinhas, pois a sociedade era obrigada a aceitar a discriminação, inclusive que era função da mulher cuidar da casa, dos filhos e do marido.

Em se tratando do aspecto discursivo, o discurso político na tirinha se destaca como tema principal, que se relaciona com os discursos sociais e econômicos, abordados pelo discurso cômico-crítico da Mafalda, que destaca a má administração de alguns países, referindo-se, principalmente, com tom de ironia, ao seu próprio país (Argentina), que se encontrava nas mãos de um governo totalmente autoritário.

Com relação ao nível textual, identificamos a crítica da personagem à administração política por indícios lexicais, quando a personagem menciona, em seu discurso, a palavra “limpio” que, de acordo, com Ferreira (2001, p. 427) significa tornar limpo, purificar, e que, no caso, remete-se à administração governamental da época, que necessitava de uma limpeza geral, como Mafalda assegura em seu discurso.

A palavra “países” significa pátrias, nações, e a partir dela nos remetemos a um sentimento muito forte de valor, dedicação, patriotismo, que era algo intenso no período, pois a população buscava liberta-se para construir a pátria dos sonhos. A palavra “malos” significa contrário à razão e à justiça, que na verdade se resume ao governo que regia o país. “Gobiernos” significa domínio, controle, o qual se refere aos grandes poderosos, aos governantes. Todas as palavras constroem um significado fortemente marcado, pois retratam a realidade da sociedade, dominada por um governo que podemos chamar de tirano.

No que diz respeito ao nível social, o discurso político na tirinha é contestado por Mafalda quando aborda a questão dos países que apresentam um mau governo, em destaque a Argentina, cuja população não tinha direito de escolha, era totalmente dependente das ideologias dominantes que estipulavam as normas e as regras. Mafalda critica esse momento de forma metafórica, pois a limpeza referida no discurso não é apenas a do ambiente da casa, mas a de uma possível eliminação de políticos corruptos que estão no governo.

A tirinha seguinte trata do tema discurso midiático, diante do olhar cômico-crítico da personagem Mafalda, que expõe seus contestamentos em relação ao tema que julga como problema social, buscando alertar para a construção de um conhecimento crítico, para que possamos deixar de ser facilmente influenciados pelos discursos das mídias que circulam nas esferas sociais com o objetivo de manipular seus telespectadores, conforme observamos a seguir:

## Tira: 2



Fonte: <https://www.google.es/#q=historietas+de+mafalda>

Do ponto de vista discursivo, o discurso midiático, tema da tirinha, relaciona-se com o discurso econômico discutido por Mafalda, que faz uso da referência para tratar da mídia, que gera muitas discussões e debates, sendo totalmente contestado por Mafalda, por acreditar que o discurso, produzido por televisão, rádio, ou qualquer meio de comunicação, tem o objetivo de persuadir seus telespectadores e ouvintes a aceitarem uma determinada ideologia, como ocorria na década de 1960, até os dias atuais, pelo fato de a maior parte da população não possuir uma formação ideológica crítica.

Como afirmam estudiosos como Charaudeau (2006), o discurso midiático é caracterizado como um discurso manipulador, que possui táticas de convencimento para atingir o alvo da informação. Nesse sentido, o discurso das mídias transmite informações cobertas por ideologias, constituídas com base em interesses próprios, com o propósito de convencer, manipular ao público a que se dirige que, dependendo de sua formação crítica, poderá aceitar ou não as ideias disseminadas sem qualquer questionamento.

No que concerne ao nível textual, identificamos marcas lexicais no momento em que a personagem argumenta para si própria, depois de muitos questionamentos, que “los muy malditos saben que todavía nosotros no lo sabemos”, trecho que revela que Mafalda reflete sobre a formação ideológica da massa popular, que não possui uma formação crítica e que é facilmente influenciada pelos discursos midiáticos, como se o sujeito desta sociedade não fosse dono de sua própria vontade.

A crítica da personagem pode ser observada quando faz uso das palavras “compre” que, diante da concepção de Ferreira (2001, p.169), significa adquirir por dinheiro, como também pode ser visto na propaganda para incentivar seus telespectadores a comprar sem medo. A palavra “coma” significa gastar em comida, consumir, que também era um estímulo para que os sujeitos comprassem uma comida deliciosa de qualidade, sem se preocupar com o preço.

A palavra “pruebe” tem o sentido de experimentar, motivar os indivíduos a provar o produto exibido, com objetivos capitalistas de lucrar, pela falta de conhecimento crítico da população. Mafalda recorre à lexicalização ao expressar a palavra “malditos”, que apresenta o significado de amaldiçoado, referente aos discursos constituídos em ambientes maldosos, e também pela questão de Mafalda estar reproduzindo um discurso que não é construído por uma criança, pois geralmente ela não compreende o sentido da palavra para empregá-la adequadamente.

Com relação ao contexto social, o discurso midiático é criticado por Mafalda através de um tom de sarcasmo, que é percebido quando deixa a entender que a grande parte da população não é dona de suas escolhas, pois esta não dispõe de uma consciência crítica e reflexiva, sendo facilmente influenciada pelos discursos midiáticos, já que estes meios têm a consciência de que nós mesmos não sabemos o que somos ou queremos, como podemos observar na atitude da menina, que depois de tanto se questionar, chegou a esta conclusão e foi tranquilamente assistir aos programas de TV.

A próxima tirinha trata de um assunto muito discutido na época, pois aborda um discurso libertário. Discurso este que busca gerar reflexões sobre seu sentido, diante da situação social, em que a liberdade para a população se tornou mais uma incógnita, como observamos a seguir:

Tira: 3



Fonte: <https://www.google.es/#q=historietas+de+mafalda>

A tirinha utiliza a referência para abordar a questão da liberdade discutida na época, pois a sociedade estava à mercê de um governo autoritário, que mantinha o controle de todas as esferas sociais, deixando a massa sem voz e sem escolhas. Era um governo que censurava qualquer manifestação que se configurasse como democrático e liberto ou qualquer sentimento de ameaça diante seus interesses.

O discurso libertário reflete as escolhas e as alternativas que este discurso proporciona para a população, que possui o direito de viver de acordo com suas concepções e princípios, sem a necessidade de ter alguém no comando, ditando o que se pode fazer ou não. Ao tratarmos do nível textual de análise, identificamos algumas marcas lexicais, como a palavra “liberidad” que, segundo Ferreira (2001, p. 425), significa faculdade de cada um decidir ou agir segundo a própria determinação, que no período era algo que não acontecia, pois a nação vivia um regime militar muito severo, os dirigentes tomavam todas as decisões, ignorando a capacidade da sociedade de decidir o que era melhor, como foi compreendido implicitamente no discurso de Mafalda.

A palavra “revienta” denota quebrar, estilhaçar, arrebentar, e é usada por Mafalda ao comparar uma lâmpada quebrada com a liberdade que conhecia, tendo em vista que ambas não passavam de estilhaços insignificantes, por causa do governo dominante que não permitia que o povo controlasse sua própria vida.

Quino faz uso da lexicalização interdiscursiva ao fazer uso da expressão “liberdad”, que se dirige a um discurso revolucionário, agitador, diante das injustiças sociais, em um contexto em que os indivíduos não têm autonomia para tomar suas decisões.

Com relação ao aspecto social, o discurso libertário tratado na tirinha é evidenciado pelas críticas e reações contrárias de Mafalda, ao se referir à liberdade que era negada à população, perante os valores disseminados por um grupo de opressores, que regiam normas e, leis, que deveriam ser cumpridas independentemente dos desejos do povo.

O que percebemos, de acordo com as análises das tirinhas de Mafalda, é que há uma significativa tentativa de expor o contexto da Ditadura Militar na Argentina, momento que gerou muitas agressões e preconceitos, haja vista que a população ficou totalmente subordinada às normas que eram ditadas pelos governantes sem direito de escolha e a voz, principalmente no que se referia à mulher, que era vista como sexo frágil, fato que vem sendo modificado no decorrer dos anos com o advento da prática da democracia. Ao colocar em foco essa realidade Mafalda utiliza do humor para amenizar o peso desses conflitos, retratados pelo discurso feminista, moralista, entre outros; e ao mesmo tempo fazer uma crítica a esses valores políticos e sociais considerados, atualmente, tradicionalistas. Com isso, ela propõe uma reflexão e uma busca por possíveis soluções para superar esse quadro de subordinação.

### **Considerações finais**

Nosso trabalho teve o objetivo de identificar como se constitui a interdiscursividade nas tirinhas da Mafalda por meio da Análise do Discurso Crítica. Neste exercício analítico, selecionamos três tirinhas da personagem para nosso constituir nosso *corpus*. A análise foi realizada diante os estudos de Fairclough (1992) com seu modelo tridimensional (análise textual, análise discursiva e análise social) e algumas das categorias analíticas propostas por Costa (2011).

Em nossa investigação, identificamos, no processo pelos quais se mobiliza a interdiscursividade nas tirinhas da Mafalda, perante os estudos de Costa (2011), duas das categorias analíticas propostas pelo referido autor, identificadas como referência interdiscursiva, que se constitui quando um texto de uma formação discursiva se refere de alguma forma a outra formação discursiva. Outra categoria identificada nas três tirinhas foi a lexicalização interdiscursiva, realizada por meio do uso, nos textos, de palavras ligadas a práticas discursiva exteriores. Diante da lexicalização, constatamos as críticas da personagem Mafalda aos problemas sociais que se faziam presente na época de 1960 como, por exemplo, palavras e expressões que continham significados relacionados à crítica social. Desse modo, Mafalda vinha criticar os problemas sociais, a fim de despertar o humor pela criticidade, com o propósito de que a sociedade construa uma opinião mais crítica.

Desse modo, concluímos que as tirinhas da Mafalda, do autor Quino, apresentam o fenômeno da interdiscursividade por meio das relações que existem entre os diversos discursos presentes nas tirinhas, como os discursos político, midiático e libertário, utilizado pela personagem para tratar dos problemas desencadeados na época, os quais muitos ainda persistem na atualidade.

**Referências**

- AMORIM, A. M. **Análise ou interpretação crítica do discurso?** Sobre os conceitos de Análise e interpretação em Fairclough e Widdowson. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/iisinefil/textos\\_completos/analise\\_ou\\_interpretacao\\_critica\\_do\\_discurso\\_sobre\\_os\\_conceitos\\_marcel.pdf](http://www.filologia.org.br/iisinefil/textos_completos/analise_ou_interpretacao_critica_do_discurso_sobre_os_conceitos_marcel.pdf). Acesso em 02 de abr. 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- COSTA, N. B. **Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso lítero-musical brasileiro**. Editora: Appris, 2012.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo, 2006. Disponível em: [https://www.google.es/search?q=historietas+de+mafalda&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=LS CnU\\_-AMqzjsASa4IGICg&ved=0CCEQsAQ&biw=1366&bih=667](https://www.google.es/search?q=historietas+de+mafalda&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=LS CnU_-AMqzjsASa4IGICg&ved=0CCEQsAQ&biw=1366&bih=667) acesso em 15 de abr. 2014.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário mini-Aurélio**. 2001.
- IMBRIACO, L. V. R. **A representação do devaneio em vidas secas e Mafalda**. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/LauraImbriaco.pdf> acesso em 06 de mai. 2014.
- MAGALHÃES, I.; **Teoria crítica do discurso e texto**. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/293](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293), acessado em 03 de abril de 2014.
- NASCIMENTO, M. E. F. **Sentido, Memória e Identidade no Discurso Poético de Patativa do Assaré**/ Recife: Bagaço, 2010.
- NICOLAU, M. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa**. 2010. Disponível em: [http://www.insite.pro.br/2010/Fevereiro/tirinhas\\_genero\\_jornalístico\\_nicolau.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/Fevereiro/tirinhas_genero_jornalístico_nicolau.pdf) acesso em 15 de mar. 2014.
- TILIO, R.; **Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumento teórico-metodológico. Escrita revista do curso de letras da UNIABEAU**. Disponível em <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article /vie w/21/pdf\\_19](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/21/pdf_19)>. Acessado em 15 de abril de 2014.

## ESTUDOS ANAFÓRICOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE ANÁFORAS DIRETAS E INDIRETAS EM NOTÍCIAS DO JORNAL *EL UNIVERSAL*

Maria Emurielly Nunes Almeida  
Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

### Considerações iniciais

A partir de experiências com projetos de pesquisa que procuravam discutir os processos referenciais no texto escrito, em especial, no âmbito acadêmico-científico, despertamos para a necessidade de investigar tais processos também em outros gêneros, como a notícia. Assim, temos como objetivo, para este trabalho, analisar o processo referencial anafórico, especificamente, as ocorrências das anáforas diretas e indiretas em notícias do jornal *El Universal*.

Nesse sentido, é importante ressaltar que nossa discussão teórica está fundamentada nos trabalhos de Koch (2004a, 2004b), Silva (2008), Marcuschi (2009), Cavalcante (2011, 2012), entre outros autores que abordam os estudos da Linguística Textual (LT) e do fenômeno da referenciação.

No que diz respeito à constituição do *corpus* da pesquisa, coletamos as notícias no período de 12 de fevereiro a 18 de março de 2014. Inicialmente, procurando selecionar aquelas que transmitiam informações recentes e que apresentavam temáticas sociais. Deste modo, após a pré-análise de cada uma das dezesseis notícias selecionadas, escolhemos quatro para compor o *corpus* desta pesquisa. Dessa maneira, essas notícias foram selecionadas porque apresentavam um maior número de ocorrências dos processos referenciais.

O presente trabalho encontra-se organizado em três seções. Em um primeiro momento, na fundamentação teórica, com base nos autores estudados, discutimos a LT, a referenciação, os processos referenciais, com foco nos estudos sobre as anáforas diretas e indiretas, como também o gênero notícia. Em seguida, na análise dos dados, descrevemos e interpretamos as ocorrências a partir das anáforas utilizadas que configuram o processo de referenciação. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições deste estudo.

### 1 Da linguística textual ao fenômeno da referenciação: discutindo conceitos

Inicialmente, consideramos pertinente discutir um pouco sobre o que é a Linguística Textual (LT). A LT surge na segunda metade da década de 60, a partir dos estudos de Harald Weinrich, Isenberg, entre outros autores que postulavam que o texto era o signo linguístico mais elevado no sistema linguístico e que, por isso, deveria ser estudado por uma ciência (KOCH, 2004a). Segundo Koch (2004a, p. 11), a Linguística Textual “é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo”, ou seja, a LT trata do texto sobre múltiplas formas, analisando fatores como coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BENTES, 2001). Dessa forma, a partir da LT, o texto passa a ser observado como uma macro estrutura e deixa de ser visto como um amontoado de frases, passando a ser entendido como uma sequência de enunciados, que se complementam para estabelecer o sentido textual.

Diante disso, nesses mais de cinquenta anos de estudos, a LT já abordou vários conceitos para a concepção de texto, contudo, com base em Marcuschi (2009), concluímos que, mesmo após todos esses anos, a LT ainda não definiu precisamente seu objeto de estudo. Entretanto, entendemos, com base nos recentes estudos da Linguística, principalmente nos de base sociocognitiva-interacional, o texto como um processo de interação, no qual os sujeitos se inter-relacionam na troca comunicativa.

Nesse sentido, Cavalcante (2012, p. 19) nos diz que “o texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”, ou seja, os sentidos do texto são construídos pelo autor juntamente com seu leitor em um processo de interação, tendo em vista que, na hora de escrever, o autor tem que considerar para que público está escrevendo. Por isso, mobiliza os contextos culturais, históricos e sociais para que seu leitor possa compreender sua intenção, e da mesma forma, o leitor deve acionar todos esses fatores para que possa compreender o sentido global do texto.

A partir disto, entendemos a Linguística de Texto como um campo muito promissor e que está cada vez mais presente nas discussões acadêmicas, tornando-se um vasto campo a ser pesquisado. Dito isto, passaremos para a discussão principal do nosso trabalho, na qual trataremos do fenômeno da referenciação.

Desse modo, concebemos a referenciação como um fator de grande relevância para a escrita, leitura e compreensão de um texto. A teoria da referenciação, que surge em meados dos anos 90 a partir dos estudos de Mondada, Dubois, Apothéloz (1995), entre outros autores, procura estudar a forma como os objetos de discurso, que são mobilizados durante a escrita de um texto, nomeiam e mantêm referência com as “coisas” dentro de um determinado texto.

Sendo assim, Cavalcante (2012, p. 98) e os estudos da LT nos dizem o seguinte sobre os estudos da referenciação, “[...] o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões lingüística específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais”. Assim, os estudos referenciais procuram verificar como os objetos de discurso, ou referentes, são utilizados para dar coerência ao texto, estudam como as expressões referenciais, que são usadas no texto para nomear as “coisas”, estabelecem relação com as palavras que as precedem ou que as sucedem. O objeto de estudo da referenciação é o próprio referente.

Mas o que seria o referente? Concebemos que seria uma das partes principais na construção de um texto. De acordo com os estudos de Cavalcante (2011, p. 15), os referentes são:

[...] entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais. Referentes não são significados, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando, para que serve, quando empregamos etc. Referentes também não são formas, embora, em geral, realizem-se por expressões referenciais.

Com isto, a autora nos informa que os referentes são palavras ou conjuntos de palavras que utilizamos em um texto para construir seu sentido. São realidades abstratas, pois sua utilização depende exclusivamente do autor/leitor, que constroem juntos os sentidos do texto. Os referentes ou objetos de discurso não possuem significados, tendo em vista que suas representações são construídas por meio do entendimento de cada leitor.

Por fim, entendemos a referenciação como um dos principais processos de construção de um texto, sendo ela tão importante quanto a coesão, coerência, entre outros, pois, através dos estudos referenciais, podemos compreender a relação entre o cotexto e o contexto na articulação do texto, entender quando podemos utilizar a repetição, porque utilizar sinônimos, hipônimos etc., e acima de tudo, por meio da referenciação, passamos a entender que o texto é muito mais do que está escrito/falado, ele sempre deve ser interpretado.

A partir da discussão sobre o processo de referenciação, trataremos, a seguir, dos tipos de processos referenciais, com foco nas anáforas diretas e indiretas, que são o tema central de nossa pesquisa.

Assim, entendemos que os processos referenciais podem ser identificados de duas maneiras, que estão relacionadas com as formas como os referentes são introduzidos no texto. Segundo Cavalcante (2011), essas duas formas são a introdução referencial, que ocorre quando um determinado referente é introduzido pela primeira vez em um texto, e a continuidade referencial (que conhecemos como anáfora), que ocorre quando os referentes já foram mencionados antes e se deixaram pistas explícitas no cotexto. Silva (2008, p. 73, grifo da autora), por exemplo, ao referi-se à anáfora, afirma que:

**Anáfora** é o processo de continuidade referencial, ou seja, é o processo em que há uma referência a um objeto que, ao mesmo tempo, ativa alguma fonte que já foi mencionada explicitamente no texto e/ou que se encontra armazenada na memória comum dos interlocutores, nesse processo, objetos podem ser transformados e/ou inseridos no discurso.

Com isto, a autora nos informa que o processo anafórico surge no texto quando nos reportamos a algo dito anteriormente no interior desse texto, isto pode ocorrer de modo direto ou de modo indireto. Temos em Silva (2008) o conceito de anáfora direta, que ocorre de modo correferencial, ou seja, a expressão introduzida está ligada diretamente ao seu referente, e o conceito de anáfora indireta, que ocorre de modo não-correferencial, isto é, a retomada referencial se liga de modo indireto à expressão anteriormente apresentada. Deste modo, para entendê-la, temos que considerar todo o texto, assim como também todo o seu contexto.

Assim, embora possamos retirar esses conceitos do que Silva (2008) nos traz sobre o processo anafórico, a autora não considera a divisão desse grupo em anáforas diretas e indiretas. Para ela, o processo de continuidade referencial anafórico é um só, embora os referentes possam se remeter de modo direto ou indireto às expressões que são retomadas por eles.

Dessa forma, podemos levantar um questionamento: o que seria uma anáfora? Para esta pergunta, encontramos a resposta em Milner (2003, p. 94): “há a relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B só

é interpretável na medida em que ela retoma – inteira ou parcialmente – A”, ou seja, a anáfora ocorre quando um termo está ligado a outro de modo que seu sentido e interpretação dependem basicamente dessa ligação. Assim, o sentido do texto é construído por essa extensa teia de referentes, um estabelecendo ligações com os outros. Temos um exemplo na frase “**Pedro** adora sorvete, por isso **ele** foi a sorveteria com seu pai”; observando a frase, vemos que **Pedro** é o primeiro referente e funcionaria como a unidade A, e **ele** é um pronome pessoal que funciona como segundo referente, que estabelece uma ligação direta com A, **ele** seria a unidade B, assim A e B se complementam, estabelecem sentidos e evitam repetições.

Desse modo, temos um exemplo de ocorrência anafórica direta em Cavalcante (2011, p. 55):

[2] A professora tenta ensinar matemática para o Joãozinho.  
 – Se eu te der quatro chocolates hoje e mais três amanhã, você vai ficar com... com... com...?  
 E **o garoto**:  
 – Contente!

Como podemos observar no exemplo, a expressão **o garoto** está se referindo diretamente a Joãozinho, por isso, configura-se em uma anáfora, pois está ancorada em outra palavra do contexto, que quando é recuperada, forma o sentido completo do texto. Diante disto, a anáfora é considerada como uma ocorrência de correferencialidade, configurando-se, assim, como uma anáfora direta.

Sendo assim, ressaltamos que as expressões referenciais anafóricas podem ocorrer dentro do texto de modo correferencial, através das anáforas diretas, bem como de modo não-correferencial, através das anáforas indiretas. No caso das anáforas indiretas, temos que realizar inferências para saber a que expressões referenciais elas nos remetem (CAVALCANTE, 2011).

De acordo com o que pontuamos, Koch (2004b, p. 253) nos diz o seguinte sobre as anáforas indiretas:

Têm-se anáforas indiretas toda vez que um novo objeto de discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de relação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação.

Nesse sentido, concluímos que, de acordo com as palavras da autora, para que as anáforas indiretas sejam identificadas no texto, é necessário que consideremos todo o seu contexto, ou seja, o que está para além do texto. Diante disso, temos que mobilizar todo nosso conhecimento de mundo para verificar a que outra expressão, ou expressões, uma determinada palavra faz menção. Por esse motivo, a autora nos diz que, para identificarmos as anáforas indiretas, temos que realizar associações ou inferências. Assim, Koch (2004b, p.254) nos traz um exemplo de anáfora indireta. Vejamos:

[4] Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é **o trem** do forró. Com saídas em todos os fins de semana de junho, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho, um percurso de 40 quilômetros. **Os vagões**, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão

o tom típico à decoração. **Os bancos**, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas.

Como podemos observar no exemplo, temos a palavra **trem** no início do texto, em seguida, aparecem **os vagões** e **os bancos**, embora elas não estejam diretamente ligadas, podemos realizar associações, pois como sabemos todo trem possui vagões e bancos. Dessa maneira, **os vagões** e **os bancos** são anáforas indiretas de **o trem**, pois podemos, por meio de associações, ligá-los, sabendo que um pertence e/ou faz parte do outro.

Diante do estudo das anáforas indiretas, faz-nos necessário a descrição de um fenômeno muito importante para o seu entendimento, a inferência, que diz respeito ao modo de “interpretar de maneira diferente”, dar novos significados ou já existentes. Sendo assim, de acordo com Marcuschi (2007, p. 88, grifos do autor), a inferência se constitui:

[...] como um ato de inserção num conjunto de relações (proposicional expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais. Pode-se dizer que *o resultado do processo de inferenciação se dá como um ato de explicação.*

Conforme as palavras do autor, entendemos a inferência como um processo sócio-discursivo, ou seja, o que está explícito sugere uma nova interpretação, na qual o interlocutor infere, produz novos significados a partir dos significados já existentes, dessa forma, ele mobiliza velhos conhecimentos para entender o “novo” que o texto está apresentando. Sendo assim, para o processo inferencial, as âncoras, pistas deixadas no cotexto, são fundamentais, visto que, por meio delas, o interlocutor poderá compreender o contexto discursivo do texto. Posto isto, temos um exemplo de inferência na frase “Entramos num vilarejo. **A igreja** estava situada no alto” (CAVALCANTE, 2011, p. 65). No exemplo, inferimos que **a igreja** está retomando vilarejo, pois um pertence ao outro, dessa maneira, associamos igreja e vilarejo, já que, como deduzimos, todo povoado, por menor que seja, possui uma igreja.

Diante disso, queremos ressaltar que existem outros tipos de processos referenciais como, por exemplo, a catáfora, a dêixis, as anáforas encapsuladoras, a recategorização referencial etc., contudo, neste estudo, procuramos discutir, no gênero textual notícia, as ocorrências de anáforas diretas e indiretas, pois estes são os processos referenciais mais recorrentes em nossos dados.

Posto isto, antes de passarmos à análise dos dados, faz-nos necessário uma breve discussão sobre o gênero notícia. Uma vez que a notícia possui como objetivo a transmissão da informação para o leitor, é um gênero vinculado ao jornalismo informativo. Dessa forma, a notícia é um dos principais meios de informação no jornal, sendo ela a mais conhecida e veiculada nos meios de comunicação, tendo como um dos seus maiores propósitos transmitir a verdade ao leitor. No nosso caso, estudaremos o gênero notícia no jornal escrito, mais especificamente, no suporte jornal eletrônico. Destacamos que considerando os estudos de Benassi (2009, p. 1793), temos a seguinte definição para o gênero notícia:

A notícia é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia. Fatos políticos, sociais, econômicos, culturais, naturais e outros podem ser notícia se afetarem indivíduos ou grupos significativos para um determinado veículo de imprensa. Grande parte das vezes, a notícia pode ter conotações diferenciadas, justamente por ser excepcional, anormal ou de grande impacto social, como acidentes, tragédias, guerras e golpes de estado.

Como podemos observar no trecho citado acima, a notícia é um gênero informativo que tem como principal objetivo transmitir uma informação que, na maioria das vezes, é considerada por determinado grupo de pessoas como um fato importante. Dessa maneira, nem tudo que acontece pode ser considerado uma notícia, assim, um determinado acontecimento só se tornará noticioso se afetar de forma significativa um grupo de indivíduos, por isso, a notícia é considerada como algo anormal, algo que não ocorre com frequência. Sendo assim, os fatos mais noticiados pela mídia em geral são os relacionados aos campos político, social, econômico, cultural e natural, como, por exemplo, as grandes catástrofes ambientais, que são noticiadas com grande alarde pelo setor midiático.

Com isto, finalizamos nossa discussão teórica, na qual realizamos um percurso teórico desde o surgimento da Linguística Textual até os mais recentes estudos sobre os fenômenos referenciais e, por fim, discutimos o gênero notícia. Na seção seguinte, realizaremos a análise dos dados ao discutirmos exemplos que foram extraídos das notícias analisadas e, por último, faremos a exposição dos nossos resultados.

## 2 Análise dos dados

O *corpus* desta pesquisa é composto de quatro notícias retiradas do jornal mexicano *El Universal*. De acordo com o Portal Eletrônico do jornal *El Universal* (2001), este surgiu em outubro de 1916, a partir da iniciativa do engenheiro Félix Fulgencio Palavicini. Na época, o jornal tinha como objetivo dar a palavra aos membros da Revolução Mexicana. Assim, em janeiro de 1921, já adotava o lema “O grande diário do México”. Desde então, seu poder de informação foi crescendo cada vez mais, e hoje, é um dos maiores jornais mexicanos, de reconhecimento mundial.

A partir da escolha do jornal, selecionamos as notícias que iriam compor nosso *corpus*<sup>1</sup>, apesar das notícias poderem ser escolhidas de maneira aleatória, pois o conteúdo temático não interfere em nossas análises, procuramos selecioná-las observando a sua relevância informativa, se o conteúdo transmitido chamava a atenção do leitor, se os temas abordados estavam relacionados com o que estava ocorrendo no mundo, se tinha relação com os problemas que afetam o planeta hoje, etc. Por isso, selecionamos notícias relacionadas à crise na Venezuela, que foi noticiada em todo o mundo; o caso do avião da Malásia, que desapareceu em pleno voo e até hoje não se sabe o que verdadeiramente ocorreu, por exemplo.

---

<sup>1</sup> As notícias que compõem nosso *corpus* estão disponíveis em <http://www.eluniversal.com.mx/noticias.html>.

Em um primeiro momento, coletamos dezesseis notícias, contudo, após realizarmos a pré-análise, selecionamos quatro para compor este estudo, tendo como critério para esta seleção aquelas que mais apresentaram ocorrências referenciais. De início, trabalhávamos com seis pré-categorias de análise, retiradas de Cavalcante (2011): a introdução referencial, as anáforas diretas, as anáforas indiretas, a catáfora, as anáforas encapsuladoras e a recategorização referencial, mas quando nos deparamos com as ocorrências identificadas, selecionamos como nossas categorias de análise a anáfora direta e a anáfora indireta, pois estas foram as que mais se destacaram nos textos analisados. Sendo assim, discutiremos os eventos referenciais, retirados do nosso *corpus*.

Diante do que foi discutido, iniciamos nosso estudo com a notícia intitulada *Manifiestan apoyo a Leopoldo López en Venezuela*, que está relacionada com as manifestações ocorridas na Venezuela por conta dos vários problemas sociais que esse país estava enfrentando. Dessa maneira, encontramos, no início da notícia, uma ocorrência de anáfora direta, que ocorre quando um referente é retomado de modo direto no decorrer do texto, isso para manter sua sequência textual, os referentes vão sendo mantidos de modo direto, ou seja, com as pistas no cotexto. Assim, temos um exemplo na seguinte passagem:

(01) “Caracas y otras ciudades de Venezuela son escenario hoy de manifestaciones civiles de apoyo al **líder de Voluntad Popular** (VP), **Leopoldo López** [...] [...] Centro Nacional de Procesados Militares (Cenapromil) de Ramo Verde, en Los Teques, capital del estado Miranda, donde **López** permanece arrestado desde el martes pasado.”<sup>2</sup>

No fragmento acima, podemos identificar três ocorrências de anáfora direta, a anáfora principal, que é retomada na sequência do texto, é **Leopoldo López**, primeiramente, é feito um comentário sobre ele o identificando como o **líder de Voluntad Popular**, um movimento que surge na Venezuela para apoiar Leopoldo López para a presidência do país, ao invés do atual presidente Nicolás Maduro. Depois disso, temos o referente principal que é Leopoldo López, que é retomado na sequência por **López**, que se configura como uma repetição parcial do referente, visto que apenas o sobrenome do líder venezuelano é repetido.

Outro exemplo que trataremos diz respeito a anáforas indiretas. Esse tipo muito particular de anáfora ocorre quando um referente é retomado de modo indireto, ou seja, com pistas que são deixadas ao longo do texto, e que devem ser (re)construídas pelo interlocutor ao longo de uma interpretação. Desse modo, para o estudo das anáforas indiretas, é necessário considerar o contexto, o entorno cultural, e todos os aspectos que podem influenciar na compreensão do texto. Assim, continuando a análise na primeira notícia analisada, *Manifiestan apoyo a Leopoldo López en Venezuela*, temos o seguinte exemplo de anáfora indireta:

<sup>2</sup> Tradução livre nossa de: “Caracas e outras cidades da Venezuela são cenário hoje de manifestações civis de apoio ao líder da *Voluntad Popular* (VP), Leopoldo López, [...] [...] Centro Nacional de Procesados Militares (Cenapromil) de Ramo Verde, em Los Teques, capital do estado de Miranda, onde López permanece preso provisoriamente desde terça passada”.

(02) “López estará en el penal militar los próximos 45 días, mientras se **le juzga** por diversos delitos (incendio y daños, en carácter de determinación, instigación a delinquir y asociación para delinquir) [...]”<sup>3</sup>

A expressão destacada, **le juzga**, funciona como uma anáfora indireta por retomar de modo indireto, ou seja, sem uma âncora explícita no cotexto, sem se ligar diretamente à palavra que a antecede. Diante disto, **le juzga** se refere a López, um dos líderes das manifestações ocorridas na Venezuela no início do ano, que está preso no Centro Nacional de Processados Militares de Ramo Verde, Venezuela, enquanto aguarda seu julgamento. Sendo assim, temos, ainda no fragmento destacado, outra âncora para **le juzga**: **incendio y daños, en carácter de determinación, instigación a delinquir y asociación para delinquir**, que são os crimes pelos quais López será julgado. Dessa maneira, quando ele for a julgamento, os crimes dos quais será acusado são por provocar incêndio e danos, por determinar, instigar e se associar ao crime.

Deste modo, como podemos perceber no exemplo discutido, a anáfora indireta deixa as pistas no cotexto, e o leitor deve associá-las ao contexto para compreender o que a expressão retoma, ou a que ela se refere.

Assim, prosseguindo com a nossa discussão sobre os dados, analisaremos a segunda notícia intitulada *Ratzinger: nadie me presionó*, que se configura em uma entrevista que o Papa emérito Bento XVI concedeu a uma revista. Ressaltamos que discutiremos, primeiramente, as anáforas diretas encontradas na notícia. A seguir, o primeiro exemplo:

(03) “**El Papa emérito Benedicto XVI** descartó las dudas sobre la validez de su renuncia al Pontificado [...]. **Benedicto XVI** contestó así al vaticanista de *La Stampa*, Andrea Tornielli, quien le había enviado algunas preguntas sobre las razones que le habrían impulsado a la renuncia.”<sup>4</sup>

No fragmento, destacamos a expressão **El Papa emérito Benedicto XVI** que funciona como uma anáfora direta, ou seja, se relaciona de modo direto à expressão que a sucede, **Benedicto XVI**, que remete parcialmente ao primeiro referente, **el Papa emérito Benedicto XVI**. Este caso se configura em um exemplo de correferencialidade, pois o sentido do primeiro referente é mantido, sendo que o mesmo foi apenas reduzido: o que era antes categorizado como o Papa emérito Bento XVI se torna apenas Bento XVI.

Diante disto, observando todo o fragmento, temos, ainda, a expressão **su renuncia**, que serve como um objeto de discurso de **Benedicto XVI**, pois se refere ao seu ato de abdicar ao Pontificado, foi ele a pessoa que renunciou. Assim, como podemos perceber, as âncoras das anáforas diretas sempre estão expostas no cotexto, sendo de fácil acessibilidade ao leitor. Desse modo, continuando nossa análise, temos um exemplo de anáfora indireta:

<sup>3</sup> Tradução livre nossa de: “López estará preso nos próximos 45 dias, enquanto aguarda julgamento por diversos delitos (incêndio e danos, em caráter de determinação, instigação e associação ao crime) [...]”.

<sup>4</sup> Tradução livre nossa de: “O Papa emérito Bento XVI descartou as dúvidas sobre a validade de sua renuncia ao Pontificado [...]. Bento XVI contestou assim ao vaticanista de *La Stampa*, Andrea Tornielli, que havia lhe enviado algumas perguntas sobre as razões que haviam impulsionado sua renuncia”.

(04) “Cuando Benedicto XVI anunció al mundo su voluntad de dejar el puesto diversos medios a nivel internacional relacionaron aquella decisión con el escándalo del “VatiLeaks”, la fuga de documentos confidenciales robados del apartamento papal que sacudió a la Santa Sede en 2012. En la carta él mismo precisó que la renuncia no tuvo que ver **con presiones o conspiraciones** [...]”<sup>5</sup>

A expressão destacada, **con presiones o conspiraciones**, funciona como uma anáfora indireta, pois ela estabelece uma relação indireta com um trecho que a antecede que funciona como seu referente: **el escándalo del “VatiLeaks”**, esse escândalo aconteceu em 2012 e abalou o Papado de Bento XVI. De acordo com o portal eletrônico de notícia Exame.com (2013), o 'Vatileaks' abalou as estruturas do estado do Vaticano, ao denunciar a corrupção, a prevaricação e a má administração do Estado do Vaticano. Diante desse fato, o Pontificado de Bento XVI, que já estava abalado, por causa de denúncias de vários casos de pedofilia, praticados por padres e bispos, entrou em crise.

Por esse motivo, o fragmento destacado no texto, **con presiones o conspiraciones**, refere-se ao fato de que Bento XVI pode ter sido obrigado, pelos Conselheiros do Vaticano, a renunciar ao seu Papado, para evitar maiores escândalos. Como é de conhecimento popular, a Igreja Católica sofre há vários anos com pressões advindas dos muitos escândalos nos quais ela tem se envolvido.

Dessa maneira, ainda há os casos de conspiração, de acordo com Exame.com (2013), o mordomo do papa, Paolo Gabriele, foi acusado de conspirar contra a sua Santidade, pois foi a partir dele que vazaram vários documentos com informações sobre o papa Bento XVI. Assim, temos também como âncora para o trecho, **con presiones o conspiraciones**, o fato de Bento XVI dizer que isso não influenciou em sua renúncia. Como podemos perceber, as âncoras das anáforas indiretas podem estar presentes no texto, contudo, o conhecimento de mundo do leitor irá ajudá-lo a compreender melhor o texto.

Diante disso, prosseguiremos com nossa análise, a partir da notícia *Arizona va contra tráfico humano*, que trata da entrada clandestina de pessoas nos Estados Unidos por meio de sua fronteira com o México. Sendo assim, temos a primeira ocorrência a ser analisada:

(05) “Ben Monterroso, [...] consideró de un cinismo inaudito el hecho de que quienes dicen defender a los **inmigrantes que cruzan la frontera** [...]. [...] el costo que un **indocumentado** paga para cruzar, se va a disparar aún más, consideró Monterroso en alusión al precio exorbitante de un cruce por la frontera.”<sup>6</sup>

No fragmento destacado, o referente **inmigrantes que cruzan la frontera**, que funciona como a primeira ocorrência, é retomado em seguida no texto pelo termo **indocumentado**. Desse modo, essas

<sup>5</sup> Tradução livre nossa de: “Quando Bento XVI anunciou ao mundo sua vontade de deixar seu posto, diversas mídias, a nível internacional, relacionaram essa decisão com o escândalo de ‘Vatileaks’, a fuga de documentos confidenciais roubados do apartamento papal, que sacudiu a Santa Sé em 2012. Na carta ele mesmo precisou que a renuncia não teve a ver com pressões ou conspirações [...]”.

<sup>6</sup> Tradução livre nossa de: “Ben Monterroso, [...] considera de um cinismo inacreditável, o fato de algumas pessoas se dizerem defensoras dos imigrantes que cruzam a fronteira [...]. [...] o custo que uma pessoa sem documento paga para cruzar, vai aumentar cada vez mais, considerou Monterroso, em referência ao preço exorbitante para cruzar a fronteira”.

expressões se configuram em anáforas diretas, pois é fácil para o leitor estabelecer a relação de referência entre **inmigrantes que cruzan la frontera**, ou seja, pessoas que entram indevidamente em um país, nesse caso, nos Estados Unidos da América.

Assim, ao realizar a travessia clandestina, essas pessoas não portam nenhum documento, elas não possuem visto de entrada no país para determinar o que vão fazer, perdem sua identidade, passam a viver às escondidas com medo de serem deportadas etc. Diante disso, irão viver no novo país de forma irregular, sem ter direito a nada. Por isso, o primeiro referente, **inmigrantes que cruzan la frontera**, é retomado por **indocumentado**, pessoas que não possuem documento, que entram nos Estados Unidos de modo irregular, perdendo, desta maneira, toda a sua identidade.

Dessa forma, passemos para o estudo das anáforas indiretas que são construídas pela inferência, ou seja, o modo como cada leitor realiza sua interpretação, transferindo para ela os conhecimentos que não estão na margem do texto, mas que o leitor foi acumulando ao longo de outras leituras, e que é de fundamental importância para a boa compreensão de um texto. Assim, vejamos mais um caso desse tipo de anáfora:

(06) “**Son lobos queriendo pasar por Caperucita Roja**. Yo no estoy a favor de quienes abusan de nuestra gente, pero al proponer este tipo de iniciativas lo único que hacen es empeorar las cosas.”<sup>7</sup>

Nesse exemplo, que se constitui de um trecho da fala de Ben Monterroso na notícia, notamos que o americano se vale de uma metáfora, **son lobos queriendo pasar por Caperucita Roja**, para fazer menção a algo que foi tratado antes no texto. Para ele, o fato dos republicanos apoiarem a iniciativa, de que quem participe de organizações de contrabando humano possa ser condenado à pena de morte, é apenas uma forma de se promover à custa do sofrimento de muitos inocentes. Por isso, Ben caracteriza os republicanos de **lobos**, pessoas espertas que querem fazer das outras pessoas suas presas, contudo, ao apoiar a iniciativa, os republicanos querem passar a imagem de **Caperucita Roja**, pessoas boas e inocentes.

Sendo assim, a expressão destacada funciona como uma anáfora indireta, pois sua âncora não está no cotexto, e sim no contexto da notícia. Ao realizar a leitura da notícia, o leitor tem que inferir que Monterroso, ao utilizar a metáfora, **son lobos queriendo pasar por Caperucita Roja**, se refere aos republicanos que, ao apoiarem a nova iniciativa do governo, não estão pensando no bem da população e sim no seu próprio bem estar.

Desse modo, o referente da expressão em destaque é **respaldo del republicano Justin Pierce**, essa sentença funciona como uma âncora para **son lobos queriendo pasar por Caperucita Roja**. Assim, como está posto em Cavalcante (2011), o objeto de discurso é rerepresentado com uma grande alteração, nesse caso, essa alteração se configura na utilização de uma metáfora, que deve ser inferida pelo leitor.

<sup>7</sup> Tradução livre nossa de: “São lobos querendo se passa por Chapeuzinho Vermelho. Eu não estou a favor daqueles que abusam da nossa gente, mas ao propor esse tipo de iniciativa o único que fazem é piorar as coisas”.

Posto isto, continuaremos com nossa análise, passando agora para a notícia intitulada *ONU urge a Rusia y Ucrania a 'sentarse' a resolver crisis*, que trata da disputa da península ucraniana da Crimeia, um território disputado há vários anos por Rússia e Ucrânia, uma disputa, que nos últimos anos, tem se acirrado cada vez mais. Sendo assim, temos o nosso primeiro exemplo:

(07) “El pasado sábado, el Consejo de la Federación (Senado) ruso autorizó a Putin a emplear las Fuerzas Armadas en el territorio ucraniano y el presidente dijo ayer que **lo haría** en ‘caso extremo’ para proteger a los rusos étnicos y rusohablantes del país vecino.”<sup>8</sup>

No trecho recortado, temos o fragmento em destaque **lo haría**, esta expressão retoma diretamente um trecho que o antecede, **emplear las Fuerzas Armadas en el territorio ucraniano**, sendo que o artigo neutro, **lo**, remete correferencialmente ao trecho em destaque. Isso ocorre para evitar a repetição desnecessária do antecedente, e assim manter a linearidade e a boa coesão do texto. Diante disso, vejamos como ficaria esse trecho da notícia sem a utilização de **lo haría, el presidente dijo ayer que emplearía las Fuerzas Armadas en el territorio ucraniano en ‘caso extremo’**. Como podemos perceber, é extremamente desnecessária esta repetição, por esse motivo, o autor da notícia preferiu utilizar a expressão, **lo haría**, que mantém a coesão do texto, ou seja, sustenta a boa tessitura da notícia, interligando linguisticamente os termos (KOCH, 2004b).

Dessa maneira, o verbo **haría** também remete ao termo que o antecede, funcionando assim como um novo referente que tem sua âncora em uma expressão anterior, que se liga a ele de modo direto, nesse caso, o fato de Putín poder mandar as Forças Armadas da Rússia para o território ucraniano. Assim, a utilização de **lo haría** não interfere na compreensão da notícia, pois o leitor compreende perfeitamente que parte do texto é retomada pela expressão em destaque, e sua utilização ainda melhora a coesão.

Sendo assim, continuaremos com a análise tratando agora da anáfora indireta, que possui sua âncora na memória discursiva do falante (KOCH, 2004b). Vejamos a seguir mais um exemplo de anáfora indireta:

(08) “El secretario general de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, urgió hoy desde Freetown a los líderes de Rusia y Ucrania a ‘sentarse y resolver directamente’ **la crisis** en la península ucraniana de Crimea, donde se han desplegado tropas rusas.”<sup>9</sup>

Diante deste exemplo, observamos que **la crisis** possui sua âncora não-correferencial, ou seja, retoma indiretamente o fato de que Rússia e Ucrânia estão vivenciando nos últimos tempos uma crise muito forte, **la crisis** se deve ao fato da Rússia ter mandado para Crimeia, um território ucraniano disputado há vários anos pelos dois países, tropas que, segundo o governo russo, iriam para proteger os

<sup>8</sup> Tradução livre nossa de: “No sábado passado, o Congresso da Federação (Senado) russa autorizou Putín a mandar as Forças Armadas ao território ucraniano, o presidente disse ontem, que o faria em ‘caso extremo’, para proteger os russos étnicos e os russo-falantes do país vizinho”.

<sup>9</sup> Tradução livre nossa de: “O secretário geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, incitou hoje, desde Freetown, aos líderes de Rússia e Ucrânia a ‘sentarem e resolverem diretamente’ a crise na península ucraniana da Crimeia, onde estão sendo implantadas tropas russas”.

cidadãos russos que vivem na região, além disso, o governo russo instalou na península da Crimeia sua Frota do Mar Negro.

Dessa forma, de acordo com portal Folha de S. Paulo, as manifestações na Ucrânia se agravaram em novembro, quando o ex-presidente do país, Viktor Yanukovich, que é de etnia russa, ao invés de assinar um acordo comercial com a União Europeia, preferiu assiná-lo com a Rússia. Diante desse fato, a população ucraniana resolveu sair às ruas para realizar manifestações, para contra atacar o governo que decidiu realizar prisões arbitrárias e aprovar leis que iriam contra a população. Assim, a população ucraniana manifestou reações pacíficas em fevereiro, quando governo e oposição assinaram um acordo de paz, e Viktor Yanukovich deixou o país.

Destacamos que a disputa entre Ucrânia e Rússia pela Crimeia só ficou mais acirrada, pois na península ucraniana, vivem cerca de dois milhões de pessoas, sendo que mais da metade se considera de origem russa, inclusive falam russo. Além disso, encontra-se na Crimeia a poderosa Frota do Mar Negro que pertence à Rússia. Sendo assim, a partir da revolta de boa parte dos ucranianos contra o governo russo, o país chega a considerar a possibilidade de invadir a Ucrânia para proteger os russos que vivem no país.

Desse modo, percebemos que essas informações não são dadas na notícia, porém, ao trazer a expressão **la crisis**, o jornal presume que seus leitores já conheçam tudo isso, e que por isso não necessitam realizar toda essa construção histórica, assim, o leitor deve inferir que **la crisis** se refere ao momento complicado que Ucrânia e Rússia estavam vivendo, por esse motivo, Ki-moon, o secretário das Nações Unidas, quer que os líderes desses países reúnam-se para resolver a crise. Com isto, mostramos que a âncora do termo **la crisis** não está no contexto, e sim no contexto histórico/social de Ucrânia e Rússia.

Logo, após a análise de todos esses exemplos, concluímos que as anáforas diretas e indiretas formam os principais recursos para a manutenção dos referentes nas notícias estudadas. Diante dessa informação, destacamos que as anáforas diretas foram as que predominaram em nossa análise, isto ocorre porque é necessário que as informações sejam recuperadas diretamente ao longo do texto, para evitar as ambiguidades no momento da leitura, e para que o leitor possa realizar uma compreensão mais significativa, pois quando a retomada ocorre por meio de sinônimos, hipônimos, hiperônimos, pronomes, descrições nominais, etc., torna-se mais fácil para o interlocutor recuperar a expressão que é retomada.

Constatamos que as ocorrências de anáforas indiretas constituíram boa parte de nossa análise, isso porque elas também funcionam como um recurso para manter o referente, mesmo que de modo não-correferencial, e valendo-se da construção sociocognitivo-discursiva da notícia. Assim, verificamos que os casos de anáforas indiretas ocorreram porque o gênero notícia é marcado pela transmissão da informação com poucas palavras, por esse motivo, as retomadas indiretas, visto que o autor tinha um espaço reduzido para comunicar o fato ocorrido. Dessa forma, preferiu dar ênfase aos acontecimentos mais importantes, e deixar subentendido o que o leitor possa inferir a partir do seu conhecimento de mundo.

### **Considerações finais**

Nesse momento, faz-nos necessário retomar o nosso objetivo, que foi a análise do processo referencial anafórico, especificamente, o estudo das ocorrências das anáforas diretas e indiretas em notícias.

Assim, encontramos nas quatro notícias analisadas sessenta e seis ocorrências de anáforas diretas, e vinte e seis ocorrências de anáforas indiretas.

A partir desses resultados, concluímos que, nas notícias analisadas, as ocorrências de anáforas diretas se sobressaíram porque a maioria dos referentes devem ser retomados diretamente para evitar ambiguidade no momento da leitura, por isso, as retomadas diretas, por meio de sinônimos, hipônimos, pronomes, descrições nominais, etc., são fundamentais na escrita de um texto. Sendo assim, por meio desse tipo de retomada, observamos a preocupação do autor com o seu leitor, pois quem escreve sabe que seu interlocutor não terá como retirar as dúvidas sobre o assunto tratado, então, tudo deve estar muito claro no texto.

Quanto ao uso das anáforas indiretas, chegamos à conclusão: como as notícias não podem ter um texto muito extenso, uma de suas marcas é transmitir a informação com poucas palavras. Desta maneira, o autor deixa muitas informações implícitas no cotexto das notícias, e cabe ao leitor identificá-las e inferir a que elas se remetem. Esse é um recurso fundamental, pois muitas informações não necessitam ser explicadas, o contexto social, histórico e cultural explicam-nas.

Diante disso, constatamos que, mesmo se distanciando em alguns aspectos, as anáforas direta e indireta apresentam aspectos comuns, pois são muito importantes para a construção do texto. Assim, elas se complementam, já que quando a informação pode ser retomada pelo cotexto, utilizamos a anáfora direta, e quando não há espaço suficiente, como ocorre com as notícias, temos que recorrer ao contexto sociocognitivo, para que não falem as principais informações do texto, e que elas possam ser referidas. Desta forma, ressaltamos, mais uma vez, que o texto, para a sua boa articulação, deve apresentar os dois processos referenciais, que vão atuar juntos, contribuindo para a construção do sentido do texto.

Dessa forma, é importante destacar que, com esta pesquisa, pudemos perceber que as anáforas diretas e indiretas não estão em lados opostos, como muitos pensam. Identificamos casos em que as ocorrências diretas só podiam ser recuperadas pelo contexto, pois alguns referentes, mesmo possuindo âncoras diretas, necessitavam que o leitor fosse buscar informações em seu conhecimento de mundo, para poder estabelecer a ligação entre a expressão e seu objeto de discurso. Desse modo, ocorre o mesmo com as anáforas indiretas, visto que encontramos casos em que as ocorrências indiretas podiam ser recuperadas pelo cotexto, assim, para instalar a relação entre a âncora e a informação nova, que foi incorporada ao texto, o leitor podia considerar o cotexto, as associando.

Como perspectiva de aplicação para este estudo, temos o fato de sua relevância para futuras pesquisas, pois tratamos do estudo da referenciação em língua espanhola, uma área que possui poucos estudos no Brasil, assim, este trabalho pode servir de base para futuras pesquisas, que enriquecerão ainda mais os estudos referenciais. Destacamos, também, a sua aplicabilidade ao ensino de língua espanhola, já que nossas análises poderão auxiliar os professores no ensino da gramática da língua, pois realizamos descrições de como ocorrem as retomadas de expressões dentro de um texto, seja por meio de sinônimos, hiperônimos, descrição nominal, pronomes etc. Assim, podemos contribuir também para o ensino de produção textual, visto que destacamos os processos referenciais utilizados na construção de um texto.

## Referências

- BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 3. 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1791-1799.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.1. São Paulo: Cortez, 2001, p.245-287.
- CAVALVANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- EL UNIVERSAL. Historia ampliada. Disponível em: <[http://www .eluniversal.com.mx/pie/historia2.html](http://www.eluniversal.com.mx/pie/historia2.html)>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.
- EXAME.COM. Pedofilia e escândalo do Vatileaks abalaram pontificado. Disponível em: <[http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/casos-de-padres-pedofilos-e-escandalo-do-vatileak s-abalaram-pontificado](http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/casos-de-padres-pedofilos-e-escandalo-do-vatileak-s-abalaram-pontificado)>. Acesso em: 03 de junho de 2014.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Entenda por que Ucrânia e Rússia brigam pelo controle da Crimeia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/03/1422015-entenda-porque-ucrania-e-russia-brigam-pelo-controle-da-crimea.shtml>>. Acesso em: 05 de junho de 2014.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Lingüística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação**. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 244-262.
- MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, A. C. e. **Os processos de referência e suas funções discursivas – o universo literário dos contos**. Fortaleza: UFC/CE, 2008.

## A TRANSMUTAÇÃO DA CRITICIDADE EM MAFALDA: UM DIÁLOGO ENTRE AS TIRAS E O FILME

Cryslene Dayane Bezerra da Silva  
Edilene Rodrigues Barbosa

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se deu o processo de transmutação da criticidade das tiras para o filme da Mafalda. Por ser este um recorte de um trabalho monográfico, escolhemos analisar dois aspectos encontrados em ambas as obras: (i) a crítica à sociedade e (ii) o preconceito. Para identificarmos a criticidade presente nos dois meios, visual e audiovisual, levamos em consideração as falas e as atitudes da personagem e a representação semiótica da tela.

Para sustentar nossa pesquisa, trabalhamos com as teorias da tradução intersemiótica que têm como cerne o estudo das significações dos semas nos meios visuais. Seguindo tais pressupostos, utilizamos textos dos seguintes teóricos: Jakobson (2003), Plaza (2001), Peirce (1995), Santaella (2007), entre outros, a fim de entendermos como acontece o processo de transmutação semiótica dos meios visuais e audiovisuais, já que nosso trabalho tem por foco analisar duas modalidades, tira e filme.

As produções audiovisuais, como os desenhos animados, filmes, novelas e minisséries, estão cada vez mais sendo influenciadas pela literatura. Essa mudança de meio é o que chamamos de adaptação, transmutação ou tradução intersemiótica. A tradução intersemiótica acontece quando interpretamos um signo e esse, ganha um novo sentido, uma nova estrutura. Sendo assim, todo signo gerará outro que será, necessariamente, traduzido. Vale ressaltar que um signo, ao ser traduzido, sempre sofre transformações, pois cada indivíduo o interpreta de um modo diferente, de acordo com seu ponto de vista e, conseqüentemente, não o verá mais da mesma maneira.

Levando em consideração o conceito da tradução intersemiótica, nosso trabalho, como exposto anteriormente, visa analisar a transmutação da criticidade da obra *Mafalda*, das tiras ao filme. Para tanto, vale falar sobre o que seria adaptação fílmica. Segundo Stam, “[...] adaptações fílmicas [...] são hipertextos, nascidos de hipotextos preexistentes, transformados por operações de ampliação, concretização e realização” (2008, p. 21-22). Desse modo, o hipotexto é o texto fonte (signo), como por exemplo, as tirinhas, histórias em quadrinhos, obra literária, autos etc. Já os hipertextos são releituras do texto fonte (adaptação de um novo signo), tais como filmes, novelas, séries etc. Essas releituras poderão apresentar semelhanças ou não com o texto base, tudo dependerá da interpretação do adaptador.

A tira é um gênero textual que tem o poder de entreter o público de maneira cômica. Pensando nas particularidades do referido gênero, observamos que suas temáticas são baseadas no humor e costumam tratar com ironia e sátira acontecimentos marcantes da humanidade. Além do mais, elas têm a capacidade de provocar no leitor reflexões sobre um determinado assunto. Na nossa pesquisa, trabalhamos com as tiras e com o filme da Mafalda, personagem criada pelo cartunista Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino.

O trabalho surge para responder a seguinte questão-problema: como se deu a transmutação da criticidade da personagem Mafalda? Para se chegar à resposta desta pergunta, traçamos como objetivos averiguar a sociedade argentina sob a ótica da personagem Mafalda, verificar a crítica social e sua transmutação do meio visual para o audiovisual.

### **Breve Percurso Histórico do Gênero Tira**

As tiras, há muito anos, vem sendo estudadas em diversos âmbitos. Os Estados Unidos foram os pioneiros na criação desse gênero textual, isso correu devido à força de suas empresas de distribuição de jornais. Surgidas há mais de 100 anos, as tirinhas habitam as páginas dos jornais do mundo inteiro e cumprem as mesmas funções de antes, levar para o leitor assuntos voltados às manifestações culturais da humanidade, ou seja, conteúdos polêmicos de maneira divertida e crítica.

As tiras são histórias em quadrinhos caracterizadas por serem mais curtas, apresentando, desse modo, um caráter resumido em um texto que pode ter linguagem verbal ou verbal-visual. Quanto às temáticas, as tiras satirizam manifestações culturais, políticas etc.

Mendonça (2002) define as tiras da seguinte forma:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. (MENDONÇA, 2002, p. 199).

Assim como Mendonça (2002), Patati e Braga (2006, p. 23) trazem suas contribuições para os estudos das tirinhas e explicam que o formato clássico do gênero, com piadas desdobradas em três tempos ou três quadros, surgiu graças à escassez de espaço nos jornais, bem como a popularidade dos personagens. Geralmente envolve um personagem principal e seus estereótipos, isso facilita na identificação fazendo com que leitores de diversas culturas consigam perceber tanto a ironia quanto o humor. Esses personagens são, na maioria das vezes, representados por animais, tipos de diferentes regiões ou de contextos históricos distintos.

A temática central é relatar fatos reais da sociedade de maneira humorística e seus personagens representam essa coletividade, apresentando, de forma irônica, os erros que a população não procura enxergar. De fato, as tirinhas provocam reflexões nos seus leitores sobre as banalidades do cotidiano, além de questões mais sérias do país e do mundo.

As tiras de humor têm liberdade crítica sobre os costumes e a moral da época e, com características próprias, os humoristas desenvolveram uma comunicação com o público que se sustenta intensamente nessa liberdade. Com isso, o humorista é livre para expor suas ideias. Os conteúdos presentes nelas influenciaram muitos escritores e jovens desenhistas em diversos lugares do mundo, o que propagou a criação de novos personagens e novas críticas, a fim de denunciar os erros de uma sociedade acomodada com os desacertos de um mundo absurdo. As tirinhas fazem humor, tratam com ironia, satirizam e provocam reflexões, tanto em

relação às trivialidades do dia-a-dia quanto no que se refere às questões mais sérias do país e do mundo. Desse modo, é possível dizer que sua intenção de entreter traz implícito o questionamento, a denúncia e, até mesmo, a autocrítica.

### **Tradução e Adaptação Cinematográfica**

Na atualidade é muito comum vermos adaptações de textos visuais para o cinema, sendo assim, podemos considerar o termo tradução intersemiótica como sinônimo de adaptação de um texto para a tela, embora saibamos que a tradução intersemiótica se ocupa de outros campos além da adaptação fílmica. Quando adaptamos algo, transformamos os meios, ou seja, eles sofrem o que chamamos de tradução. Sendo assim, quando ocorre o processo de adaptação ou tradução, os meios apresentam novas particularidades que se desvinculam dos textos fontes.

Então, adaptar seria, portanto, transformar algo para um novo uso. Vale mencionar que para o meio cinematográfico, o termo adaptação é válido no sentido de que o filme estaria adaptado, ou seja, ajustado e adequado para certo público, levando em consideração um determinado contexto social.

Roman Jakobson (2003), com base em seus estudos, defende que a tradução é um processo cognitivo que ocorre nos mais diversos níveis de linguagem, desde o campo linguístico da tradução sónica de textos, como obras literárias e científicas, até o campo das outras linguagens, como a música, a arte, o cinema etc. Para Jakobson, o processo de tradução envolve o raciocínio cognitivo do indivíduo que é capaz de interpretar signos através de outros e traduzir o sentido de um signo linguístico para um novo sentido de signo.

Segundo Jakobson (1991), o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por outro signo, o qual pode substituí-lo em diferentes contextos, pois fazemos leituras diferentes e, cada um de nós, possui a capacidade cognitiva de interpretar algo de maneira distinta. Pensando nessas várias possibilidades, o referido autor distingue três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua ou em outro sistema de símbolos não verbais. Esses três tipos de tradução devem ser diferentemente classificados, a saber:

- 1) A tradução intralingual ou reformulação (rewor-ding) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução iriterlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1991, p. 64)

Dessa forma, traduzir é reescrever um texto no mesmo idioma, em uma língua estrangeira ou até mesmo em outro sistema semiótico, como uma pintura traduzida em poemas ou livros, como na adaptação de uma obra literária para o cinema ou de uma tirinha para o cinema. Desse modo, a adaptação das tiras para o cinema pode ser considerada como uma transmutação ou tradução intersemiótica, já que o texto foi transposto de um meio visual para o audiovisual.

Para uma adaptação fílmica, o adaptador deve-se preocupar com vários elementos como, por exemplo, as exigências de um mundo em constante mudança, a cultura de um determinado povo, a história e, principalmente, a ideologia do texto fonte para o adaptado. As adaptações não devem focar somente a perspectiva linguística, faz-se necessário que as reescritas relacionem também com os fatores históricos, culturais, entre outros. Esses fatores contribuem para que o público alvo interprete com mais facilidade o sentido do novo signo.

[...] Apesar da tradução no seu sentido comum ser compreendida como um processo de transferência linguística, ela é, ao mesmo tempo, um processo cultural, porque a língua é parte de uma cultura. [...] A tradução deve ser entendida como um fenômeno “cultural” [aspas do autor] ao lidar com culturas específicas: a tradução é um processo transcendente de culturas. (VERMEER *apud* FEITOSA, 2008, p. 21)

As transposições ou traduções de um texto para outro são uma releitura interpretativa adotada pelos leitores, e, para os estudiosos, todo ato tradutório é hermenêutico, pois implica a interpretação. Ainda sobre a adaptação, devemos levar em consideração que ela nem sempre se apresenta com as mesmas características, os mesmo elementos do texto base, pois, quando há uma transmutação de meios o significado dos signos sofrem modificações. Assim, sempre serão utilizadas novas estratégias para chamar a atenção do público alvo, ou seja, na adaptação o texto fonte é utilizado como matéria prima e, desse texto base, o cineasta cria uma nova linguagem e uma nova realidade.

Na criação de uma nova linguagem, o adaptador pode e deve transformar o texto base de acordo com sua interpretação, por exemplo, tem a liberdade criar novos personagens, assim como também diminuí-los. Pode, também, criar um novo fim para a narrativa, modificar a temática central e, principalmente, o cenário onde se passa a história. Isso ocorre porque a adaptação é um processo de reescrita, de transformação, já que está relacionada ao efeito interpretativo do tradutor.

### **Semiótica e Tradução Intersemiótica**

Desde a revolução industrial, a semiologia vem ganhando vários públicos e tem por objetivo principal pesquisar como se dá a compreensão das linguagens verbais e não verbais presentes no nosso dia a dia. No Brasil, este estudo iniciou em 1972, sendo os estudos de Charles Sanders Peirce reconhecido por todos os pesquisadores da época. A semiótica, também conhecida como a ótica dos sinais, é o estudo dos signos e nele são analisados todos os fenômenos culturais como se fossem um sistema de significações. De acordo com Santaella (2007), a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem como propósito o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como sendo de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA, 2007, p. 13).

A semiose é a atividade do signo e, como tal, é caracterizada como uma atividade eminentemente evolutiva, já que esta passa constantemente por transformações. Sendo assim, ela é, usualmente, definida

como um processo de atividade característico da capacidade inata humana de produção e entendimento de signos das mais diversas naturezas.

Pierce defende que um signo é aquilo que, sob determinado aspecto, representa algo para alguém, vai ao encontro de alguém, criando, na mente desta pessoa, outro signo. Assim sendo, o signo é uma representação de seu objeto. Portanto, com toda essa amplitude, o signo é a essência da semiótica. De acordo Pierce (1995, p. 46),

[...] um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen. (PIERCE, 1995, p. 46)

Levando em consideração as três partes que compõem a pirâmide da semiótica estabelecida por Pierce, o representâmen é a porção perceptível do signo, a maneira como ele está exposto, é o modo como a imagem está representada para o indivíduo. O objeto, por sua vez, é a imagem que será analisada e o interpretante é o signo mediador do pensamento, a maneira como a imagem será interpretada.

Segundo Jakobson (1991), a tradução intersemiótica consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais ou vice-versa, isto é, quando traduzimos um romance em um filme, uma fábula em balé, uma tirinha em livro, uma fábula em peça teatral, utilizamos a tradução intersemiótica, porque, ao transmutar um meio signífico fazemos uma releitura do texto fonte, redimensionando-o.

A tradução intersemiótica estuda os processos fundamentais da comunicação multimodal e abrange diversos fenômenos de intersemiose, incluindo os visuais e sonoros. Jakobson (1991), em seu trabalho, definiu tradução intersemiótica como transmutação de signos, do sistema verbal para outro sistema, de diferente natureza. Sendo assim, a tradução intersemiótica representa um domínio de invenção de novos sistemas e processos de linguagem porque tende a produzir, ao forçar uma aproximação sobre a natureza do signo, diversas formas de desautorizar hábitos de leitura, manipulação e interpretação de fenômenos semióticos.

Quando uma obra é adaptada para o cinema, ela se torna uma representação de outra representação, pois quando traduzimos um signo para outro signo estamos recriando de modo autônomo nosso ponto de vista acerca do que lemos ou vemos, ou seja, na reescrita de um texto para outro estão envolvidos os conceitos e as ideologias de cada tradutor.

É importante ressaltar que no processo de tradução intersemiótica, são levados em consideração fatores relevantes como as técnicas de movimentação, as expressões faciais e corporais dos personagens apresentados nos textos, assim como a tonalidade da voz, as críticas, as cores, as canções etc., que dão ênfase ao texto cinematográfico transmitindo novos sentidos para o público alvo.

Diante do exposto, reconhecemos que o estudo da tradução intersemiótica, nesta pesquisa, foi extremamente importante, uma vez que nos permitiu analisar e compreender a linguagem e os signos

presentes nas tiras da personagem Mafalda, já que a semiótica estuda os elementos usados para transformar um determinado texto para outro meio; nesse caso, especificamente, lidamos com linguagem verbal e não verbal.

### **As Críticas de Mafalda ao Mundo**

Mafalda faz críticas às décadas de 60 e 70, épocas que representaram um período de intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Foram esses julgamentos feitos aos problemas do mundo que abriram caminho para reflexões sobre os valores e conflitos vivenciados por toda uma geração. Durante o período mencionado, o mundo estava passando por várias dificuldades que causavam nos indivíduos inquietações e indignação, levando-os a manifestar suas opiniões contra os males da sociedade.

Mafalda recriminava os movimentos de guerra que assolavam o mundo. Dentre esses acontecimentos um dos mais conhecidos foi a Guerra Fria, iniciada logo após a Segunda Guerra Mundial. O movimento aconteceu devido aos conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética que disputavam a hegemonia política, econômica e militar do mundo. A Guerra Fria foi um grande confronto, causador de crescentes mobilizações, protestos e grandes perdas econômicas em todo mundo.

A personagem criticava a sociedade que estava totalmente voltada para a discriminação racial, social e ética. Nos EUA, especificamente nos anos 60, acontecia a luta do Movimento das Diretas Civis, uma ação negra liderado por Martin Luther King, Malcolm X e pelo Movimento dos Panteras Negros. Os manifestantes das diretas civis lutavam por igualdade social para a comunidade afroamericana nos Estados Unidos. Esses acontecimentos ocorreram durante a Guerra do Vietnã.

Outro movimento de destaque foi o feminista que, em 1968, significou um marco no contexto social do mundo. As principais metas defendidas por esse grupo eram que as mulheres tivessem uma vida sexual prazerosa, estudassem, trabalhassem, votassem e não se limitassem a procriar e cuidar dos afazeres domésticos. Assim, eles deixavam de lado a ideologia da mulher conservadora, que somente cuidava da casa e da família. Inserida nesse contexto, Mafalda apoia o pensamento ideológico dos feministas e defende que a mulher deve ir muito além, lutar pela liberdade de expressão e por direitos trabalhistas.

Uma das “críticas universais” de Mafalda é a crítica à burguesia, classe mundialmente hegemônica, que analisaremos em seguida. A sociedade burguesa estava ligada ao individualismo, a desigualdade de pessoas ao trabalho excessivo, onde as produções do trabalho humano assumiam feições desumanas e o trabalhador se tornava mais pobre à medida que produzia riqueza. Os burgueses estavam cada vez mais focados no capitalismo e a democracia burguesa detinha a supremacia, enquanto a ditadura controlava o Estado. Desse modo, a sociedade burguesa dividia as pessoas de acordo com seu padrão de renda e por sua capacidade de consumo, conforme destaca Oliveira (2012).

A hegemonia corresponde à liderança de uma classe e suas frações sobre as demais; corresponde a uma direção política, cultural que é exercida por uma classe em aliança ou não com outras. Logo, um movimento contra-hegemônico sempre compreenderá a luta de classes, significando um projeto distinto de sociedade,

como por exemplo, o comunismo em relação ao capitalismo. (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

A primazia burguesa liderava a sociedade Argentina nos anos 60, impondo suas leis, suas culturas e seus ideais. Porém, como a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada, ela pode sofrer modificações de acordo com as lutas dos contra hegemônicos, ou seja, pessoas que têm opiniões contrárias às leis que dominam um determinado povo. Segundo Oliveira (2008), uma hegemonia viva é um processo de luta pela cultura. Sendo assim, os contra hegemônicos se colocam em oposição à autoridade estabelecida e, a partir dessa luta, os ideais constroem uma nova hegemonia, ou seja, constroem um novo projeto de classe diferenciada.

Os burgueses entendiam o mundo a partir do individualismo e da meritocracia. Eles separavam os capazes dos incapazes, pois não havia espaço para todos na sociedade, sendo assim, naturalizar as diferenças era uma característica marcante dos burgueses. Possuir capital e poder no tempo da burguesia não eram para qualquer um. A extrema exploração física e mental dos trabalhadores era característica dos servidores daquela época que eram explorados, alienados pelo processo de produção e desumanizados por causa do capitalismo.

Assim, o trabalhador se transforma em mercadoria barata e, mesmo produzindo grande número de produtos e, conseqüentemente, riqueza, ele torna-se cada vez mais pobre. Com isso, evidencia-se que o proletário não tem direito de usufruir do seu trabalho. Nessas circunstâncias, viver é mera ficção e muitos não conseguem nem o salário mínimo para sobreviver. Sendo assim, o homem não se diferencia dos objetos resultantes de sua própria criação.

## **ANALISANDO O CORPUS: TIRAS E FILME DA MAFALDA**

A presente análise se propõe a apresentar como se deu a transmutação da criticidade da personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino. Vimos como a personagem foi transposta do meio visual para o meio audiovisual. Para isso, trabalhamos com os estudos da tradução intersemiótica, que estão direcionados para os processos de transposição dos signos semióticos. Segundo Pierce (1995), a semiótica está preocupada em analisar todas as formas de linguagens verbais e não verbais e qualquer imagem codificada por nossa mente.

Essas imagens codificadas permitem ao interpretante descrever e distinguir a imagem visualizada ajudando-o a compreender e a ler o signo. A semiótica, teoria geral dos signos e dos sistemas de signos, preocupa-se em estudar as linguagens verbais, orais e verbais escritas, ou seja, a semiótica estuda as linguagens visuais, auditivas, escritas e toda linguagem que configuramos na nossa mente.

Trabalhamos com cinco tiras que apresentam temas relacionados com os problemas mais discutidos por Mafalda. Além das tiras, analisamos o filme *Mafalda la película*, disponível no Youtube e, por fim, buscamos identificar como se deu a transmutação da criticidade nos textos visuais e audiovisuais.

Nossa pesquisa é baseada nos estudos do método Interpretativista, pois tem como objetivo buscar a interpretação de como se deu o processo de transmutação das tirinhas da Mafalda para o filme *Mafalda la película*. Ainda tem cunho comparativo, pois faremos a comparação de meio tirinhas (visual) para o meio

cinematográfico (audiovisual). Gil (2008) comenta que o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles (GIL, 2008, p. 16-17). E, por fim, é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois visamos analisar, descrever e interpretar os componentes de um determinado sistema de significados.

### Tira 1- Crítica ao Mundo

A primeira tira escolhida é a que trata da crítica ao mundo. Mafalda questiona ao mesmo tempo a dependência cultural e ideológica, as guerras, as desigualdades sociais e econômicas.

Imagem 01: Tira da Mafalda – crítica ao mundo



Fonte: [[http://www.homines.com/comic/quino\\_mafalda/quino\\_mafalda\\_06.jpg](http://www.homines.com/comic/quino_mafalda/quino_mafalda_06.jpg)]

A imagem traz Mafalda conversando com seu ursinho e mostrando para ele uma maquete do globo terrestre. O principal objetivo da personagem na tira é denunciar o que estava acontecendo no mundo que, para ela, estava desmoronando com tantos problemas sociais. No contexto social da criação da tirinha, a sociedade, de um modo geral, estava passando por vários conflitos, sendo eles econômicos, políticos, sociais, éticos. Na década de 1960, ainda estavam acontecendo os movimentos liderados por Che Guevara, movimentos políticos do militar argentino Juan Perón e o Movimento Feminista, que eram muito fortes em todo o mundo.

O autor da tira se utiliza de elementos básicos para denunciar os problemas mundiais, como o urso e o globo terrestre. Para apresentar sua crítica, Mafalda faz uma comparação do globo terrestre de brinquedo com o planeta Terra e, com isso, para ela, a maquete é muito mais apreciável e bonita do que o planeta original. O uso desses aparatos no filme representa a imagem de uma criança com os elementos comuns de sua rotina infantil, demonstrando a ingenuidade de interagir com seres inanimados. Porém, a personagem faz uma forte crítica aos males presentes no mundo e ao descaso acerca dos problemas sociais.

Como vemos, a pequena garota não está conformada com o que está acontecendo à sua volta e cada vez que fala sobre o planeta em que vive, sente revolta e profunda tristeza, como mostra o último quadradinho da tira acima. Identificamos a tristeza de Mafalda quando seu semblante se transfigura. Claramente, podemos perceber que o formato da boca muda: o que antes era alegria se converte em tristeza.

Assim como na tira, o filme retrata Mafalda preocupada com as mazelas sociais. Para enfatizar melhor as características da personagem, apresentamos as cenas 1 e 2 que foram extraídas dos 5' a 5'8" do filme *Mafalda la película*. Na primeira cena, o criador do filme centraliza Mafalda em um globo terrestre de desenho para reforçar que ela é a personagem principal da obra cinematográfica. Na cena 2, os personagens estão encaixados no globo terrestre essa escolha pode ser vista como uma tentativa de mostrar que todos apresentam características do mundo social e são caracterizados com os problemas que afetavam o mundo nos anos 60.

Cena 01: Mafalda no centro do mundo



Fonte[<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>]

Cena 02: Mafalda e seus amigos



Fonte[<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>]

Mafalda é caracterizada no filme como uma garotinha revoltada com o mundo além de questionadora. Sempre pergunta para seus pais assuntos relacionados ao que está acontecendo no planeta, sobre as armas nucleares e guerra fria, conforme a transcrição que abaixo:

Mafalda - *Buen día mamá. ¿No sabes se ya fueron suprimidas las armas nucleares?*

Mãe - *No, no sé Mafalda. Pero creo que no. ¿por qué?*

Mafalda - *Bueno, por nada en especial. Pero sería lindo levantarse en una mañana e encontrar que al fin, la vida de uno depende de uno mismo.*

Mafalda - *¡Hola, papá! ¿Decime, que es eso de la guerra fría?¹*

Os questionamentos de Mafalda, presentes no filme, contribuem para que o público tenha conhecimento do que estava se passando naquela época. Na adaptação fílmica é levado em consideração o contexto social do texto fonte para, com isso, aproximar o público da realidade tratada nas tirinhas. Nesse contexto, Feitosa (2012, p. 16) frisa esse papel quando declara “[...] o termo adaptação é válido para o cinema no sentido de que o filme estaria adaptado (ajustado, adequado) a certo público num determinado contexto histórico-político e social”.

<sup>1</sup> Mafalda – Bom dia mamãe. Não sabe se já foram destruídas as armas nucleares?

Mãe – Não sei Mafalda. Mas acredito que não. Por quê?

Mafalda – Bom, por nada em especial. Mas seria lindo acordar em uma manhã e descobrir que, enfim, a vida de cada um depende só de si mesmo.

Mafalda: Oi, papai! Me diga, o que essa tal de guerra fria?

Para expressar criticidade no filme, Mafalda demonstra um imenso carinho pela maquete do globo terrestre, abraçando-a e beijando-a. Para Mafalda, o globo terrestre, ou seja, o planeta Terra está enfermo devido os problemas que estão acontecendo no decorrer dos dias. Ele está precisando de cuidados e, principalmente, de um pouco de paz.

Cena 03: Mafalda e o globo terráqueo Imagem



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?ch?]

Cena 04: Mafalda abraçada com o globo



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4]

Nas suas falas, a menina se revolta ao falar do planeta Terra, porém, ainda sonha que o mundo pode se tornar melhor.

Mãe - *¿Tienes el plumero Mafalda?*

Mafalda - *¡Sí, mamá!*

Mãe - *Ya que estás ayudándome, limpia bien el globo terráqueo.*

Mafalda - *¿Limpio todos los países o solo lo que tiene mal gobiernos?*<sup>2</sup>

Verificamos que as características da personagem em relação às críticas e às revoltas permanecem as mesmas. Só que na versão cinematográfica são apresentados elementos que causam certa atração nos telespectadores, esses são evidenciados conforme a maneira de Mafalda demonstrar carinho pela maquete e como ela é arrogante ao falar dos males que rodeiam o planeta Terra.

Na tradução intersemiótica, Plaza (2001) aborda que os signos ganham novos sentidos, novos objetos que causam nos textos certa particularidade. No caso do filme, essas particularidades não serão as mesmas do texto fonte, ou seja, na adaptação fílmica os elementos utilizados para a transposição do texto visual para o audiovisual são diferentes, pois o tradutor pode ter uma visão particular, ele pode concordar ou discordar com o assunto que está exposto no texto base.

<sup>2</sup> Mãe – Está com o espanador Mafalda?

Mafalda – Sim mamãe!

Mãe – Bem, já que está me ajudando, limpe bem o globo terrestre.

Mafalda – Limpo todos os países ou só os que têm um governo ruim?

Sendo assim, na transposição de signos, o sentido é criado de acordo com o ponto de vista de quem transmuta um signo para outro signo, por isso, pode ser acrescentado ou retirado personagens e suas características podem ser modificadas.

## Tira 2- Crítica ao Preconceito

A segunda tira selecionada fala do preconceito econômico e de classes sociais. O objetivo da escolha é relatar como a classe mais pobre era vista pela classe média alta de um mundo desigual e preconceituoso.

Imagem 02: Tira da Mafalda – crítica ao preconceito



Fonte: [[http://www.albeos.org/IMG/pdf/Mafalda\\_tiras.pdf](http://www.albeos.org/IMG/pdf/Mafalda_tiras.pdf)]<sup>3</sup>

A tira apresenta Susanita, personagem secundária das tirinhas da Mafalda, e nela é possível observamos, claramente, as características de uma pessoa preconceituosa. Susanita está lendo um livro que, provavelmente é a Bíblia Sagrada, já que no livro bíblico encontramos o texto transcrito no balão. Então, Susanita, ao ler que os pobres herdarão os céus começa a guardar dinheiro no seu cofrinho, em formato de porco, para não se misturar com as pessoas pobres que viverão no céu.

O principal objetivo é apresentar o preconceito que as pessoas da alta sociedade tinham com os pobres. Nas tiras da Mafalda, Susanita é caracterizada como uma garotinha burguesa que não sente comoção ao falar dos problemas que a sociedade enfrenta. Desse modo, a fome, o frio, a rejeição entre outras dificuldades encaradas pelos pobres, não causavam tristeza na pequena burguesa. Mafalda sempre tenta abrir os olhos da amiga para as dificuldades da sociedade. No entanto, a grande preocupação de Susanita, o seu único objetivo é o desejo desenfreado de casar, procriar e ser uma mulher rica e, dessa forma, ela torna-se indiferente à problemática social buscando apenas ser superior às demais pessoas.

<sup>3</sup> QT1 <<”Bem-aventurado os pobres, porque deles será o Reino dos Céus”

Cena 05: Criação da personagem Susanita



Fonte:[<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>]

Cena 06: Susanita e a boneca



Fonte:[<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>]

Nesse contexto, o mundo, a partir de Susanita, é entendido como um universo voltado para o individualismo e para a mediocridade, em que os pobres deveriam ser separados dos ricos. No filme,

Susanita é retratada como uma garotinha que sonha com um casamento perfeito, é preconceituosa, racista, briguenta e, acima de tudo, capitalista, tendo em vista que está sempre perguntado para seus amigos quanto os pais deles ganham. Para caracterizar Susanita com mais ênfase, o tradutor associa a imagem da personagem, ou seja, cria o seu rosto a partir da junção de duas alianças, conforme identificamos nas cenas acima, e depois a coloca com um bebê em um carrinho. No decorrer do filme é possível percebermos as outras características que foram mencionadas acima.

Em algumas partes do filme, identificamos o louco desejo de Susanita em casar e ter muitos filhos. Segundo ela, não há nada mais importante que constituir uma família, ser rica e ter muitas joias. Vejamos a transcrição de uma de suas falas:

Susanita -*Yo no sé para qué a mí va servir ir a la escuela,...*  
*...se lo único que pretendo de la vida es casarme y tener hijos.*<sup>4</sup>

Mais uma vez, são apresentadas críticas às mulheres que deixam de estudar para ficarem somente em casa cuidando da família e, assim, preferem ser indivíduos sem a mínima instrução a buscar o aperfeiçoamento profissional. No entanto, para elas, casar com um bom partido para se tornarem ricas é conseguir galgar o ponto mais alto que uma mulher pode chegar.

Em um trecho do filme, Mafalda e Susanita estão andando pela rua quando encontraram um homem pedindo esmolas. Mafalda se comove com a cena, mas Susanita nem se importa com o triste ocorrido. Nessa cena, identificamos o espanto de Mafalda e o descaso de Susanita.

<sup>4</sup> Susanita – Não sei para que ir à escola, ... se a única coisa que quero da vida é casar e ter filhos.

## Cena 07: Mafalda, Susanita e o mendigo



Fonte:[<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>]

O descaso de Susanita é reiterado nas suas falas ao retratar dos pobres.

Mafalda -*Me parte el alma ver gente pobre...*

Mafalda -*¿A vos no?*

Susanita -*No tengo nada contra los pobres, ¿viste?*

Susanita -*Por el contrario, creo que necesitan ayuda y protección.*

Susanita -*Y aunque más, soy convencida que la gran mayoría de la gente pobre no lo hace por maldad*

Mafalda -*¿Pero qué maldad Susanita?!*

Mafalda -*Habría que dar techo, trabajo, protección y bienestar a los pobres.*

Susanita -*¿Para qué tanto?*

Susanita -*Bastaría con esconderlos.*<sup>5</sup>

Pela cena, Mafalda tenta criticar as mazelas da sociedade e o desprezo das pessoas para com esses males. Percebemos que a sociedade tenta ludibriar as pessoas criando uma falsa preocupação e uma falsa solidariedade pelos necessitados. Assim, como na fala de Susanita, no trecho retirado do filme, observamos que a preocupação das pessoas da alta sociedade capitalista e preconceituosa, não passa de uma mera enganação. O amor pelo outro não existe. O que existe, realmente, é o preconceito, o individualismo e a desonestidade. Para enfatizar a pobreza e o descaso, a cena do filme apresenta um homem com muito frio na rua e sentado em uma calçada. Além da solidão desse indivíduo, a árvore ao lado da rua, elemento que ajuda a compor a cena, encontra-se sem folhas, o que pode representar tristeza, falta de vida, desilusão, escassez etc.

<sup>5</sup> Mafalda – Me corta a alma ver gente pobre...

Mafalda – A você não?

Susanita – Não tenho nada contra os pobres, entendeu?

Susanita – Pelo contrário, creio que precisam de ajuda e proteção.

Susanita - Além do mais, acredito que a maioria dos pobres não os são por maldade.

Mafalda – Mas que maldade Susanita?!

Mafalda – Deveriam dar teto, trabalho, proteção e bem estar aos pobres.

Susanita – Para que tanto?

Susanita – Bastaria escondê-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, tivemos por intuito analisar o processo de transmutação da criticidade em Mafalda. Para isso, analisamos as tiras e o filme *Mafalda la película* a fim de identificarmos nas atitudes e nas falas da personagem o processo de transmutação da criticidade nos meios visual e audiovisual. Para tanto, fez-se necessário um breve estudo sobre a tradução Intersemiótica compreendida como o estudo do signo semiótico que ao ser interpretado pelo interpretante ganha um novo significado. Neste aspecto, quando adaptamos um texto para outro meio estamos trabalhando com a tradução intersemiótica.

Escolhemos as tiras e o filme intitulado *Mafalda la película*, para verificarmos como o diálogo entre estes dois meios foi estabelecido. Feitas as análises, percebemos que o resultado foi bastante satisfatório e relevante, pois identificamos que os dois meios, apesar de abordarem as mesmas temáticas e a mesma personagem, mostram que há particularidades, isto é, cada mídia tem sua própria gramática. Como exemplo podemos mencionar que, no filme, o adaptador utilizou elementos como sorriso, tristeza, expressão corporal e fala que tornaram a narrativa cinematográfica ainda mais atrativa e mais crítica.

Assim sendo, foi permitido, através desta análise, responder a questão problema sugerida na pesquisa: de que forma a criticidade foi transposta da tira para o filme? Após nossas leituras, pudemos afirmar que a criticidade das tiras para o filme foi retratada de forma criativa pois, os recursos apresentados pelos meios tira e filme ampliaram os seus efeitos críticos. Mafalda, em seus diálogos, não deixa nada a desejar, pois apresenta, nos dois meios, críticas relevantes ao mundo. No filme, os personagens, assim como Mafalda, são caracterizados por marcantes expressões que tornam o meio audiovisual mais incisivo.

Ademais, foi através das tiras e do filme, que conhecemos um pouco do contexto histórico dos anos de 1960 e 1970. Período marcado por grandes conflitos econômicos, sociais e culturais. A história deve ser levada sempre em consideração, por isso, não devemos deixar de lados os acontecimentos que marcaram toda uma sociedade, toda uma época. Dessa forma, as obras não devem ser vistas em separado da história, uma vez que esta faz parte de nossa vida como construtores de conhecimentos. Portanto, assim como a personagem Mafalda, devemos usar nosso pensamento crítico sobre algo que conhecemos ou estudamos, visto que não podemos criticar o que para nós é novo e desconhecido.

## REFERÊNCIAS

- FEITOSA, A. B. S. **Reescrevendo Shakespeare no Cinema: de a megera domada a 10 coisas que eu odeio em você.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará- UEC, Fortaleza, 2008.
- JAKOBSON, R. **Aspectos Linguísticos da Tradução. Linguística e comunicação.** Trad. Isidoro Blikstein e Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Linguística e Comunicação.** 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- MAFALDA LA PELÍCULA.** Direção: Carlos D. Marquez. Produção: Daniel Mallo. Roteiro: Alberto Cabado. Argentina: Suavia Filmes, 1982. Baseado nos argumentos de Quino. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pCgDL2aamQ4>>. Acesso em 24 de novembro de 2013
- MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. In: **Gêneros textuais e Ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

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

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

REBUÁ OLIVEIRA, C. E. **A burguesia enquadrada**: Mafalda e sua turma criticam elementos da sociedade burguesa (a naturalização das diferenças, a desumanização e a competição) na aula de História. *Antíteses*, Londrina, vol. 5, núm. 9, enero- julio, 2012. pp. 55-75. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1933/193323769005.pdf>> . Acesso em 24 de novembro de 2013.

SANTAELLA, L. **O que é a semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

STAM, R. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e a arte da adaptação. Trad. Marie-Anne Kremer; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

## UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO JORNAL ARGENTINO *OLÉ*: MANIFESTAÇÃO DE FUTEBOL E DE SENTIDOS

Maria Jackeline Rocha Bessa  
Maria Eliza Freitas do Nascimento

### Consideraciones iniciales

Tudo se passa como se interdições, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação dos discursos. (FOUCAULT, 2008, p. 127)

No campo discursivo, os estudos da linguagem vêm mostrando uma evolução significativa diante da multiplicidade de objetos de análise e de correntes teóricas. Sendo assim, optamos neste trabalho pela investigação de uma materialidade midiática, o Jornal Argentino *Olé*, sob o viés da Análise do Discurso de tradição Francesa, a partir da contribuição dos autores Michel Pêcheux e Michel Foucault. Como objetivo, pretendemos realizar uma análise discursiva sobre o futebol brasileiro nos enunciados desse jornal, observando as estratégias utilizadas na produção dos efeitos de sentido no discurso.

A Análise do Discurso (doravante AD) surgiu com a proposta de fazer a leitura discursiva na qual envolve o sujeito com a linguagem, estando relacionado também as questões históricas, sociais e políticas. Essa teoria trabalha com questões da linguagem, focalizando a produção discursiva que circula na sociedade. Dessa forma, é possível observar que há também uma articulação com a historicidade, tendo a língua uma relação constitutiva com a exterioridade, o que reflete a não transparência do sentido e da linguagem.

Assim, usar a AD como teoria de análise, é uma forma de buscar como se dá a construção dos efeitos de sentido, sua relação com a memória e a história. Vamos analisar o discurso no campo midiático, pois ultimamente tem ganhado considerável espaço na produção e circulação de enunciados diversos. Desse campo discursivo, selecionamos o jornal esportivo da Argentina *Olé*, por sua forma particular de enunciar sobre o futebol brasileiro usando diferentes estratégias na construção do sentido. Dentre os diferentes enunciados desse jornal, selecionamos a reportagem intitulada *Manifestación de fútbol*. Escolhemos ainda esse *corpus* por estar relacionado ao trajeto temático Copa do Mundo, um acontecimento que tem muita visibilidade, tanto no Brasil quanto no mundo e é discursivizado em diferentes materialidades.

Desse modo, consideramos relevantes estudos que promovam uma reflexão sobre o fato de a mídia não somente ser um veículo de comunicação, de informação, mas também por exercer o poder de persuadir pelo discurso que produz e faz circular. Com isso, é importante destacar que é pela linguagem que se propagam ideias por meio de diferentes estratégias. O discurso midiático promove uma espetacularização do dizer, constrói diferentes efeitos de sentido, produz vontades de verdade e se articula com uma rede de memória e discursos que foram ditos antes, por meio do interdiscurso.

Para entrar na trama do discurso do jornal *Olé* é necessário, inicialmente, traçar um percurso histórico da análise do discurso, mostrando como ela se constitui enquanto teoria, reformula-se e aparece como uma importante área dentro dos estudos da linguagem. Além disso, destacamos que objetivamos discutir as diferentes categorias que serão utilizadas na análise. Na continuidade, iremos explorar as estratégias discursivas do enunciado da reportagem, fazendo uma análise do funcionamento discursivo do jornal na discursivização do futebol brasileiro.

Trazer essa discussão para o campo científico oportuniza pensar a linguagem como uma ação do discurso que circula em diferentes materialidades e faz criar novos objetos teóricos, com o apoio de uma teoria linguística que busca o sentido não no signo linguístico isolado, mas na possibilidade que a língua oferece a produção de diferentes efeitos de sentido na relação com a historicidade dos enunciados. É preciso buscar os sentidos que se escondem na relação com o que é dito, mas principalmente com o que não é dito e o que está silenciado na rede discursiva.

### **Análise do Discurso: a construção de uma teoria**

Ao longo dos tempos, os estudos linguísticos foram avançando e assumindo um papel importante para se consolidarem como ciência da linguagem. Na primeira metade do século XX, a teoria estruturalista que tinha Saussure como principal representante ganhou destaque, pois a língua era vista a partir da estrutura interna, do sistema fechado em si mesmo, por isso foi tomada como objeto de estudo. Para Saussure (2003, p. 22-23) “a língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente”, isso porque em sua visão a língua era homogênea e a fala heterogênea.

Nessa perspectiva estruturalista, os aspectos históricos, sociais e ideológicos não foram contemplados. Desse modo, novas abordagens foram surgindo para abarcar as muitas questões não abordadas. Assim, na década de 1960 surgem diferentes teorias linguísticas que tinham como objetivo trazer para os estudos da linguagem, principalmente as discussões em torno do sujeito e da situação de comunicação, aspectos cruciais não considerados nos estudos estruturalistas. Dentre essas novas teorias, podemos destacar a Análise do Discurso, vista em articulação com o histórico, o político e o ideológico.

A AD surge no ambiente político da França, com um grupo liderado por Michel Pêcheux. Esse grupo era formado por matemáticos, filósofos, linguistas e psicólogos que travavam grandes discussões sobre os estudos linguísticos. Assim a Análise do Discurso ganhou força com dois estudiosos, Pêcheux e Dubois. Eles foram os percussores da teoria, mesmo apresentando pontos de vista diferentes, já que o segundo pensava os estudos mais ligados à lexicografia, ou seja, ao estudo das palavras, concebendo somente o que estava posto em cada discurso. Enquanto que Pêcheux era um filósofo que se mostrava mais envolvido com questões Marxistas, psicanalistas e epistemológicas.

Nesse contexto, a Análise do Discurso foi construída como uma teoria interdisciplinar que buscava uma articulação com a linguística, a psicanálise e o Marxismo. Pêcheux propunha uma nova forma de ver e estudar a língua. Segundo Mussalin (2001, p. 105) seria uma “ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”. Pêcheux

buscava, então, estudar não simplesmente uma superação dos estudos até então desenvolvidos por Saussure. O que ele propôs é estudar a semântica do discurso, a partir da compreensão de que nem o sujeito nem os sentidos são individuais e sim históricos e ideológicos.

Desse modo, se estabelece o discurso como objeto de estudo da AD, compreendido como efeito de sentido entre os locutores (PÊCHEUX, 1997). Assim, a teoria se propõe como uma leitura discursiva, observando o sentido na relação com as condições de produção, que sinalizam a historicidade. Seu marco inicial se deu efetivamente no ano de 1969, quando Pêcheux escreveu o livro *Análise Automática do Discurso*, no qual discutiu novos horizontes para os estudos da linguagem. Gregolin (2003, p. 7) fala em “Epistemologia da linguística”, em que para ela houve um corte dos estudos saussurianos e passou-se a analisar as condições de possibilidades dos discursos e dos processos discursivos.

Esses fundamentos iniciais marcam o que se convencionou chamar primeira fase da AD, caracterizada como uma máquina discursiva na qual o discurso era analisado como uma estrutura fechada em si. Sobre isso, Fernandes (2005, p. 81) afirma: “na AD1, o discurso foi considerado como resultado de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo também homogêneo, ou seja, uma máquina discursiva fechada em si”. O sujeito fala a partir das condições de produção em que está inserido. Foi nessa fase que o discurso se mostrava relacionado com a ideologia, influenciando na concepção de sujeito como sendo assujeitado, tendo em vista a articulação de Pêcheux com as ideias de Althusser.

Na segunda fase da AD, a noção de máquina discursiva começou a explodir, apresentando ainda muitas ligações com a fase anterior, porém a noção de formação discursiva apareceu como uma categoria de destaque e desencadeou esse novo momento dos estudos ligados ao discurso. Entretanto, o conceito tomado de empréstimo a Foucault, sendo, porém, aplicado uma visão materialista ligada à ideologia. Por isso, segundo Pêcheux (1997, p. 160) formação discursiva é:

aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Dessa maneira, a noção de formação discursiva estava articulada a uma noção de sentido que estabelece relação com a formação ideológica, fato que leva a ideia de que o sujeito ainda era assujeitado, enunciando a partir da sua formação discursiva e ideológica. Segundo Pêcheux (1997, p. 160):

O sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas.

Já na terceira fase, ocorrida entre os anos de 1980 a 1983, conhecida como fase das desconstruções, foi o momento em que houve uma quebra com os postulados anteriores e novas ideias foram sendo construídas. Se, até então, a ideologia era forte nas duas primeiras fases, ela perde força na terceira exatamente pelo diálogo com Foucault.

É nesse período que as reflexões sobre heterogeneidade ganham destaque, o que acaba levando a uma busca para entender o discurso do outro. Essa terceira fase é o que Fernandes (2005, p. 83) chama de desconstrução da maquinaria. Segundo o autor: “na AD3, a noção de maquinaria estrutural é levada ao limite e estabelece-se o primado teórico do outro sobre o mesmo; a ideia de homogeneidade atribuída a noção de condições de produção do discurso é definitivamente abandonada”.

Nota-se que as categorias interdiscurso e memória discursiva aparecem como promissoras. É partindo da ideia de formação discursiva de Foucault que Courtine, fazendo releitura do livro *Arqueologia do Saber*, critica a noção de formação discursiva, presente nas duas primeiras fases e passa a concebê-la como “fronteiras que se deslocam” (NASCIMENTO, 2010, p. 36), fazendo irromper a ideia de que as formações discursivas estão em diálogo com o que foi dito em outros lugares. Sendo assim, os trabalhos se voltam para a interdiscursividade.

É ainda nessa fase que Pêcheux dialoga com a Nova História e há uma abertura para os discursos do cotidiano. Essa aproximação se deu principalmente porque houve um afastamento entre Pêcheux e Althusser. Outro fato importante foi a necessidade de aperfeiçoar a discussão sobre formação discursiva e os processos de constituição sobre sujeito e o acontecimento. A partir dessas articulações edifica-se a AD que atualmente se constitui como teoria e possibilita discutir diferentes objetos de análise, dentre eles o discurso sobre o futebol, por exemplo. Segundo Santos (2012, p. 32), é nesse período que “a história passa, então, a ser entendida como produto do trabalho de sujeitos que enunciam a partir das próprias posições sociais e políticas que ocupam”.

Desse modo, o sujeito passa a ser visto como uma posição discursiva, que reflete a sua incompletude. De acordo com Nascimento (2010, p. 52), que segue a concepção foucaultiana, “o sujeito para a AD é complexo, cindido, heterogêneo, descentrado, ou seja, é um sujeito histórico, socialmente construído”. É esse sujeito que ganha corpo nos estudos discursivos e que vai ser determinado na trama histórica que envolve as condições de produção.

Ao enunciar o sujeito não fala algo pela primeira vez, pois o que se diz já foi dito em outro momento, com outro sentido e retorna com um sentido novo, dependendo da historicidade. Sobre isso, Fernandes (2005, p. 24), discutindo sobre a concepção de discurso, diz que: “[...] o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele”. Desse modo, apresenta-se escorregadio em constante transformação, se se diz algo hoje sobre futebol, por exemplo, amanhã o discurso já se mostra outro, mesmo que seja sobre o mesmo assunto, os sentidos são outros.

O Discurso se mostra pela história, construindo diferentes efeitos de sentido. Orlandi (2007, p. 32) afirma que o discurso:

Vem pela memória, pelas filiações de sentidos construídos em outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e alí, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. [...] as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.

Diante disso, vemos como o discurso mostra-se construído por outros dizeres, através da língua, sendo também parte da história, e atrelado a relações de poder. Por isso, o interdiscurso passa a ocupar um lugar central nas análises. Ele é compreendido, de acordo com Fernandes (2005, p. 61), como a “presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada”. É um jogo discursivo em que há um espaço para o que foi dito antes e que mais tarde fará sentido em outro discurso.

Para confirmar nossas discussões, vejamos o que diz Courtine (*apud* NASCIMENTO, 2013 p. 50) sobre interdiscurso: “Séries de formulações, marcando cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se)”. O discurso não é único, ele faz aparecer e circular enunciados diversos que foram proferidos em diferentes momentos da história, seja para repeti-los ou para transformá-los. Por isso, Foucault (2008, p. 26) afirma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

Essa resignificação de dizeres provoca a construção dos efeitos de sentido, tendo em vista que vão ser construídos no jogo discursivo em que está inserido, fugindo da linearidade do significante e resgatando o que está na sua exterioridade. Desse modo, para os estudos discursivos não se procura um sentido verdadeiro, mas as possibilidades de um enunciado construir sentido a partir da articulação com a memória discursiva, categoria que faz dialogar com o interdiscurso. Segundo Gregolin (2011, p. 91), “a inscrição do acontecimento na memória permite, ao mesmo tempo, seu retorno constante e sua rememoração”. É o que aconteceu no passado, mas que se faz presente na atualidade através da memória discursiva e que passa a fazer sentido em outros discursos. Assim, para Pêcheux (2007, p. 56):

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões e disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização.

É nesse espaço do domínio de memória que o acontecimento anterior vem fazer sentido, construindo uma memória do presente, por meio das retomadas, dos conflitos e da resignificação de dizeres. Esses procedimentos teóricos irão se unir a outros para fundamentar a Análise do Discurso, sempre articulando questões teóricas que são importantes para o momento analítico, principalmente pela inovação de objetos e introdução de diferentes categorias. Sobre essas questões, veremos a seguir, na análise da materialidade discursiva do jornal *Olé*.

### **A construção do sentido no enunciado *Manifestación de fútbol***

Não se pode separar o enunciado de um acontecimento que o motiva, fazendo circular diferentes discursos na esfera social. Assim, o enunciado em pauta está ligado ao acontecimento Copa do Mundo,

sediada pelo Brasil em 2014; esse evento que provocou diferentes discursividades, principalmente porque depois de mais 60 anos, o país voltou a ser o país sede do mundial. Nesse sentido, Santos (2012, p. 34), nos diz que “esse envolvimento discursivo contribui para que uma grande massa de textos seja produzida em função de um mesmo evento, discursivizando-o e transformando-o em um acontecimento discursivo porque reclamam diferentes práticas discursivas acerca de um mesmo grupo de enunciados”.

Dessa forma, selecionamos como objeto discursivo o jornal *Olé*, uma produção midiática que constrói diferentes discursos acerca do futebol, e em suas publicações discursiviza o futebol brasileiro de forma a construir efeitos de sentidos de humor, de ironia, favorecendo a leitura discursiva dos enunciados presentes na materialidade midiática. Vale ressaltarmos que esse jornal foi fundado em 1996, depois de anos sendo parte do jornal *Clarín*, no qual eram discursivizados assuntos esportivos. Surgiu com uma nova forma de se fazer jornalismo esportivo, trazendo em suas publicações, vários discursos sobre o futebol. Dentre eles os que se destacam são as matérias que mostram a rivalidade existente, no futebol, entre Brasil e Argentina.

É possível perceber, desse modo, diversas estratégias discursivas sobre o acontecimento Copa do Mundo, observando a construção de diferentes efeitos de sentido no que diz respeito ao discurso sobre o futebol brasileiro. Observamos que o sujeito enunciativo do jornal utiliza o controle discursivo, ou seja, uma seleção do que dizer, para, assim, produzir determinados efeitos. Destacamos que Foucault (2008) afirma que há um jogo de poder e saber, e que, por isso, o discurso é controlado, selecionado para alcançar determinados efeitos de sentidos e não outros.

Neste caso, analisar um discurso é buscar escavar essa pluralidade de sentidos que se dispersam na materialidade em que o enunciado se inscreve, indagando: “por que esse enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2007, p. 30). Essa questão será respondida com a análise do enunciado discursivo do jornal *Olé - manifestación de fútbol* - que foi produzido a partir do acontecimento da Copa das Confederações, evento esportivo que antecipa a Copa do Mundo, sendo realizado no ano anterior no Brasil e que motiva também a produção discursiva em diferentes campos, a partir de uma memória cristalizada sobre o futebol brasileiro.

Não se pode isolar o discurso das questões sócio-históricas, sendo assim, o acontecimento da Copa das Confederações foi povoado pelas manifestações sociais ocorridas no Brasil no ano de 2013, o que motivou protestos do povo brasileiro, iniciados pelo aumento nos preços das tarifas de transportes públicos. Assim, a população de algumas cidades sedes da Copa das Confederações organizaram manifestações contra os altos custos na construção dos estádios, bem como questionando a situação política e social do Brasil. Dessa forma, vimos como, a partir do momento histórico em que o país passava naquele momento, enunciados foram sendo discursivizados, construindo sentidos diferenciados. Gregolin (2004, p. 8) diz que:

É nessa relação de enunciado – e dos sentidos possíveis de serem escavados e constituídos a partir dele – com a história que se nota o atravessamento de uma memória, uma vez que o enunciado na sua condição de acontecimento “escapa a inscrição e é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido”.

A articulação do enunciado com a história provoca a produção dos discursos pela retomada da memória. Nesse caso, a discursivização sobre os protestos que aconteceram no Brasil passaram a fazer

sentido a partir do momento histórico que o país passava. Isso fez provocar uma mescla de discursos sobre o futebol e sobre as manifestações populares, tendo em vista que era o momento em que o país parava para a Copa das Confederações que, juntamente com a Copa do Mundo, são acontecimentos importantes que marcam a história do futebol. Sobre esse acontecimento em que a sociedade discursiviza sobre um momento histórico, Gregolin (2006, p. 27) diz que “o acontecimento é pensado como a emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentido. Esse projeto teórico compreende o enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica”.

É com base nesse acontecimento discursivo-histórico que a reportagem do jornal *Olé*, intitulada *Manifestación de fútbol* pode ser analisada pelas estratégias discursivas que são utilizadas em sua produção. Ao analisarmos este título e a imagem, percebemos que o sentido se constitui pela articulação entre o enunciado verbal e a imagem. Ao mostrar os jogadores brasileiros comemorando o título de campeões, observamos a retomada da memória discursiva, uma vez que a manifestação no futebol se confunde com a própria manifestação política e social.

**Figura 1:** Imagem da reportagem do jornal *Olé* – *Manifestación de fútbol*



Fonte: [www.ole.com.ar](http://www.ole.com.ar)

Esse título da reportagem se deu pelo momento histórico que o país passava dentro e fora de campo, no qual é possível perceber o controle discursivo por parte do jornal, exatamente, porque possibilita um jogo de sentido no qual a manifestação era de futebol e também do povo nas ruas. O jornal poderia trazer em sua reportagem qualquer outro título, entretanto publicou exatamente algo que estava sendo discursivizado na imprensa internacional como ponto negativo que acontecia no Brasil na época do acontecimento. Isso favorece a construção do sentido relacionado ao deslize, uma vez que, na reportagem, a palavra manifestação tanto pode ser negativa, quanto de vibração pelo título da Copa das Confederações conquistada pela seleção brasileira.

Dessa forma, para a AD o sentido sempre pode ser outro, e não está na materialidade linguística, mas na relação com a história, pois a memória discursiva é retomada para provocar o acontecimento tanto do futebol, quanto das manifestações das ruas. De acordo com Santos (20012, p. 44), “os sentidos são

sempre possíveis porque estão entrecruzados na história e atribuem ao sujeito sua condição primeira de historicamente determinado em função da massa de um interdiscurso, de uma memória do dizer”.

Como vimos na reportagem, os sentidos são possíveis exatamente porque fazem parte da história e de uma memória coletiva sobre o acontecido que foi discursivizado em diferentes materialidades durante o acontecimento e que mais tarde foi retomado pelo jornal, ocasionando a construção de efeitos de sentidos. Essa retomada interdiscursiva possibilita perceber como o discurso apresenta-se cercado por relações de poder e mostrando que a estratégia do discurso é provocar deslizamentos de sentidos. Observamos, por parte da formação discursiva do jornal, a seleção do que foi dito, mobilizando o controle de um dizer sobre aquilo que lhe era de interesse.

Essa estratégia discursiva faz com que os dizeres sejam ao mesmo tempo selecionados, organizados por meio do controle discursivo, apontado por Foucault (2008). O jornal poderia ter trazido qualquer outro título ou qualquer outra imagem, mas optou por trazer em sua reportagem o título *manifestación de fútbol* que naquele momento era a retomada de discursos que no Brasil se faziam presentes de forma acintosa, por todos os brasileiros, que ao longo do mês de junho esteve nas ruas. Dessa forma, o enunciado produzido pelo jornal ressaltou a vitória brasileira, jogando com a historicidade que predomina no título, deslocando a importância da vitória para uma palavra que, na verdade, retoma uma questão histórica-social do contexto brasileiro, durante o torneio.

Assim, a língua é vista como lugar onde se produzem possibilidades e equívocos. Em que há um entrecruzamento do intradiscurso com o interdiscurso para, assim, produzir efeitos de sentido. Nascimento (2010, p. 81) diz que “o discurso apresenta sentidos e transita para o seu exterior constitutivo”. Diante disso, percebemos como no enunciado da reportagem do jornal houve esse deslocamento, pois o linguístico que corresponde ao intradiscurso, entrecruzou-se com o interdiscurso, produzindo efeitos de sentido na relação com o que é histórico, já que o sentido está exatamente nessa relação entre o dito e o não dito e, principalmente, no que é silenciado.

Na sequência, veremos a discussão sobre o enunciado verbal da reportagem, fazendo alguns recortes que consideramos importantes. Há uma retomada dos protestos que aconteceram no Brasil na época da Copa das Confederações que possibilita a interpretação do enunciado, como se pode observar: **“Así, se quedó con la Copa Confederaciones, que estuvo empeñada por las protestas de la gente. Ahora sí, festeja el país entero”**. Diante disso, vemos que o enunciado do jornal fala do que acontecia no país retomando uma memória discursiva, durante o acontecimento. Se, até então, o início da competição havia somente protestos, depois, o que se viu foi um país festejando o título da Copa das Confederações, reforçando no enunciado **“Ahora sí, festeja el país entero”**, que deixa margens para que os sentidos sejam construídos, por meio do deslizamento da palavra festa, que pode favorecer a interpretação de que depois do título da Copa das Confederações o povo teria esquecido tudo que estava acontecendo no país e já estavam comemorando. Com isso, reforça o estereótipo de que para o brasileiro o futebol é mais importante do que as questões sociais.

Segundo Nascimento (2013, p. 53), “As práticas discursivas são sempre atravessadas por uma memória do dizer que promove o entrelaçamento com a exterioridade, ressaltando que os dizeres não

nascem no interior dos discursos”. No enunciado presente na materialidade do jornal, há uma busca pelo que vinha sendo discursivizado antes da competição, no que lhe era exterior, ou seja, falava-se em protestos. Foi nessa retomada que o enunciado começa a fazer sentido, pois as palavras passam a fazer sentido na língua a partir da história.

Continuando a análise, destacamos outro enunciado que nos permitirá discutir como o jornal *Olé*, enquanto materialidade constrói o discurso sobre o futebol:

**Qué fiesta, y puramente de fútbol. Brasil, en su casa, le dejó en claro a España quién es el verdadero rey de la pelota,** y le dio una paliza. Fue un exquisito 3-0 para conquistar la Copa Confederaciones en el Maracaná, su templo, y así darle una alegría al pueblo, que venía a pura protesta social en la previa de cada juego. (Negrito nosso)

**Fue una Copa atípica, teñida por los reclamos populares y los constantes problemas de organización. Pero Brasil, en la cancha, sigue siendo el Scraht, ése al que no le podés dar ni medio metro, porque no te perdona.** Y España lo hizo, pecó de inocente, arrancó perdiendo al minuto con el gol de Fred, y desde ahí jamás reaccionó. (Negrito nosso)

Esses enunciados permitem uma construção de sentido que provoca um efeito de memória pela retomada do acontecimento. Há um controle discursivo que permite entender como foi vista a vitória brasileira em outro país, nesse caso específico, Argentina, país em que o jornal tem sua sede. Há, nas diferentes mídias, a discursivização não apenas do futebol, mas também do momento em que o povo brasileiro saiu às ruas para buscar melhorias para o país. Diante disso, o jornal Argentino usa essa estratégia discursiva, dando espaço para a interpretação.

Logo no início do primeiro enunciado: “**Que fiesta, y puramente de fútbol. Brasil, en su casa, le dejó en claro a España quién es el verdadero rey de la pelota**”, observamos dois pontos que merecem destaque para nossa discussão. Primeiro fala-se em uma festa e puramente de futebol, esse enunciado deixa brechas para uma pluralidade de sentidos, pois o efeito da palavra festa provoca uma retomada do interdiscurso das manifestações sociais, mas com um deslocamento de sentido, tendo em vista o complemento: “y puramente de fútbol”, que desloca o acontecimento apenas para as comemorações sobre a vitória, apagando as reivindicações populares, dando visibilidade à conquista do campeonato ao falar na alegria sentida pelo povo que antes só protestava nas ruas. Com isso, há um duplo efeito de sentido, o futebol é alegria, enquanto que os protestos e reivindicações por melhor situação social é sinal de tristeza.

Esse sentido se confirma com a continuidade do enunciado, que faz resgatar a memória do Brasil como o rei do futebol, devido às grandes conquistas do país, pois o Brasil é o maior vencedor de Copas do Mundo, sendo pentacampeão mundial. Além disso, a alegria é reafirmada pelo fato de o torcedor ter na memória discursiva sentidos ativados sobre a história do futebol brasileiro, e de sua superioridade com títulos e conquistas. Assim, o jornal retoma esses discursos ao trazer para a sua materialidade o enunciado que coloca o país como o “rei da bola”.

Em seguida, a discursivização do jornal focaliza primeiro o que aconteceu no Brasil antes e durante a Copa das Confederações e faz isso por meio de um jogo de estratégias discursivas que permite a

produção dos efeitos de sentidos, como se percebe no enunciado: **“Fue una Copa atípica, teñida por los reclamos populares y los constantes problemas de organización. Pero Brasil, en la cancha, sigue siendo el Scracht, ése al que no le podés dar ni medio metro, porque no te perdona”**.

Esse enunciado retoma, através da memória discursiva, os protestos que aconteciam antes de cada jogo, entretanto são resgatados como forma de enfatizar a negatividade do acontecimento, sendo também enfatizados os problemas técnicos de organização dos jogos. Assim, entendemos que o sentido presente no enunciado se dá pelo controle discursivo, pois o jornal, ao enunciar, pode ter feito com um interesse determinado, controlado. Como vimos, o jornal poderia somente trazer outro enunciado falando da vitória brasileira, mas antes de falar sobre o triunfo do Brasil frente os espanhóis, escreveu algo negativo com relação ao País e ao acontecimento. Segundo Santos (2012, 45):

o analista deve enxergar que os sentidos são fabricados e que, portanto, o controle discursivo se dá nas vias do poder, funcionando, incessantemente, em toda sociedade, já que a linguagem lhe confere a matéria principal que lhe permite um lugar central na cena enunciativa, na discussão em torno do discurso.

No último fragmento da reportagem há uma explanação sobre a verdadeira manifestação ocorrida, a que foi feita pelos jogadores, manifestação de futebol, o que reforça a construção de sentido de manifestação como o acordar da seleção diante do mundial que estava por vir. Concatenando o sentido para as manifestações nas ruas que fazia evocar a memória de que o povo brasileiro acordou para a realidade social do país. Assim, há um confronto de uma memória sob a história, tanto do futebol pelo silenciamento ante a uma vitória em um grande campeonato quanto da população sobre a situação social e política do Brasil. Sendo que o grande foco recai sobre o futebol, como o responsável pela alegria do povo, unindo o povo brasileiro em só grito, o de campeão. No enunciado, podemos perceber a ocorrência de interdiscursos sobre um acontecimento que levou a ser discursivizado antes e durante o evento, da Copa das Confederações.

**Brasil fue claro, concretó cuando debía, y sus jugadores se encargaron de ser los manifestantes. Pero de fútbol, buen fútbol, para demostrarle a España que el camino no está allanado, y que todavía hay rivales a vencer.** Los jugadores lo lograron, y permitieron que la pelota uniera al pueblo en un solo grito: ¡Campeón!

Percebemos, assim, um jogo interdiscursivo com os últimos discursos proferidos pelo povo brasileiro e por muitos jornais brasileiros, durante o acontecimento Copa das Confederações. Nascimento (2013, p 51) diz que “o interdiscurso é efeito das retomadas com o que foi dito antes, de modo a se perceber o espaço do repetível retomado pela memória, em que os dizeres aparecem ressignificados”. É o que conseguimos perceber no primeiro enunciado do fragmento acima, quando fala sobre os jogadores serem os manifestantes de um bom futebol. Pois, até então, discursos eram proferidos falando das manifestações no Brasil, só que na materialidade do jornal é retomado em outro sentido, agora falando de manifestação no futebol. O que ocasiona a memória de que a Espanha era a seleção favorita, entretanto

foram os jogadores brasileiros que se manifestaram, protestando contra esse fato e tornando-se campeões, como se pode notar no enunciado **jogadores se encargaron de ser los manifestantes**.

Desse modo, o interdiscurso está presente para articular o sentido que é dito agora com o que foi dito antes, em outro lugar, através da ativação da memória discursiva, fazendo entrever sentidos possíveis para o mesmo enunciado. Com isso, há um jogo discursivo pelo efeito de sentido que se estabelece em torno do intradiscurso manifestações, ocasionando a reflexão de que a memória do presente se constitui pela relação com a história. Não há discurso que não se relacione a outros, mesmo que essa resignificação provoque silenciamento e apagamentos dos sentidos anteriores. Por isso, a AD não busca a verdade dos sentidos, mas os diversos efeitos que se observam e se constroem na rede discursiva dos diferentes campos, nos quais o discurso se inscreve.

### Considerações finais

Diante desse movimento analítico, observamos como os enunciados relacionam-se a outros, em uma articulação incessante. Foucault (2007, p. 31-32) diz que “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Isso porque no movimento discursivo há uma possibilidade das retomadas e de movimentos de paráfrase que oportunizam o diálogo com outros dizeres.

Como enfatizado na análise do *corpus*, o fazer sentido é provocado pela relação interdiscursiva que vem auxiliar na heterogeneidade do discurso, uma vez que pela ativação da memória discursiva são evidenciados os entrelaçamentos com a exterioridade. Desse modo, não há discurso que não esteja inserido na história, na memória, construindo assim, diferentes efeitos de sentido, como no caso do enunciado *Manifestación de fútbol*, o qual possibilitou a construção do sentido pela retomada do acontecimento da Copa das Confederações atrelado ao interdiscurso que historiciza a manifestações políticas e sociais ocorridas no Brasil. Entretanto, o foco é para a festa do futebol como o acontecimento que realmente merece destaque pela alegria que dá ao povo brasileiro, fazendo silenciar muitos sentidos.

Dessa forma, podemos entender que há determinadas estratégias discursivas para falar sobre determinados temas, isto é, ao enunciar o sujeito o faz através de estratégias, retomadas e resignificações. Assim o discurso é produzido e circula de forma a provocar determinados sentidos, os quais nem sempre estão materializados explicitamente, sendo apagados e silenciados por meio do controle daquilo que se pode ou não enunciar. Escavar esses sentidos é sair da superfície linguística e buscar a ativação com a memória e a história na construção do enunciado.

### Referências

- FERNANDES, C. A. **A análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.  
 FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.  
 \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 16ª ed. 2008.  
 GREGOLIN, R. M. **Análise do discurso**: entornos do sentido. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Discurso e mídia:** a cultura do espetáculo. São Carlos: Editora Clara Luz, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.
- \_\_\_\_\_. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. (Orgs.). **Estudos do texto e do discurso:** mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.
- \_\_\_\_\_. Análise do Discurso e Semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V; PIOVEZANI, C; CURCINO, L. (Orgs.) **Discurso, Semiologia e História.** São Carlos: Claraluz, 2011.
- JORNAL OLÉ. Manifestación de Fútbol. Disponível em: [www.ole.com.ar](http://www.ole.com.ar). Acesso em: 10-11-2013
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. IN: MUSSALIM, F & BENTES, C. A. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo v. 2, Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, M. E. F. **Sentido, Memória e Identidade no Discurso Poético de Patativa do Assaré.** Recife: Bagaço, 2010.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência. **Tese de Doutorado.** João Pessoa, 2013. 288f.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 2007.
- SANTOS, A. G. P. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso:** a política americana nas lentes da mídia. Brasília: Editora Kiron, 2012.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

## REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DO BRASIL EM UM ARTIGO DE OPINIÃO DO JORNAL “EL PAÍS”, DA ESPANHA, COM FOCO NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES EM 2013

Joseaní Martins da Costa  
Maria Eliete de Queiroz

### Considerações iniciais

O presente trabalho analisa a representação discursiva do Brasil no artigo de opinião do Jornal “*El País*” da Espanha. O campo teórico que dá suporte maior ao estudo em análise é o da Linguística de Texto (LT), mais precisamente, o campo da Análise Textual dos Discursos (ATD), pautado em Adam (2011), com o foco na representação discursiva através do nível semântico do texto.

Podemos afirmar a importância desta pesquisa que se justifica por meio da escolha dessa temática diante do que foi publicado fora do Brasil, especialmente nos jornais espanhóis, sobre as manifestações populares em 2013, quando, com isso, pudemos atender nosso desejo nascido há muito tempo, que era entender como o Brasil é visto pela ótica de países estrangeiros, neste caso, a Espanha, e compreender o discurso do *El País*, sobre o Brasil pelas manifestações ocorridas aqui neste país. Nesse percurso, inquietamos sobre a seguinte problemática: que representação discursiva é construída do Brasil no artigo do Jornal *El País*, da Espanha, sobre as manifestações populares no Brasil em 2013?

O artigo de opinião “¿Por qué Brasil y ahora?”, objeto da análise desta pesquisa, foi publicado no dia 17 de junho do ano de 2013, no jornal “*El País*”, que noticiava e ao mesmo tempo questionava os acontecimentos da copa das confederações no Brasil entre junho e julho de 2013 e as manifestações populares que aconteciam, paralelamente, nas ruas do país. Vale ressaltarmos que o periódico é um dos 20 (vinte) maiores jornais do mundo com publicação de larga circulação semanal com os mesmos padrões de todos os grandes jornais. Para análise do artigo *¿Por qué Brasil y ahora?* destacamos seis fragmentos, recortes do artigo, que, por meio do campo semântico conforme proposto por Adam, (2011, p. 61) na sua figura 4, serão descritos e analisados. Com isso, temos o propósito de entender por meio da referência, da predicação dentre as outras categorias, como o Brasil, enquanto referente nesta pesquisa, é categorizado e recategorizado.

A escolha do nosso objeto de análise é pertinente porque traz a possibilidade de perceber como a imagem da nação brasileira é referenciada em outros países no momento em que a população vai às ruas para reivindicar seus direitos. O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar a representação discursiva do referente Brasil no artigo *¿Por qué Brasil y ahora?* Destacamos assim que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2008, p. 09). Pautados nessas afirmações, elaboramos este trabalho constituído desta introdução onde se pontua objetivos, justificativa, questão de pesquisa e metodologia. Na sequência está posto o aporte teórico que trata da ATD, as análises do objeto desta pesquisa, e por fim, as considerações finais com a apresentação dos resultados adquiridos com este trabalho.

Logo, enfatizamos que existem vários trabalhos publicados na área da ATD centrados na categoria semântica da discursividade. Dentre eles citamos aqui Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) com a tematização, “Voltarei. O povo me absorverá...” a construção de um discurso político de renúncia; Ramos (2011), que discorreu sua tese de doutorado enfocando as Representações discursivas de ficar e namorar em textos de vestibulandos e pré-vestibulandos e referenciamos também Queiroz (2013) que construiu sua tese de doutorado com a seguinte temática: As Representações discursivas do locutor e alocutários no discurso político de renúncia de Antônio Carlos Magalhães. O conhecimento desses estudos mencionados nos faz enxergar que a ATD muito já contribuiu e tem a contribuir para que se desenvolvam cada vez mais pesquisas no campo da análise linguística voltada para a análise de textos e de discursos.

Maiores esclarecimentos no sentido de trazer mais entendimento acerca desse campo linguístico, serão notados adiante com as análises semânticas e discursivas do objeto desta pesquisa.

## **1 Da linguística do texto à análise textual dos discursos**

A Linguística Textual surgiu a partir das ideias do alemão Harold Weinrich, que segundo Ramos, (2011, p. 20) afirma ter sido “para designar um campo teórico que começou a se desenvolver na Alemanha, em meados da década de 60 se ocupando particularmente do estudo do texto”, permitindo então que despontasse nessa área muitas propostas de estudos.

A nossa pesquisa se insere na abordagem da linguística do texto, teoria que toma o texto como objeto de estudo. Entendemos isso em Bentes, (2004, p. 245) que “postula toda linguística ser linguística de texto”. Partindo desse pressuposto compreendemos o porquê da existência de uma vasta gama de trabalhos publicados com análises discursivas em inúmeros textos, aqui exemplificados pelos trabalhos de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Ramos (2011) e Queiroz (2013). Notamos a partir desses exemplos que essa teoria já ganhou o mundo norteando uma ilimitada quantidade de trabalhos voltados para a análise de textos, tomando como norte os fundamentos da própria teoria da linguística do texto.

Nessa mesma dimensão Queiroz (2013, p. 22) faz a seguinte afirmação:

A Linguística de Textos (LT) possui uma trajetória científica nos estudos linguísticos discursivos, em particular, no que diz respeito às abordagens do texto e do discurso. As pesquisas que tratam do seu percurso teórico-metodológico já perfazem meio século de existência. Percorreram várias fases diferentes que não seguiram, necessariamente, uma ordem cronológica, mas contribuíram, satisfatoriamente, para o seu apogeu com o texto como objeto de estudo.

Com essa afirmação, podemos dizer que o percurso trilhado pela Linguística do texto, além de cuidar, especialmente, do texto para estudá-lo, é o campo no qual nasceu a ATD. Isso nos respalda dando sustentabilidade para trabalharmos um texto a partir da ATD, por meio de suas categorias, que, por intermédio de suas análises linguísticas discursivas venham estabelecer um diálogo bem mais amplo e mais significativo entre os interlocutores do texto em seus mais diversos tipos ou gêneros textuais.

Nesse sentido, compreendemos que o texto é a unidade semântica ligada ao seu contexto de produção e de circulação. Por isso, a ATD relaciona e correlaciona as forças interiores ao texto a suas forças exteriores. Assim, Queiroz (2013, p. 23) define que o texto é produto das relações culturais, sociais e históricas em que foi produzido, ou seja, concretiza-se e ganha sentido dentro do seu contexto de produção por meio da efetivação das práticas sociais de cada meio sócio, geográfico e cultural.

A Análise Textual dos Discursos, para Adam, (2011, p. 23) “é uma teoria da produção co(n) textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”. Essa definição permite a compreensão de que a ATD se encarrega de tomar posse do texto nas mais diversas formas, em sua funcionalidade e toda sua composição dando conta de explicá-lo, fixando-se neste como objeto de compreensão com um olhar para todas as partes que constitui este todo, o texto.

É necessário percebemos que há uma indissociável relação entre os componentes de uma estrutura de texto. Marcuschi (2008, p. 81), afirma que os estudos de análise textual articulam três elementos, o texto, o discurso e o gênero dizendo também que:

É de extrema relevância a articulação entre o texto, discurso e gênero, redefinindo os campos da linguística textual e da análise de discurso. Dessa forma, fica viável o diálogo entre essas três vertentes do texto permitindo a análise desses segmentos e compreendendo a função de cada um através da análise da linguística do texto pela qual se faz uma análise dos níveis argumentativos e semânticos.

Partindo desse pressuposto podemos afirmar que a tríade gênero, texto e discurso detém o texto como um objeto empírico, e dele podemos nos apropriar para analisá-lo conforme os níveis semânticos, discursivos e argumentativos que permeiam a ATD. Nessa linha de pensamento, Queiroz (2013, p. 23) tece mais uma afirmação em que o texto é a unidade semântica ligada ao seu contexto de produção e de circulação.

Com essas proposições nos reportamos ao texto como uma **unidade** estruturada linguisticamente que necessita ser bem dotada de uma carga semântica assegurada pelas suas partes coesas. Nesse sentido, citamos Herrero Cecilia, (2006, p. 85) que afirma:

A visão de textualidade proposta por Adam se detém a destacar a organização que trata da coesão e da coerência dos enunciados que constituem o todo semântico construído em esquemas composicionais que formam os gêneros e subgêneros que esclarece a comunicação através dos discursos dos mais variados gêneros que existem na realidade sociocultural<sup>1</sup>.

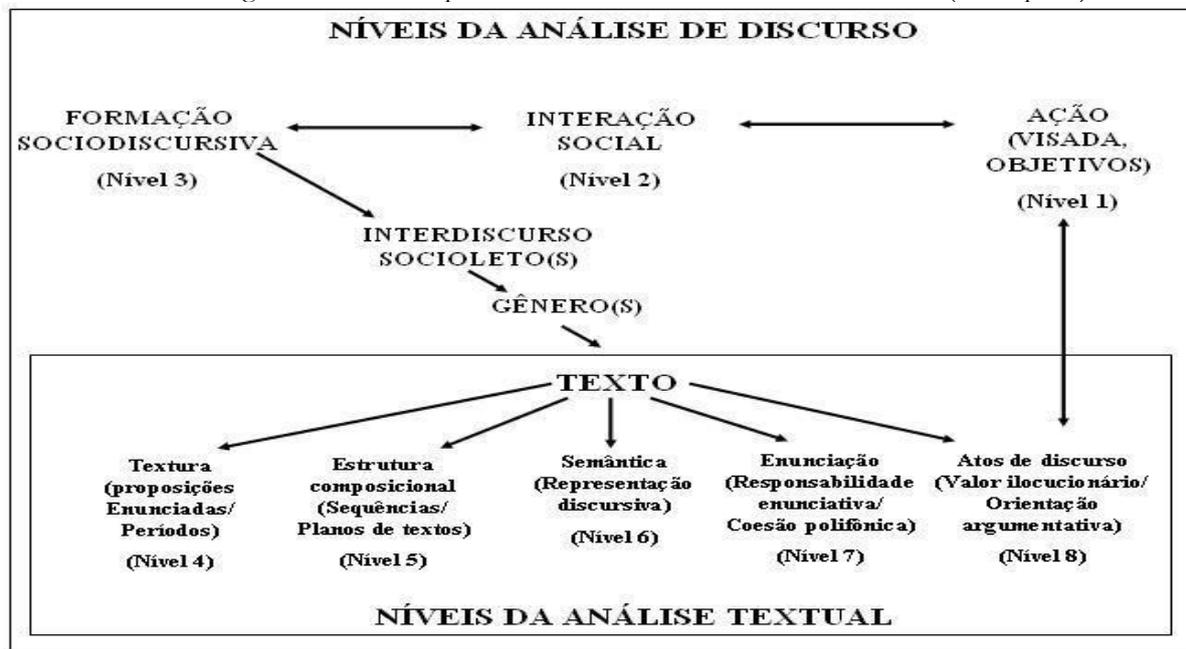
A partir desta definição, compreendemos que os fatores de coesão e coerência são extremamente responsáveis pela estruturação de um texto no sentido de torná-lo significativo para os seus interlocutores, dando conta de ser realmente dialógico.

---

<sup>1</sup> La visión de la textualidad propuesta por Adam, se detiene en poner de la relevia la organización que regula la cohesión y la coherencia de los enunciados estructurados como totalidad semántica, construida según esquemas composicionales que imponen los géneros y subgéneros que regulan la comunicación dentro de los diversos discursos existentes en la realidad sociocultural.

Adam (2011) idealizador da ATD, define que o texto é constituído em dois níveis assim estabelecidos: os níveis ou planos da análise de discurso e os níveis ou planos da análise textual. É assim que apresenta-se a configuração da ATD na figura 1 de Adam, mostrada a seguir.

Figura 1: Níveis ou planos do texto e do discurso Fonte: Adam (2008, p. 61)



Entendemos nessa figura 4 que a visão de textualidade proposta por Adam, refere-se à organização da coesão e coerência que estabelece todos os aspectos semânticos dos períodos que constituem o texto pertencente a qualquer definição de comunicação dos diversos discursos existentes no meio sociocultural.

Observemos que Adam estruturou essa figura dividindo-a em duas partes, pontuando o que ele entende como categoria de análise textual do discurso e descrevendo cada nível. Na parte superior está o primeiro nível da análise de discurso com as categorias discursivas: a ação visada, a interação social, a formação discursiva e o interdiscurso. Na parte inferior temos as categorias do texto. Dentre elas nos prendemos ao N6 por tratar do campo semântico como categoria de análise da ATD, viés pelo qual buscamos analisar o objeto de estudo desta pesquisa. Para Adam (2011, p. 113), “toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável”.

Reforçando este pensamento, reportamo-nos às definições de sentido do texto que são elaboradas na sua discursividade por meio do campo semântico. Lembramos ainda as definições de texto a partir do pensamento de Herrero Cecília, (2006, p. 95) afirmando que, “O locutor constrói verbalmente um micro-universo em que reorganiza o texto pelas noções de sentido pelos signos em função dos objetivos ou finalidades comunicativas ou de uma série de imagens ou de representações”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> “El locutor construye verbalmente un micro-universo reorganizando en el texto las nociones y el sentido de los signos en función y unos objetivos o finalidades comunicativas y de una serie de imágenes o de representaciones”.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o locutor do texto constrói o seu todo semântico numa proposição enunciativa para que desse modo o alocutário venha ter o entendimento do que está sendo dito por meio do processo de interlocução entre o locutor, o texto e o outro.

A discursividade do texto nos faz compreender a ideia do seu autor e interlocutor. Com esse entendimento respaldado nos pensamentos de Adam (2011), e com os pressupostos com os quais ele define a ATD, faz-nos pertinente discutir também que o texto é uma representação semântica que precisa de um locutor, de um conteúdo a ser tematizado para ganhar sentido e de um interlocutor. Nessa mesma direção, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) atrelam o conceito de texto ao de representação discursiva: “todo texto constrói, com maior ou menos intensidade, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos nele tratados”. Afirmamos que é por meio dos aspectos linguísticos discursivos que ocorre o entendimento do texto com o objetivo de atender o interesse do autor e do locutor ou do autor locutor e, com essa interação, se tem a garantia de que sua meta foi alcançada através da interdiscursividade.

O conceito de representação discursiva de Adam (2011) advém do estudo de Grize (1996), sobre a esquematização. Para este autor esquematizar é uma representação da realidade que envolve três elementos: o locutor, o texto e o interlocutor. Conforme ilustra Ramos (2011, p. 44):

A representação discursiva situa-se em uma situação de interação sócio-discursiva, na qual o locutor **A** constrói uma imagem de si mesmo, do interlocutor **B** e do conteúdo temático, em função de seus objetivos e intenções, de suas representações psicossociais e dos pré-construídos da cultura da qual faz parte. Por outro lado, o interlocutor **B** (re)constrói uma imagem de si mesmo, do locutor **A** e do conteúdo temático, também com base nos seus objetivos e intenções, nas representações psicossociais de **A** e nos pré-construídos culturais.

Nessa discussão compreendemos que através do texto é formada uma interação de reciprocidade discursiva entre locutor e interlocutor pelo viés da discursividade.

Desses três elementos, daremos destaque no nosso artigo à representação do tema, que é a forma como o jornal tematiza ou recategoriza o Brasil no seu artigo de opinião. “A representação do tema é o conteúdo do texto, as informações elaboradas, veiculadas e interpretadas por um agente-locutor e reinterpretadas pelos seus interlocutores” (QUEIROZ, 2012, p. 55). São essas representações elaboradas no texto que permite ao leitor ter o entendimento da ideia exposta nesse constructo.

Na ATD a representação discursiva é analisada a partir de algumas categorias que foram adaptadas das macro-operações de Adam (2011) para analisar o período descritivo. Essas são compreendidas em operações de tematização, ao designar e nomear os seres e objetos; aspectualização, ao caracterizar os seres tematizados; e as de relação, ao fazer comparações. A partir dessas operações Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) redefiniram cinco categorias de análise: a referenciação, a predicação, a aspectualização, a relação e a localização.

Desse modo, a referenciação é a nomeação de todo e qualquer termo ou objeto. A predicação é o processo verbal das proposições enunciadas. A aspectualização é o processo de caracterização dos termos referenciados. A relação refere-se aos processos comparativos e ao uso dos conectores que unem as

proposições. A localização se refere às circunstâncias de tempo e de lugar. Conforme Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), esse último processo se refere ao espaço cronológico e geográfico em que se dá a predicação.

Norteados por essas afirmações, tomaremos as categorias de análise para trabalhar os fragmentos selecionados neste objeto de estudo, no qual visamos compreender o discurso elaborado no *corpus* desta pesquisa. Na análise das representações semânticas discursivas das manifestações populares no Brasil enquanto foco do nosso objeto em estudo, vamos fazer uso, principalmente, da predicação, da aspectualização, da relação e da localização por meio da discursividade.

## 2 A representação discursiva do Brasil no “El país”

Na nossa análise, a representação discursiva do Brasil em “*El País*” é construída com a escolhas nos seguintes referentes: país em crise, perplexo, anestesiado, aplaudido, orgulhoso, democrático, mais rico, menos desigual, menos pobre. Esses referentes foram selecionados no objeto desta pesquisa. Neles vemos como é construída a representação discursiva de Brasil por meio da aspectualização em várias predicações, principalmente do adjetivo e termos correspondentes.

Por meio dessa aspectualização podemos observar no fragmento I, qual memorização é feita do Brasil quando se trata das manifestações populares nas ruas das cidades brasileiras.

### Fragmento I

[...] Está generando perplejidad, dentro y fuera del país, las crisis creada repentinamente en Brasil. <sup>3</sup>
---

Tomamos os níveis enunciativo, semântico e argumentativo, expressos linearmente nesta sequência textual por meio dos seus predicativos. Como Passeggi, Rodrigues e Silva Neto, (2010) afirmamos que a enunciação constituída nesse recorte traz no seu nível semântico a representação discursiva de um Brasil em crise, deixando seu povo extasiado, surpreso por estar vivenciando de forma direta ou indireta essa crise revelada aqui por meio do predicativo “*perplejidad*”.

Outra predicação nessa preposição enunciada, ocorre na locução verbal “*está generando*”, que mostra como as crises deixam o povo perplexo, sendo recategorizado como um sujeito ativo quando participa das manifestações. O que se dá também, por meio da localização em, “*está*” e “*las crisis dentro y fuera del país*”, uma referência de circunstância que situa esse mesmo Brasil no espaço-temporal. O espaço das ruas brasileiras e o tempo cronológico em que essas crises acontecem rememorizam o Brasil no predicativo “*país*”. Esses entendimentos, se dão por meio do nível semântico como propõe Adam (2011). E a luz dessa proposta, afirmamos a existência de mais uma predicação em, “*generando, perplexidade, creada*” e repentinamente, predicativos que carregam uma carga semântica de um momento específico que é o fato histórico das manifestações sociais pelas ruas do Brasil causando perplexidade no povo, dentro e fora do país.

<sup>3</sup> Está gerando perplexidade dentro e fora do país, as crises criadas repentinamente no Brasil.

A referenciação no verbo **“está”** apresenta um predicado de estado que revela um momento transitório, não duradouro ou permanente. A predicação **“está generando perplejidad”**, mostra o aspecto transitório e inconcluso do referente. Observamos que o verbo **“ser”** ganha mais uma forma verbal no gerúndio pelo verbo **“generando”** que marca a duração inconclusa do tempo, uma característica da transitoriedade do país.

Outra representação a qual podemos dar destaque é a imagem de estranhamento fora do Brasil, marcada também pelo verbo **generando** e a circunstância **perplejidad**, formando uma proposição que rememora as manifestações como um fato que, pelo entendimento do locutor do artigo, assusta e incomoda. O termo **“perplejidad”**, nesta referenciação de Brasil, elimina semanticamente o peso significativo que tem a palavra assusta, uma vez que a palavra perplexidade não traz, a princípio, a ideia de medo como traz a palavra assusta. Ao mesmo tempo a carga semântica dessas palavras referenciam as manifestações populares explicando que essas não são salutares porque causam espanto, assustam e incomodam.

Já o peso semântico na expressão **“crise creada”**, mostra como é construída a representação de um Brasil não em crise, mas que as manifestações a trouxeram, a criaram. Com um olhar na referenciação construída do Brasil, por meio da responsabilidade enunciativa de Adam (2011), compreendemos que a ideia de crise surge a partir do momento em que essas manifestações seguiram o rumo da invasão e depredação de prédios públicos, com uma sequência de badernas provocadas por pessoas que propositalmente foram infiltradas dentro desse movimento com o propósito de criar uma imagem deturpada das manifestações podendo, assim, rememorar o Brasil como um país de descaso.

O advérbio de modo, **“repentinamente”** reforça esse pensamento, criando uma imagem negativa do referente. Os localizadores, **“dentro y fuera del país”**, reforçam essa imagem negativa do Brasil em dois espaços geográficos, no seu próprio país e fora dele.

Os aspectos linguísticos e gramaticais numa proposição são essenciais para caracterizar e aspectualizar um referente em uma predicação textual. Podemos comprovar isso no fragmento que estrutura a proposição a seguir:

#### Fragmento II

[...] cuando durante diez años Brasil vivió como anestesiado por su éxito compartido y aplaudido mundialmente? <sup>4</sup>
---

Na proposição enunciada nesse fragmento temos a representação do Brasil no predicativo **“anestesiado”**, revelando o estado como o Brasil se encontra com foco no verbo **“viver”** e a relação predicativa circunstancial do aspectualizador **“anestesiado”**. Os dois elementos linguísticos trazem uma reflexão a pergunta que é feita no fragmento: no espaço de dez anos o povo brasileiro não se manifestou porque o país estava tendo êxito nesse período?

<sup>4</sup> Quando durante dez anos o Brasil viveu como anestesiado pelos êxitos compartilhados aplaudido mundialmente.

Face a essa indagação, dizemos que a situação de interação sóciodiscursiva, Ramos, (2011) elabora um pré-construído sobre o Brasil, a representação de comodismo histórico. Isso se estabelece nos predicativos enunciados em, **“Brasil viveu como anestesiado pelo êxito em dez anos”**.

A ATD quando define o nível enunciativo dessa teoria permite-nos afirmar que, na periodização ora analisada está implicitamente construído um *ethos* do Brasil acomodado, talvez, pelo fato de ter sido visto por todo o mundo como um país referenciado devido ao seu crescimento econômico que conseqüentemente abriu fronteiras para essa percepção. Esse entendimento acontece por meio dos pré-construídos destacados na proposição, Brasil **“vivio”** como **“anestesiado’ por su êxito compartido y ‘aplaudido mundialmente”**.

O constructo do fragmento III nos mostra pela referenciação um paradoxo que situa o Brasil em dois momentos distintos. Em um, o Brasil é o país do futebol, em outro, é o país de manifestações populares que destroem, geram impacto e deixam pessoas feridas.

### Fragmento III

[...] Brasil, siempre orgulloso de su fútbol, parece estar ahora contra El Mundial, llegando a empañar la inauguración de la Copa de las Confederaciones con una manifestación que produjo heridos.<sup>5</sup>

A referenciação do Brasil na sequência linguística em questão constrói um país que se divide em dois países ao mesmo tempo. Nessa sequência, enxergamos que, por meio da predicação, **“siempre orgulloso de su futbol parece”**, no verbo **“parece”**, se constrói uma dúvida sobre o sentimento do Brasil que enaltece o seu futebol reconhecido como um dos melhores do mundo, mas que a carga semântica desse mesmo verbo aponta dúvida no sentido de ser ou não ser o futebol brasileiro o melhor do mundo.

Ainda nessa predicação o emprego do advérbio **“ahora”** mostra uma relação de tempo marcada nesse léxico que nessa mesma relação deixa a incerteza se o Brasil está ou não contra o mundial.

Pontuamos assim, mais uma representação discursiva de Brasil no predicativo **“orgulhoso”** situando-se na localização temporal expressa pelo advérbio **“siempre”** e na aspectualização, por meio do adjetivo **orgulhoso**. Essa representação eleva a posição de Brasil como país que se destaca pelo seu futebol. Ao mesmo tempo, a predicação aponta uma dúvida por meio do verbo **parece** na periodização **“parece estar ahora contra El Mundial”**, que contradiz a afirmação anterior e traz semanticamente uma anulação do referente Brasil que se orgulha do futebol que tem.

A imagem ou apresentação de temas estão vinculadas a um contato de interação sociocomunicativa em que a representação é tecida no dialogismo entre interlocutores. Essa relação é compreendida seguindo a esteira do pensamento de Ramos (2011). Com isso elaboramos uma figura permanente do Brasil, país do futebol referenciado pela representação cultural que determina ser o futebol orgulho nacional.

No conjunto dessa proposição o referente Brasil em: **“llegando a empañar la inauguración de La Copa de las Confederaciones con una manifestación que produjo heridos”**, o emprego dos verbos **llegado a empañar**, remete a uma compreensão discursiva de um Brasil que, historicamente se orgulha do

<sup>5</sup> Brasil, sempre orgulhoso pelo seu futebol, agora parece está contra o mundial, chegando a atrapalhar a abertura da Copa das Confederações com manifestações que deixam até feridos.

seu futebol, atrapalha a abertura da copa das confederações. Um Brasil que é melhor pelo seu esporte, em um campeonato mundial é colocado em xeque pelas manifestações populares.

Percebemos um referente contraditório por ser retomado em uma mesma temporalidade com comportamento divergente. Um que se orgulha por ser bom e outro que desconstrói a importância de um evento valorizado internacionalmente. No fragmento IV percebemos que os predicativos trazem uma tematização que aponta um Brasil atual diferente, melhor. Vejamos:

#### Fragmento IV

[...] No, está mejor. Por lo menos es más rico, tiene menos pobres y crecen los millonarios. Es más democrático y menos desigual.<sup>6</sup>

Nessa referenciação do fragmento IV, percebemos por meio da predicação **“está mejor”**, que é construída uma retomatização de um Brasil atualmente melhor referenciado no predicativo **“está”**. O período em questão traz uma referenciação de um Brasil que apresenta melhoria. No entanto, percebemos que essa melhoria parece, sob a ótica do jornal, se dar apenas porque o país tem mais ricos. A periodização **“más democrático y menos desigual”**, rememora aqui a democracia. Mas, o aspecto semântico dessa predicação pode trazer o entendimento dessa democracia apenas pelo crescimento dos ricos e a diminuição dos pobres, como se esses os ricos fossem os únicos indicadores da democracia. Não o são. É preciso ressaltar que o aumento dos ricos, conseqüentemente, causa a diminuição dos pobres e aumenta a igualdade entre as pessoas.

Logo, a representação do Brasil, país menos pobre, nessa enunciação está acentuada no verbo **“ser”**, e ainda o predicativo **“menos pobres”** elabora uma configuração semântica que nos faz percorrer a história de um país pobre, portanto, com desigualdades sociais mais acentuadas. O uso do elemento relacional **“más”** é quem recategoriza o referente trazendo uma imagem positiva do país tematizado em, **“Es más democrático y menos desigual”**, garantindo uma imagem de democracia e com menos desigualdade social. Nesse sentido, houve uma mudança positiva no percurso do referente em sua história político-social intensificada pelo predicativo **“más”** nessa referenciação.

O Brasil é um localizador em que aqui não havia democracia, mas que hoje é um outro país, um país democrático. O emprego do verbo **“ser”** no conjunto dos enunciados contribui para a construção dessa imagem positiva.

Mais uma forma discursiva acerca do Brasil ocorre com outra retomatização onde existe uma referenciação do evento copa das confederações, como discorre o fragmento V mostrando o comportamento do povo brasileiro nas ruas em decorrência desse evento.

#### Fragmento V

[...] pueda ser abucheada repetidamente en la inauguración de la Copa de las Confederaciones, en Brasília, por casi 80.000 aficionados de clase media que pudieron darse el lujo de pagar hasta 400 dólares por una entrada?<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Não, está melhor. Ao menos é mais rico, tem menos pobres, e cresce o número de pessoas ricas. É mais democrático e menos desigual.

<sup>7</sup> Pode ser vaiada repetidamente na abertura da Copa das Confederações em Brasília por quase 80.000 pessoas de classe média que puderam dar-se ao luxo de pagar até 400 dólares por uma entrada?

Na proposição enunciada no fragmento V, o Brasil das manifestações populares que dão vida ao objeto de análise desta pesquisa, é referenciado negativamente, pela classe média, na predicação “*ser abucheadamente y aficionados de clase media*”. A predicação nos verbos “*pueda y ser*” categoriza, por meio do nível semântico, um referente fragilizado na imagem da presidente do Brasil por meio da aspectualização.

O verbo “**poder**”, no subjuntivo traz a ideia de ação irreal, recategorizando a presidente como um referente dominante aspectualizado pelo **modalizador** temporal ainda na predicação “*pueda ser*” que mostra a dúvida ou possibilidade da presidente ser muito vaiada e aponta ainda a força dominante do poder governamental e a força da classe média que advém da sua independência financeira.

O predicativo dessa tematização se constitui em um ponto de reflexão na construção da figura maior que dirige o país, ao mesmo tempo coloca em xeque a divisão entre classes (ricos e pobres). O sujeito oculto nessa enunciação em análise pode nos fazer pensar que a presidente não seria vaiada em um espaço que o público fosse a classe pobre. E ao mesmo tempo podemos pensar que há uma insatisfação da classe rica com relação a presidente ou há um estranho e desnecessário comportamento dessa classe que mostra não ter a calma necessária para expor suas insatisfações em um espaço que não foi planejado para vaias.

Há uma estranheza aspectualizada em “*repetidamente*”, que traz o seguinte questionamento, todo esse povo pensa igual, para agir igual? Vimos aqui uma aspectualização em “*80.000 aficionados de clase media*” nos levando afirmar que não. Face a essa realidade, certamente, existem significativos grupos que agem pelo impulso da ação já realizada.

No fragmento VI há uma referência do Brasil, como país que avançou socialmente tornando-se emergente conforme se observa na predicação que segue.

#### Fragmento VI

[...] la paradoja al haber permitido a los jóvenes, a todos, blancos, negros, indígenas, pobres o no, ingresar en la universidad; al haber dado para todos accesos gratuitos a la sanidad; al haber librado a los brasileños del complejo antaño de culpa de “perros callejeros”; al haber conseguido todo aquello que convirtió a Brasil en solo 20 años en un país casi del primer mundo?<sup>8</sup>

Esse último fragmento em análise compreende uma referência de Brasil como um país de pobreza. O que pode ser percebido pelos leitores através do aspecto semântico no predicativo “**pobre**”. Assim como se tem a referência do Brasil menos desigual com crescimento social. Por isso as manifestações populares não são necessárias se tornando indevidas para o momento em foco. A representação do Brasil, país em ascensão está tematizada em “*cas*” e ao mesmo tempo desconstrói a referência negativa desse referente que em se tratando de igualdade de direitos, pois nas últimas décadas criou muita abertura para as pessoas das classes menos favorecidas terem acesso a moradia, as escolas técnicas e ao ensino superior como oportunidades de buscar o conhecimento sistematizado para ter oportunidade de crescer também intelectualmente.

<sup>8</sup> O paradoxo ao haver permitido que jovens, brancos, negros, indígenas, pobres ou não, ingressassem na universidade, ao haver dado para todos, acesso gratuito à saúde, ao haver livrado os brasileiros da estranha culpa de viver de forma desumana, ao haver conseguido tudo aquilo que levou o Brasil em apenas 20 anos a ser um país quase de primeiro mundo.

Percebemos que foi criada ainda uma aspectualização do Brasil como um país vulnerável que vive o momento das manifestações populares pelo fato do governo ter aberto espaço com igualdade de direitos às pessoas das classes menos favorecidas. Isso se entende pela sequenciação “[...] *la paradoja*”, e em, “[...] *la paradoja al haber permitido a los jóvenes, a todos, blancos, negros, indígenas, pobres o no, ingresar em la universidad; al haber dado para todos accesos gratuito a la sanidad*”. Essa predicação mostra o pensamento do autor do artigo em análise, imaginando que os movimentos populares no Brasil nunca aconteceram antes e que o povo das classes menos favorecidas não tem direito à saúde e a educação.

Compreendemos no predicado “*al haber permitido*” que o seu autor remete a responsabilidade dos movimentos em foco ao governo atual, mesmo tendo sido esse, um dos governos brasileiros que mais garantiu a igualdade de direitos a todas as classes sociais. O posicionamento desse autor nos leva pensar que ele desconhece a história da democracia brasileira e como essa se dá.

Destacando o pensamento desse autor por outro viés interpretativo, ele pode até ser compreendido pelo campo semântico como preconceituoso, dada sua discursividade anunciando que o fato de jovens, negros, brancos, índios pobres ou não, terem direito a saúde e a universidade impulsionou os movimentos populares a viver essas manifestações.

Trilhando o percurso histórico do referente desta pesquisa afirmamos que o autor dessa proposição está equivocado. Com tudo, afirmamos categoricamente, que não é a abertura dada pelo governo as mais distintas classes sociais lhes garantindo saúde e educação que abriu espaço para as manifestações, mas sim a admirada democracia brasileira em permanente construção garantindo liberdade e igualdade de direitos ao povo brasileiro que conhece seus deveres e suas obrigações cidadãs.

### Considerações finais

O aporte teórico norteador desta pesquisa foi por demais oportuno para analisarmos a imagem do Brasil fora do seu território, no momento das manifestações populares. A ATD trouxe a perspectiva teórico-metodológica para a análise dos fragmentos selecionados no artigo de opinião *¿Por qué Brasil y ahora?*, do “*El País*”, em junho de 2013.

Por meio das categorias de análise, conforme as descrevemos ao longo do estudo, percebemos como é elaborada a representação discursiva do Brasil, enquanto referente no artigo do Jornal *El País*, da Espanha que tem como foco as manifestações populares no Brasil em 2013.

Observamos nas análises dos seis fragmentos como o Brasil é recategorizado por meio das representações discursivas do Brasil e que essas representações são elaboradas através da referenciação, da aspectualização, da predicação, da localização espacial e temporal da categorização e da conexão que criam uma imagem negativa e positiva do Brasil, referente em questão, instaurando uma cadeia elaborada com essas referências, inclusive com o paradoxo que nos levou a imergir em um país passado e presente.

O Brasil do passado é referenciado como o país do descaso, do retrocesso, de uma história de ditadura e de repressão, onde as pessoas não tinham voz nem vez. Enquanto que o Brasil do presente é caracterizado, apesar de ainda existir bastante descaso por parte de muitos governantes com a máquina

pública, como um país que garante ao seu povo o direito e o espaço para se manifestar e agir democraticamente.

Seguinte os rumos da ATD, detivemo-nos no seu nível semântico do texto analisando as referências do Brasil pela ótica de um jornal europeu. O que fizemos metodologicamente buscando compreender como se elabora a representação discursiva do Brasil, no artigo de opinião do Jornal “*El País*”, da Espanha, sobre as manifestações populares em 2013.

No terreno frutífero da ATD, compreendemos a valiosa dimensão desta pesquisa que veio atender os nossos objetivos construídos a partir do desejo de se entender como é referenciada a imagem do Brasil, enquanto referente no nosso objeto de estudo, o artigo *¿Por qué Brasil y ahora?*, onde o Brasil é atualizado pelas manifestações populares, conforme descrevemos anteriormente.

Nesse sentido, as nossas aspirações foram atendidas com esclarecimentos que mostram pelas categorias de análises, nas representações discursivas, qual referência é construída do Brasil pela ideologia do jornal “*El país*” que, assim como outros jornais estrangeiros se valeu das manifestações populares no nosso país para emitir opinião de acordo com seus interesses, acerca desse fato social aqui ocorrido.

Nas proposições analisadas percebemos, no nosso objeto de estudo, uma representação positiva do Brasil que ao mesmo tempo se revelava como um país em mudança. Também foi evidenciada uma qualificação negativa na predicação “*anestesiado por su éxito compartido y aplaudido mundialmente? Por lo menos es más rico, tiene menos pobres e crecen los millonarios. Es más democrático y menos desigual*”, por exemplo.

Com tudo, podemos dizer que, talvez essas qualificações estejam relacionadas com os governos mais populares dos últimos anos que colocaram o país em crescimento social e econômico.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J.M.; HEIDEMANN, U.; MAIGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENTES, A.C. Linguística de texto e análise da conversação. In: RODRIGUES, M.G. S.; SILVA NETO, J. G.; SOUSA, M.M.F.; SOARES, M.E. (Org.). **Análise textual dos discursos**: para uma teoria de produção co(n)textual de sentido. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- HERRERO CECÍLIA, J. **Teorias de pragmática, de linguística textual y de análisis Del discurso**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
- MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: parábola, 2008.
- QUEIROZ, M.E. As Representações discursivas do locutor e dos alocutários no discurso político de renúncia (Antônio Carlos Magalhães). **Tese** (doutorado em Linguística Aplicada) – UFRN/PPgEL. Natal/RN, 2013.
- RAMOS, M.G. Representações discursiva de ficar e namorar em textos de vestibulares e pré-vestibulandos. **Tese** (doutorado em Linguística Aplicada) – UFRN/PPgEL. Natal/RN, 2011.
- RODRIGUES, M.G.S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J.G. (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, J.M.; HEIDEMANN, U.; MAIGUENEAU, D. **Análises e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

## A MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS CAPAS DA REVISTA *EL PAÍS SEMANAL*

Antonia Karolina Bento Pereira  
Maria Zenaide Valdivino da Silva

### Considerações iniciais

As transformações tecnológicas possibilitaram a facilidade de produção textual utilizando diferentes tipos de linguagem. O uso de imagens mescladas com a linguagem verbal tornou-se ainda mais evidente, passando a compor gêneros cada vez mais multissemióticos e multimodais.

Para a análise de imagens e desses gêneros multimodais, Kress e Van Leeuwen desenvolveram a Gramática do *Design* Visual (doravante GDV), que tem como base a Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1994). Esta gramática apresenta três categorias de análise conhecidas como metafunções, sendo elas: a metafunção representacional, a metafunção interativa e a metafunção composicional, para cada uma das quais existem subcategorias de análise – essas metafunções serão apresentadas mais adiante na fundamentação teórica. Diante da crescente utilização de textos multimodais, propagados principalmente pelas mídias eletrônicas e também as impressas, compreender essas categorias de análise torna-se indispensável para entender os significados de um texto.

Dentre as mídias existentes, centramos nossos estudos em capas de revistas. A escolha desse *corpus* deve-se, em parte, por considerarmos que, mesmo em uma época marcada pelo surgimento de novos gêneros digitais, característicos por serem multimodais, acreditamos que esse tipo de texto midiático também é multimodal, apresentando vários modos de representação semiótica que estabelecem interações e, conseqüentemente, significados. Selecionamos como objeto de análise a revista *El país semanal* por apresentar temas gerais, sendo direcionada a todos os públicos, além de ser uma revista de grande circulação, uma vez que é suplemento do *El país*, um dos mais conceituados jornais da Espanha.

Este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa monográfica, buscou analisar a construção de sentido em uma capa dessa revista, sob o viés das metafunções propostas pela GDV de Kress e Van Leeuwen (2006). Procuramos, mais especificamente, (i) verificar, com base na metafunção representacional, de que forma a composição multimodal presente na capa da revista *El país semanal* constrói representações de mundo e atribui papéis aos participantes representados; (ii) analisar, de acordo com a metafunção interativa, como os recursos visuais na capa da revista *El país semanal* são usados para estabelecer relações entre os participantes representados e também com os leitores; e, por fim, (iii) analisar, com base na metafunção composicional, de que maneira a composição multimodal está organizada e estruturada na capa da revista *El país semanal*.

Para fundamentar este trabalho, recorreremos a estudos sobre multimodalidade e sobre a semiótica social. Foram importantes trabalhos de autores como Dionísio (2005); Kress e van Leeuwen (2006); Vieira *et al* (2007); Fernandes e Almeida (2008); Almeida (2008, 2009); Lima, Pimenta e Azevedo (2009); Santos (2010); Bezerra, Nascimento e Herbele (2010); Araújo (2011), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativista, com enfoque qualitativo.

Além deste capítulo introdutório, mostraremos algumas considerações a respeito dos estudos sobre multimodalidade, Semiótica Social, letramento visual e um resumo mais detalhado da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006). Em seguida, apresentaremos a análise do *corpus*, com base nas teorias apresentadas. Por último, faremos a retomada dos pontos mais relevantes da análise, examinando como e se nossos objetivos foram alcançados.

## 1 Pressupostos multissemióticos: da Semiótica Social ao Letramento Visual

Os estudos sobre a Multimodalidade e a Semiótica Social vêm ganhando cada vez mais a atenção de pesquisadores interessados em investigar a função dos diversos modos semióticos na comunicação e nas representações sociais. Neste capítulo, nos baseamos em alguns desses estudiosos para fundamentar a nossa pesquisa sobre a multimodalidade nas capas da revista *El país semanal*. Dentre eles, destacamos os pressupostos teóricos de Dionísio (2005); Kress e van Leeuwen (2006); Vieira *et al* (2007); Fernandes e Almeida (2008); Almeida (2008, 2009); Lima, Pimenta e Azevedo (2009); Santos (2010); Bezerra, Nascimento e Herbele (2010) e Araújo (2011).

Inicialmente, apresentamos alguns pressupostos da Semiótica Social, uma vez que, neste trabalho, consideramos os modos semióticos como constituintes de significados fundamentais e complexos, ligados diretamente ao meio social em que circulam e produzem efeitos comunicacionais. Em seguida, exibimos alguns conceitos e estudos acerca da multimodalidade. Por fim, tratamos da GDV que, seguindo os pressupostos teóricos da Semiótica Social, representa um modelo para análise de imagens e textos multimodais, proposto por Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

### 1.1 Semiótica Social

A Semiótica Social teve origem na Austrália por meio dos estudos da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1978). Trabalhos calcados nessa área concebem a linguagem como um recurso utilizado pelos falantes para construir significados e desempenharem atividades em contextos sociais (ARAÚJO, 2011). Desta forma, diferentemente da visão estruturalista de Saussure, na Semiótica Social, os signos são parte do plano sintagmático motivado pela interação e pela comunicação na sociedade.

Araújo (2011) em seu mapeamento de pesquisas sobre a multimodalidade destaca que, dentre os primeiros estudos sobre Semiótica Social, o que mais se destacou foi o desenvolvido por Hodge e Kress (1988). Esses autores definem semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os

tipos de agentes da comunicação” (HODGE; KRESS, 1988 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 14). Neste sentido, o estudo seminal realizado por esses autores parte do princípio da existência de outros modos semióticos, além da linguagem verbal, defendendo que para compreender os processos e as estruturas da linguagem deve-se considerar a dimensão social em que está inserida.

De acordo com Descardecí (2002), outro aspecto importante defendido por Hodge e Kress (1988) é o de que nenhum único código pode ser estudado ou compreendido inteiramente de modo isolado. Em outras palavras, a linguagem e os signos devem ser compreendidos como um todo significativo, em que cada um cumpre determinadas funções comunicativas nas instâncias sociais nas quais está inserido. Assim, a língua, seja ela falada ou escrita, não pode ser entendida senão em conjunto com os outros modos semióticos que compõem determinada mensagem.

Partindo dos pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006), Santos (2010) afirma que, ao elaborar uma mensagem, as pessoas selecionam modos semióticos motivados por interesses específicos, criando representações com base em um determinado contexto social e cultural. Neste sentido, a linguagem é um recurso que constrói significados em situações culturais específicas. As pessoas usam esses recursos semióticos para criar sentidos com outras pessoas, na medida em que desenvolvem atividades em sociedade. Deste modo, quando está em um processo de comunicação, o sujeito-emissor faz uso dos modos semióticos que estão a sua disposição e que melhor lhe convém para atender seus interesses de representação. O sujeito-receptor, por sua vez, também vai fazer uso de diferentes modos semióticos para interpretar a mensagem, tornando-se, assim, um reproduzidor social do discurso, isso, relacionado a suas experiências em sociedade.

Como podemos perceber, Santos (2010) acredita que a seleção dos signos em qualquer representação é motivada socialmente, estando intrinsecamente relacionada ao poder e aos mecanismos de controle dos grupos dominantes presentes nos atos semióticos. É com o sentido que tem origem nas relações sociais que se preocupa a Semiótica Social, destacando este fator como constituinte dos processos de produção, reprodução, recepção e distribuição de significados.

Esses pressupostos teóricos sobre a Semiótica social foram fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas sobre Multimodalidade e textos multimodais, os quais, dentro do contexto atual, são cada vez mais emergentes. Na seção seguinte apresentaremos algumas considerações sobre Multimodalidade.

## **2.2 Multimodalidade**

Com a evolução das tecnologias da comunicação, principalmente a internet e demais mídias impressas e digitais, novos gêneros multimodais passaram a circular na sociedade, fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano. A linguagem monomodal, especialmente a linguagem verbal, deixou de ocupar um lugar central no contexto atual e passou a dar lugar à linguagem multisemiótica e multimodal. Não que a linguagem verbal tenha sido anulada ou desvalorizada, mas a ocorrência de outros modos semióticos interagindo com ela, vem sendo cada vez mais pertinente em nossas práticas sociais.

De acordo com Bezerra, Nascimento e Herbele (2010, p. 531), “passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais, também somos assediados por novos gêneros textuais e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar”. É dentro desse contexto que observamos também a crescente inserção de imagens e/ou elementos não-verbais nos textos escritos, ou seja, a utilização de diferentes modos semióticos que surgem a partir das interações sociais.

Compartilhando com esses pensamentos, Vieira *et al.* (2007) afirma que nas práticas sociais da atualidade existe uma maior predominância de textos multissemióticos. Nestes, acontece a construção de um novo discurso em que o verbal se funde com o não verbal e compõe novos sentidos discursivos.

Dionísio (2005) também acredita que as novas tecnologias reafirmaram e deram mais destaque aos gêneros multimodais, isto é, gêneros que englobam mais de um recurso semiótico em sua constituição e esses modos interagem na construção de significados. Segundo a autora, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p.161-162). Neste sentido, percebemos que a multimodalidade está e sempre esteve presente nos textos verbal ou não verbal. Desde muito antes da invenção da escrita, nos primórdios da existência humana, vários modos semióticos já eram utilizados nas representações e na comunicação.

Dentro desse contexto, Dionísio (2005) argumenta que, para ser multimodal, um gênero não precisa estar atrelado somente a fatores visuais como, por exemplo, a imagens, como muita gente erroneamente acredita. A própria disposição gráfica pode contribuir de forma significativa para a composição de significados e o reconhecimento de um gênero. Assim, um simples título negrito, distribuição em colunas ou tamanhos de fontes diferentes podem tornar um texto multimodal, pois já integra diversos modos semióticos. Araújo (2011) defende que estes recursos visuais coexistem com os verbais, não apenas como complemento um do outro, mas também para atribuir novos significados de uma forma integrada, para que se chegue à unidade global do texto. Ou seja, não existe uma competição entre os modos semióticos, mas uma integração entre eles, cada um com suas contribuições para a construção de sentidos.

Conscientes de que a utilização de diferentes modos semióticos caracteriza um texto como sendo multimodal, e que esses modos interagem na composição de significados em um texto, discutiremos, a seguir, acerca do letramento visual por meio da GDV, considerando que a consciência de como são compostos alguns significados pode ser muito pertinente para o desenvolvimento desse letramento por parte de nós, observadores/leitores.

## 1.2 A Gramática do *Design Visual*

Baseada nos padrões da Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1994), a GDV descreve os significados das regularidades encontradas em imagens e textos multimodais. De acordo com Bezerra, Nascimento e Herbele (2010), Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram esse modelo de

análise acreditando que as estruturas visuais apresentam semelhança com as estruturas linguísticas, pois ambas permitem construir representações de mundo, atribuindo papéis aos sujeitos representados, estabelecendo relações com o leitor, e, ainda, permitindo organizar os sentidos, estruturando-os no texto.

Em seu modelo, Kress e van Leeuwen (2006) adotaram uma organização metafuncional utilizada por Halliday (1994) para construir seus significados através das mesmas funções. Nesses termos, as metafunções ideacional, interpessoal e textual passam a ser denominadas na GDV de metafunções representacional, interativa e composicional, respectivamente. Apresentaremos, a seguir, cada uma das metafunções desempenhadas pelo modo visual.

### 1.3.1 A metafunção Representacional

Uma das três metafunções presentes na GDV é a representacional que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), está relacionada à capacidade de representar objetos e suas relações no mundo exterior ao sistema representacional. Dizendo de outra forma, essa metafunção caracteriza os participantes representados na composição multimodal, construindo representações de mundo por meio da relação entre esses participantes. Os autores da GDV subdividem essa metafunção em *Estrutura Narrativa* e *Estrutura Conceitual*.

Para entender essas duas estruturas (Narrativa e Conceitual) é importante compreender os conceitos de *Participantes Representados* e também de *Vetores*. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os *Participantes Representados* referem-se a pessoas, lugares, objetos ou qualquer elemento que possa ser encontrado na imagem relacionados entre si. Já os *Vetores* são os elementos que estabelecem relações entre os participantes, isto é, algo que indique movimento ou direcionalidade, como por exemplo, a orientação corporal, o olhar ou qualquer outro elemento que represente uma ação ou reação entre os participantes na imagem. Apresentaremos, a seguir, as estruturas narrativas e conceituais de forma mais detalhada.

#### 1.3.1.1 Estrutura Narrativa

Fernandes e Almeida (2008), baseados nos pressupostos da GDV, destacam que o que caracteriza uma *Proposição Visual Narrativa* ou *Estrutura Narrativa* é a existência de uma ação sobre os participantes envolvidos desencadeada por um vetor. Ou seja, se há um vetor significa dizer que a imagem apresenta uma *Estrutura Narrativa*. Neste sentido, de acordo com o tipo de vetor e a quantidade de participantes envolvidos, Kress e van Leeuwen (2006) classificam as estruturas narrativas em: processos de *Ação*, *Reação*, processos *Verbais* e *Mentais*.

- *Processos de Ação*

Fundamentadas por Kress e van Leeuwen (2006), Fernandes e Almeida (2008) advogam que nos processos de *Ação* ocorre a relação entre dois participantes: o *Ator*, do qual parte o Vetor, e a *Meta*, que é o alvo do vetor e para onde ele está direcionado. Quando a ação apresenta os dois participantes (Ator e

Meta) ela é *transaccional*. Logo, quando a ação apresenta somente um participante, o *Ator*, de maneira que este não está direccionado a nada ou a ninguém, ocorre um processo *não-transaccional*.

- *Processos de Reação*

Amparadas pela GDV, Lima, Pimenta e Azevedo (2009) afirmam que os processos de *Reação* são caracterizados quando o Vetor corresponde à linha que parte do olhar do participante representado, conhecido aqui como *Reator*, em direção a alguém ou a algo, que seria o *Fenômeno*. O *Reator* tem por obrigação ser humano ou personificado. Estes processos de *Reação* podem ser *transaccionais*, quando podemos identificar o *Fenômeno*, alvo do olhar *Reator*. De outro modo, quando não é possível detectar claramente o alvo do olhar do reator, tem-se uma reação *não-transaccional*.

- *Processos Mentais e Verbaís*

Os tipos de processos *Mentais* e os *Verbaís* podem ser caracterizados pela presença de balões de pensamento ou de fala. É a protuberância desses balões que representa os Vetores, estes apontam para os participantes *Experenciador*, no caso dos processos mentais, e para o *Diçente*, nos processos verbaís. O que está dentro do balão, isto é, a fala ou o pensamento dos participantes é chamado de *Fenômeno* (o que é pensado) e de *Enunciado* (o que é dito) (BEZERRA; NASCIMENTO; HERBELE, 2010).

### 1.3.1.2 Estrutura Conceitual

Diferentemente das representações narrativas, nas *Estruturas Conceituais* não existem vetores. Fernandes e Almeida (2008) afirmam que esse tipo de estrutura descreve quem é o participante representado em termos de classe, estrutura ou significação. Em outras palavras, os participantes não estão executando nenhuma ação, estão representados de uma maneira estática, apresentando uma relação de taxonomia. Essas estruturas conceituais podem ser classificadas em *processos Classificacionais*, *Analíticos* ou *Simbólicos*.

- *Processos Classificacionais*

Nos processos *Classificacionais* os participantes estão ordenados ou são classificados em grupos de acordo com suas características em comum. Existe uma relação simétrica e taxonômica entre os participantes que atuam como *subordinados* e *superordenados*.

- *Processos Analíticos*

Por outro lado, nos *Processos Analíticos*, os participantes são representados por meio de uma relação parte/todo (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Aqui, os participantes representados como o todo são chamados de *Portadores*, já os participantes representados como as partes são conhecidos como *Atributos Possessivos*.

- *Processos Simbólicos*

Por último, os *Processos Simbólicos* são aqueles em que, segundo Lima, Pimenta e Azevedo (2009), os participantes, chamados de *Portador* e *Atributos Simbólicos*, são representados por seus significados ou pelo que são, isto é, pelas características que os constroem. Estes processos podem ser *atributivos* na

medida em que são salientados pelo seu posicionamento, tamanho, foco, iluminação, tonalidade de cor. Por outro lado, podem ser *sugestivos* quando está representado apenas o contorno ou a silhueta do participante portador.

Apresentaremos, a seguir, a segunda metafunção proposta pela GDV: a metafunção interativa.

### 1.3.2 A metafunção Interativa

Segundo Bezerra, Nascimento e Herbele (2010, p. 539) “as imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor.” A metafunção interativa é responsável por descrever essa relação nos recursos visuais. Santos (2011), fundamentado em Kress e van Leeuwen (2006), defende que ao criar uma imagem, os produtores levam em consideração o seu receptor compartilhando com ele elementos comuns entre si. Deste modo, podemos dizer que os sentidos em uma composição multimodal se dão por meio de uma troca entre o produtor e o leitor, bem como, entre o leitor e a imagem.

Fernandes e Almeida (2008) destacam que essa metafunção “estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor ”(FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 16), buscando, desse modo, construir uma interação um com o outro. Neste sentido, para estabelecer essas relações, Kress e van Leewen (2006) apontam quatro recursos visuais: os sistemas do *Contato*, da *Distância social*, da *Perspectiva* e da *Modalidade*. Discorreremos sobre cada um destes sistemas a seguir.

- *Contato*

O sistema de *Contato* é responsável por construir uma relação imaginária, por meio do olhar, entre os participantes representados e o leitor, tido aqui como um participante interativo (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Gestos, expressões faciais e outros elementos são fundamentais para determinar o tipo de relação que é estabelecida entre os participantes (representados e interativos). De acordo com Fernandes e Almeida (2008), se o participante representado olha diretamente para o leitor, tem-se um contato de *Demanda*. Logo, quando o participante representado não olha diretamente para o leitor, chamamos essa relação de contato de *Oferta*, ou seja, o leitor é um observador que tem esse participante somente como algo a ser contemplado impessoalmente.

- *Distância Social*

Outro aspecto analisado na metafunção interativa é a *Distância social*. Este, para Lima, Pimenta e Azevedo (2009), faz referência ao posicionamento do participante representado de uma forma mais próxima ou distante em relação ao leitor, revelando um maior ou menor grau de intimidade. Kress e van Leewen (2006) estabelecem essa relação por meio dos planos *Abertos*, *Médios* e *Fechados*. Nos *Abertos* o participante representado é mostrado de corpo inteiro, revelando um maior distanciamento em relação ao leitor. Nos *Médios* o PR é enquadrado do joelho até a cabeça, caracterizando uma aproximação média com o observador. Por último, nos planos *Fechados*, o participante é representado do ombro à cabeça, com riquezas de detalhes, sendo possível identificar suas expressões e emoções.

- *Perspectiva*

Por sua vez, a *Perspectiva*, nas palavras de Fernandes e Almeida (2008), corresponde aos ângulos em que o participante representado é captado na imagem. Estes ângulos podem ser *Frontal*, *Obliquo* e *Vertical*. Para as autoras, o uso de um ponto de vista *Frontal* sugere um maior envolvimento com o leitor e o participante representado, aproximando-os. Quando a angulação é *Obliqua*, tem-se uma relação de alheamento entre os participantes envolvidos (representados e interativos). O participante representado é captado de lado, estabelecendo, pois, um maior grau de alheamento com o leitor.

Já o ângulo *Vertical* revela a posição da câmera quando a imagem foi captada, determinando com isso as relações de poder entre o leitor e o participante representado (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Se o ângulo é alto, o poder é do leitor/observador, assim, os participantes são captados de cima para baixo. Mas, quando o ângulo é baixo, o participante representado detém o poder e é captado de baixo para cima. Logo, quando esse ângulo está no nível do olhar do leitor é estabelecida uma relação igualitária de poder entre os participantes (representados e interativos).

- *Modalidade*

Esta, segundo Lima, Pimenta e Azevedo (2009), está relacionada à realidade representada na imagem, que pode ser da mais real possível à mais irreal. Dizendo de outra forma, a modalidade permite representar os objetos, as pessoas ou qualquer outra coisa de uma maneira como se existissem ou não.

Baseadas em Kress e van Leeuwen (2006), Fernandes e Almeida (2008) destacam diversos mecanismos que marcam a modalidade nas imagens. São eles: o *grau de articulação* ou *detalhe*, a *contextualização* e a *utilização das cores*. Neste sentido, quando uma imagem apresenta um cenário com muitos detalhes, com cores, iluminação e brilho que se aproximam da realidade que vemos, passa a ser considerada uma imagem com modalidade *Naturalística*. Em contrapartida, quando na imagem os participantes representados estão em um plano de fundo neutro, com poucos detalhes, cores em preto-e-branco, brilho e iluminação fracos ou fortes demais, enfim, se distanciando de algo concreto, tem-se uma modalidade *Abstrata*.

Depois de apresentada a metafunção interativa, buscaremos mostrar mais adiante as principais características da metafunção que organiza os elementos representacionais e interativos, isto é, a metafunção composicional proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

### 1.3.3 A metafunção Composicional

Essa metafunção, de acordo com Fernandes e Almeida (2008), é responsável pela organização e identificação dos elementos visuais, integrando tanto a metafunção representacional quanto a interativa para formar os sentidos na imagem. Em outras palavras, essa metafunção nos permite descrever a composição dos elementos representados de acordo com a posição e o espaço que ocupam na imagem ou na composição multimodal.

A combinação de elementos e seus significados pode ser observada a partir de três aspectos interrelacionados: o *Valor de informação*, referente ao valor que é atribuído a um elemento de acordo com a sua

localização na página; a *Saliência*, que se refere aos recursos utilizados para atrair a atenção dos espectadores; e, por último, a *Estruturação*, referente à existência de elementos que estabelecem linhas de divisão interligando os participantes representados. (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Vejamos cada um desses aspectos separadamente.

- *Valor da informação*

No que se refere à diagramação da imagem, isto é, ao *Valor da informação*, Lima, Pimenta e Azevedo (2009) advogam que os elementos que constituem a composição visual são distribuídos levando em consideração os posicionamentos em topo/base, esquerda/direita e centro/margem. O elemento posicionado no topo é chamado de *Ideal*. Este mostra uma idealização de algo de uma forma generalizada. Já o que está posicionado na base é denominado *Real*, isto é, apresenta informações mais específicas e factuais sobre algo. Os elementos posicionados à esquerda, por sua vez, caracterizam a informação *Dada*, que já é conhecida e compartilhada por parte do leitor. Logo, o posicionamento do lado direito refere-se à informação *Nova*, àquela que não é totalmente conhecida por parte do leitor, ou ainda, alguma informação que mereça mais atenção (FERNANDES; ALMEIDA, 2008).

Com base em Kress e van Leeuwen (2006), Bezerra, Nascimento e Herbele (2010) afirmam ainda que, quando os elementos estão representados no centro da composição multimodal são considerados principais, o núcleo da informação, enquanto a localização nas margens indica que são elementos complementares e que dependem da informação central. Além disso, os autores consideram também a possibilidade de existir uma combinação entre centro/margem com dado/novo e/ou ideal/real, formando assim, três blocos de informações que se estruturam na construção de sentidos, chamados de *trípticos*.

- *Saliência*

A *Saliência* é outro princípio composicional e está relacionado ao destaque de alguns elementos na imagem. Esse destaque é o que vai determinar a importância de cada participante representado na composição multimodal. Santos (2011), citando Kress e van Leeuwen (2006), define que essa hierarquia de destaque entre participantes (a *Saliência*) é caracterizada pelo contraste de cores, pelo tamanho, posicionamento em primeiro ou segundo plano, dentre outros.

- *Estruturação*

O princípio da *Estruturação* faz referência ao modo como os elementos da imagem estão interligados por meio de linhas que os separam ou interligam, revelando um ponto de vista da criação da imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Em outras palavras, quando não percebemos a existência dessas linhas divisórias é porque os elementos representados na composição multimodal devem ser vistos como interligados, formando uma identidade grupal. Em contrapartida, se existem essas linhas, os participantes representados são diferenciados e individualizados.

Os pressupostos teóricos apresentados até aqui são conceitos básicos da gramática visual, fundamentais para a compreensão da análise que nos propomos a fazer neste trabalho.

## 2 A Multimodalidade compondo sentidos nas capas da revista “*El país semanal*”

Neste capítulo, buscamos apresentar a análise dos dados baseada nos pressupostos teóricos discutidos anteriormente, tendo como foco a multimodalidade e a GDV de Kress e van Leeuwen (2006). Neste sentido, procuramos fazer uma análise geral da capa que compõe o *corpus*, no intuito de identificarmos os recursos multimodais, demonstrando como esses recursos a configura. Em seguida, analisamos mais especificamente a capa, interpretando-a com base nas metafunções propostas pela GDV.

Neste sentido, na metafunção representacional, buscamos identificar os participantes representados, o tipo de processo (*Narrativo* ou *Conceitual*) que eles participam, bem como, as representações de mundo presentes. No que se refere à análise dos sentidos interativos, verificamos como os recursos visuais são usados para estabelecer relações entre os participantes representados na imagem e também na interação com o leitor, fizemos isso por meio dos sistemas de *Contato*, *Distância Social*, *Perspectiva* e *Modalidade*.

Finalmente, no que concerne à metafunção composicional, examinamos a organização e estruturação dos recursos multimodais, levando em consideração o tamanho, a posição e o espaço que ocupam nas capas.

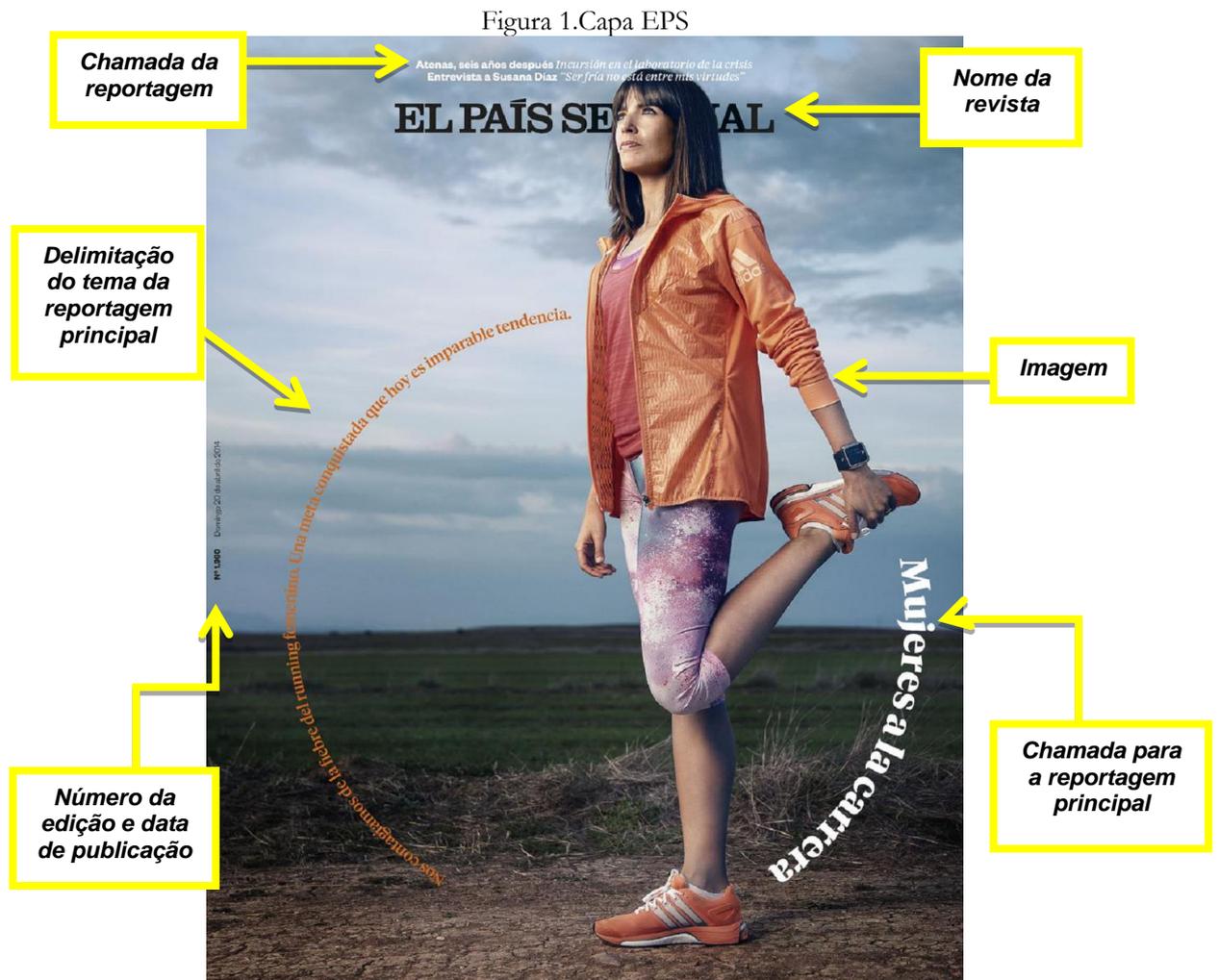
### 2.1 Os significados multimodais na capa da revista *El país semanal*

A capa (Figura 1) publicada no dia 20 de abril de 2014 traz como destaque a imagem de uma mulher vestida com roupas de corrida e um texto verbal relacionado, *Mujeres a la carrera. Nos contagiamos de la fiebre del running femenino. Una meta conquistada que hoy es imparable tendencia* (Mulheres a correr. Contagiamos-nos pela febre da corrida feminina. Uma meta conquistada que é hoje uma imparável tendência<sup>1</sup>).

Esse texto faz referência a X Corrida de Mulheres que ocorreu em Madri, na Espanha, no mês de maio. Esta corrida é um evento beneficente que conta com a participação somente de mulheres e acontece todos os anos, não só em Madri, mas em muitas outras cidades espanholas.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções do espanhol são de nossa autoria.



Fonte: [<http://elpais.com/hemeroteca/el-pais-semanal/portadas/2014/04/20/>]

Mais do que falar sobre a corrida em si, ao analisarmos a capa percebemos o destaque dado à mulher, fazendo referência também ao seu papel dentro da sociedade nos dias atuais. Analisaremos, pois, que sentidos representacionais, interativos e composicionais se estabelecem na relação entre a imagem e o texto verbal, bem como os sentidos que os outros recursos multimodais destacados na capa comportam.

#### 2.1.1.1 Significados representacionais na capa

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção representacional caracteriza os participantes representados e constrói representações de mundo pela relação entre esses participantes. Além disso, por meio dessa metafunção identificamos o tipo de processo realizado na composição multimodal. Neste sentido, no que se refere aos significados representacionais, percebemos na capa que a Participante Representada (Doravante PR), ou seja, a mulher em destaque na capa está envolvida em um processo narrativo de reação em que ela é o Reator e o vetor que parte do seu olhar atinge um Fenômeno que não aparece na capa. Deste modo, temos um processo de reação não-transacional.

Mesmo o Fenômeno não estando presente na capa em questão, podemos inferir, baseados no texto *Mujeres a la carrera* (Mulheres a correr) e nas vestimentas da PR, que este seja a linha de chegada ou mesmo o percurso a ser percorrido durante uma corrida. Além disso, se levarmos em consideração o texto *Una meta conquistada que hoy es imparable tendencia* (Uma meta conquistada que é hoje uma tendência imparável), podemos fazer referência também a uma mulher que visualiza o futuro. Em outras palavras, se relacionamos essa frase às várias conquistas que a mulher já fez, percebemos que hoje ela é independente, determinada e tem os mesmos direitos dos homens. Podemos deduzir, deste modo, que a PR é uma mulher que atinge seus objetivos. Neste caso, o Fenômeno seria seus objetivos ou o próprio futuro.

Além do processo narrativo, podemos perceber o uso de um processo conceitual analítico em que a PR é o Portador dos seguintes Atributos Possessivos: tênis de corrida, roupas de corrida e relógio. Diante disso, esse processo analítico vem para reforçar, por meio desses Atributos Possessivos, que a PR vai participar de um evento esportivo e que, por causa disso, precisa de todos esses acessórios. O fato de a PR participar de alguma atividade relacionada ao esporte também pode ser identificado através do texto verbal, que mostra inclusive qual é, no caso, uma corrida e só para mulheres, como bem reforça o título da reportagem principal.

É possível perceber ainda que no braço esquerdo da PR temos a logomarca de uma empresa de calçados e outros produtos esportivos, a *Adidas*. A jaqueta, o tênis e o relógio são produtos fabricados pela empresa em questão. Depreendemos disso, que a própria revista aproveitou a ocasião para divulgar os produtos de um dos seus patrocinadores. Note que no segundo plano da capa não temos um cenário comum para uma corrida, principalmente o solo que é todo rachado, por isso o destaque dado ao tênis para reforçar a qualidade do produto. Se relacionarmos, ainda, as características do solo com o texto verbal, o próprio adjetivo *imparable* (imparável), podemos inferir que na capa a mulher é representada como um ser de força, persistente, que supera qualquer obstáculo para conseguir seus objetivos. Apresentaremos, a seguir, os sentidos interativos na capa em análise.

## 2.2 Significados interativos na capa

Kress e van Leeuwen (2006) destacam que a metafunção interativa descreve a relação entre os participantes representados e o leitor, por meio dos sistemas de contato, distância social, perspectiva e a modalidade. Analisaremos, com base nesses sistemas, os sentidos interativos presentes na capa.

No que se refere ao contato, a mulher que é a PR mais saliente, não olha diretamente para o leitor, não é criada, aparentemente, nenhuma relação entre ambos, portanto, temos um contato de oferta. Em outras palavras, o leitor assume papel de observador da PR, que é posta para ser contemplada por ele e também como um item de informação tanto em relação à corrida a qual a revista se refere, como também em relação à divulgação dos produtos da *Adidas*. Neste sentido, a imagem da mulher não demanda de forma explícita nada dos leitores, apenas está posta como exemplo de uma mulher que conquistou uma posição de destaque nos dias atuais.

Quanto à distância social, podemos considerar que a PR é retratada em um plano aberto, ou seja, é enquadrada dos pés a cabeça, indicando uma distância social maior. Assim, a relação virtual que se estabelece entre o leitor e a PR não é de intimidade, pois a PR é estranha ao público, servindo apenas como um modelo para identificar as mulheres como sendo as protagonistas na corrida e na vida social de modo geral.

Em relação à perspectiva, ou seja, aos ângulos em que a PR é captado, percebemos na capa que a PR foi captada em uma angulação horizontal oblíqua, e em um ângulo vertical baixo. Em outras palavras, o ângulo oblíquo foi usado para indicar uma relação de alheamento entre o leitor e o que está sendo apresentado na capa. Já, o ângulo vertical baixo indica, se tomarmos como base o nível do olhar, que a PR detém o poder em relação ao leitor. Assim, o leitor é concebido apenas como um admirador de um exemplo da mulher atual.

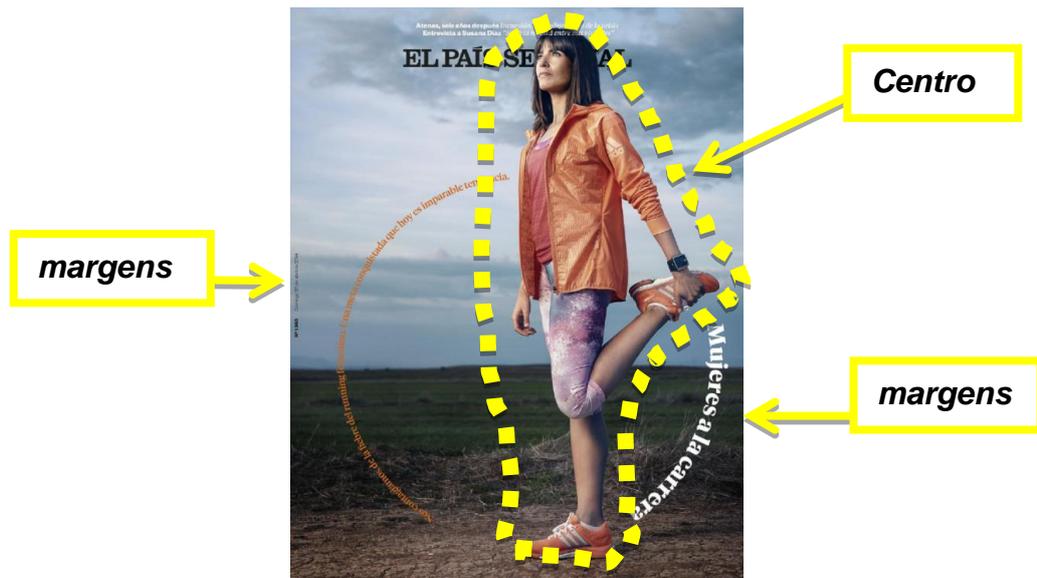
Por último, no tocante ao sistema de modalidade, podemos afirmar que a capa apresenta uma modalidade naturalística, pois nela percebemos uma riqueza de detalhes, luz, cor e brilho que seguem um padrão com um alto valor de verdade que descreve a realidade de forma mais fiel. Neste sentido, o leitor ao analisar a capa, vai perceber que a PR vai participar de uma corrida, assim como aponta o texto verbal. O único elemento que vem contrapor essa realidade é o fato de essa PR não estar em um lugar propício pra uma corrida, como já mencionamos anteriormente.

### 2.3 Significados composicionais na capa

Deter-nos-emos a analisar, aqui, como os recursos multimodais estão organizados e estruturados para construir o *layout* da capa. Neste sentido, buscamos analisar a capa através dos sistemas de valor da informação, saliência e estruturação, estes que, segundo a GDV, fazem parte da metafunção composicional.

Começaremos por observar o valor da informação, ou seja, a relação entre Ideal/Real, Dado/Novo, Centro/Margem. Na capa, percebemos que a PR está em primeiro plano e nada se sobrepõe a ela; é destaque até pelo tamanho, apesar de estar disposta não exatamente no centro, mas em uma posição alinhada à direita. No entanto, notamos que a forma como a chamada para a reportagem principal está posta em círculo, coloca, estrategicamente, a PR em uma posição central, como se tudo girasse em torno dela, o que é confirmado pelo texto verbal que coloca a mulher como destaque na capa e na reportagem principal.

Figura 2. Significados composicionais na capa EPS



Percebemos, também, uma configuração da área esquerda (*Dada*) e direita (*Nova*), assim como uma configuração superior (*Ideal*) e inferior (*Real*). Na esquerda, destaca-se o texto verbal que resume a chamada principal; esta é a informação *Dada*, a de que as mulheres vêm contagiando a todos com sua participação em uma corrida e se destacando cada vez mais. Além disso, a localização da data de publicação e do número da edição na esquerda também é algo *Dado*, uma vez que toda revista é publicada em uma determinada data e que cada uma tem um número de edição.

No que se refere à configuração da direita, percebemos que a informação *Nova* é justamente a mulher que está em destaque vestida com roupas esportivas e, que, provavelmente, vai participar de uma corrida que é só para mulheres. Essa informação pode ser confirmada pelo texto verbal *Mujeres en la carrera*, que em português significa “Mulheres a correr”, ou mesmo em um sentido mais amplo da expressão, teríamos “Corrida de mulheres”, o próprio nome do evento beneficente.

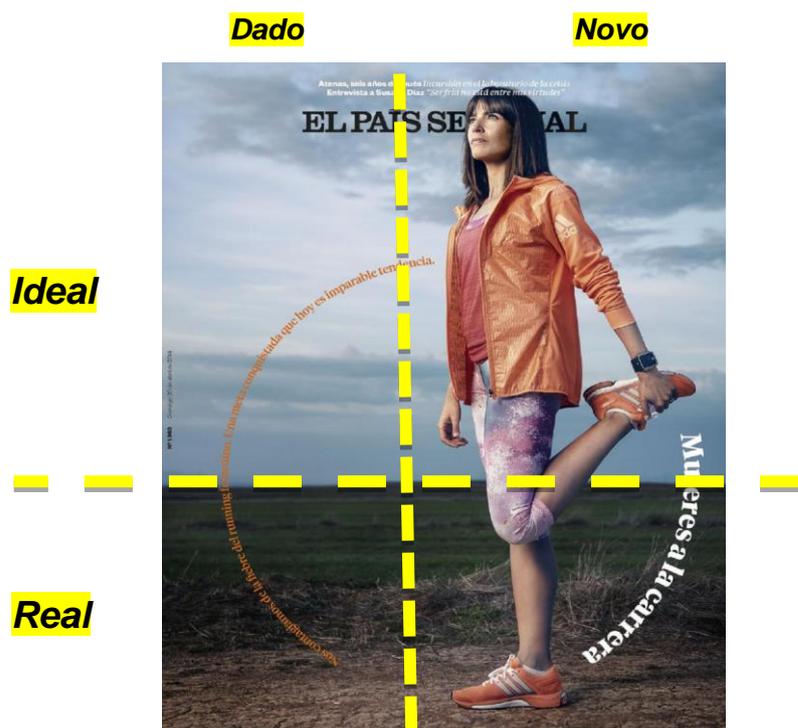


Figura 3. Relação dado/novo e ideal/real na capa EPS

Em relação à configuração *Ideal/Real*, verificamos uma linha divisória formada pela divisão entre o céu e a terra. Na parte superior há duas chamadas para reportagens que induzem o leitor para sua leitura. São tidas como *Ideal* porque apresentam de forma generalizada algumas reportagens importantes da revista. Percebe-se, também, o nome da revista em destaque e a logomarca da empresa *Adidas*. Além disso, temos o texto verbal que segue depois do ponto (*Una meta conquistada que hoy es imparable tendencia*) que, relacionado à imagem da mulher olhando para algo que está à sua frente, inferimos que sejam seus objetivos futuros, como ganhar a corrida. Tudo isso é posto de uma forma idealizada como algo a ser alcançado.

Na parte inferior, por sua vez, observamos o título da reportagem principal que é justamente mais saliente e configura a informação *Real*, pois é o ponto principal a ser tratado na revista. E o solo rachado significa que, para atingir os seus objetivos, a mulher enfrentará adversidades, mas, tratando-se de uma corrida, o solo rachado poderá ser superado facilmente se a mulher estiver usando o tênis da *Adidas*, que é um elemento saliente na capa.

Passando, agora, à saliência, verificamos que o elemento mais saliente é a imagem da mulher, não só por ocupar o maior espaço na capa e também ser o maior elemento, mas também por ser o centro no assunto tratado na revista. Isso chama mais a atenção do leitor para a reportagem central, principalmente quando relacionado ao texto verbal. As roupas e os acessórios da PR estão praticamente em uma mesma tonalidade de cores, em especial, a jaqueta e o tênis estão em um tom laranja forte e o branco, que são cores típicas da logomarca *Adidas*. As cores da chamada para reportagem principal estão em harmonia com essas vestimentas da PR, o título na cor branca em fonte maior, bem como a delimitação do assunto na cor laranja em destaque, mas em tamanho menor. Essa variação de fontes

tipográficas também pode ser percebida nas chamadas para reportagens, em que o título está em negrito e a delimitação do tema em itálico, na cor branca.

Depreende-se de tudo isso que as cores das roupas, acessórios e das fontes tipográficas são modos semióticos ressaltados pelo produtor da capa para construir os sentidos pretendidos, que é divulgar os produtos esportivos da *Adidas*, dar destaque à PR e manter a harmonia na composição multimodal. Quanto à estruturação, não percebemos estratégias fortes que interligam os elementos, o que significa que estes coexistem na construção de sentidos na capa.

### Considerações finais

A combinação da linguagem verbal e não verbal está fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano. Desde os gêneros e suportes digitais, como os *blogs* e *sites* em geral, até os impressos, como jornais, livros didáticos e revistas, incorporaram uma composição multimodal, combinando diversos modos semióticos que interagem na construção de sentidos.

Foi com base nessa efervescência de gêneros multissemióticos que nos detivemos a investigar a multimodalidade nas capas de revista, gênero com importante papel na formação de opiniões e ideologias. Pretendíamos investigar, como os recursos multimodais presentes nas capas de revistas compõem os significados globais nestes textos.

Diante da análise do *corpus*, pudemos perceber que na capa da revista *El país semanal* estão presentes diversos recursos multimodais responsáveis por sua caracterização e, principalmente, pela construção dos sentidos nelas contidas. Alguns destes recursos são padronizados, como o nome da revista, a presença e a posição de alguns elementos; já outros variam, como, por exemplo, as fontes tipográficas. As imagens são elementos frequentes e bastante salientes na capa, sendo, portanto, fundamental na comunicação com o leitor. Mesmo com as variações, a capa analisada apresenta uma uniformidade em sua composição que são familiares ao leitor. Deste modo, destacamos a importância de adquirirmos, em termos de letramento visual, conhecimentos da análise de imagens e de seus componentes para melhor compreendermos determinada mensagem.

Enfim, esperamos que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de outros estudos relacionados à multimodalidade e análise de gêneros multimodais, uma vez que estes são cada vez mais frequentes em nossas práticas sociais atuais. Ademais, é importante ressaltar que o trabalho com esses gêneros deve ser desenvolvido nas escolas, para que os alunos possam compreender de forma coerente os significados representacionais, interativos e composicionais atrelados às imagens, uma vez que estas podem apresentar diferentes sentidos, principalmente relacionadas a um texto verbal. Nesse contexto escolar, verificar se o letramento visual tem espaço no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, seria uma sugestão para o desdobramento de pesquisas futuras.

## Referências

- ALMEIDA, D. B. L. de. **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008.
- \_\_\_\_\_. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. G.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.
- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 3, n.5, p.13-23, 2011.
- BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HERBELE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: UCPEL, v. 14, n.2, p. 529-552, 2001.
- BIASI-RODRIGUES, B. & NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática do Design Visual: encaixamento ou subjacência?. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: Unisul, v. 10, n.1, jan/abr. 2010.
- DESCARDECI, M. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. **ETD: Educação Temática Digital**. Campinas: Unicamp, v.3, n.2, p.19-26. 2002
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 159-177.
- FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectiva em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.
- FERREIRA, J. C.; BORTOLUZZI, V. I. < Estudos em multimodalidade: A multimodalidade em capas de revista de auto-ajuda >. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil : Tubarão, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.
- HODGE, R. I. V. ; KRESS, G. R. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of visual design. London: Routledge, 2006.
- LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (orgs.). **Incursões Semióticas**: Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 87-116.
- SANTOS, F. R. da S. Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Campus Avançado “Profa. Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, 2011.
- SANTOS, Z. B. dos. A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. **RevLet – Revista Virtual de Letras**. Jataí, GO: UFG, v. 2, n.1, p. 304-318, 2010.
- VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- EL PAÍS SEMANAL**. Madrid, n. 1.946, 12 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://elpais.com/hemeroteca/el-pais-semanal/portadas/2014/01/12/>>. Acessado em janeiro de 2014.

## DIREITO DE MORRER: UMA HIERARQUIA DE VALORES ARGUMENTATIVOS SOBRE A VIDA NO FILME *MAR ADENTRO*

Marlon Ferreira de Aquino  
Gilton Sampaio de Souza

### Introdução

A argumentação está presente em, basicamente, todos os processos comunicativos do nosso dia a dia. Todas as ações que praticamos envolvem a retórica, desde as mais simples, como, por exemplo, negociar com um vendedor o preço de um produto que queremos comprar, às mais complexas, como motivar um aluno sobre a necessidade e importância de estudar mais para alcançar sucesso na vida. A argumentação, também, está fortemente presente no meio publicitário e nas artes, tais como, na literatura e na dramaturgia.

O cinema, enquanto uma arte que se utiliza desses dois recursos, o literário e a dramaturgia e, ainda por cima, se apropria de recursos discursivos e visuais, é um meio em que a argumentação é bastante presente, ela é utilizada como uma forma de prender a atenção do espectador do início ao fim da história.

Encontramos no cinema várias opções de *corpus* para pesquisas ligadas a argumentação, por se tratar de uma arte rica em linguagem e, principalmente, carregada de recursos retóricos, foi este, também um dos motivos que escolhemos um filme para ser o objeto de análise da nossa pesquisa.

A história real, em que o filme foi embasado, trata-se do marinheiro Ramón Sampedro, que ficou tetraplégico depois de um mergulho mal sucedido e que, depois dessa tragédia, ganhou grande destaque na imprensa espanhola e internacional no final dos anos 90. Ramón enfrentou princípios éticos, religiosos e também a justiça espanhola na busca incessante pelo direito ao suicídio assistido, mais conhecido também como eutanásia. Em 2006, chegou aos cinemas a adaptação da história de Ramón Sampedro, no filme intitulado “Mar Adentro”.

Nas notícias produzidas sobre o caso real dessa história, que ganhou grandes repercussões, polêmicas foram geradas acerca do direito que alguém tem de acabar ou não com a própria vida, inclusive no filme analisado, que foi premiado com um Oscar de melhor filme estrangeiro, além de outras premiações.

Vale deixarmos claro que o foco do nosso trabalho não são os fatos ocorridos na história verídica do Ramón Sampedro, mas os argumentos usados pelo personagem, Ramón, presentes no filme. É possível desenvolvermos uma análise dos recursos retóricos utilizados pelo personagem, a fim de vender ao público a ideia de que temos, realmente, o direito de acabar com a própria vida. Questões como, até que ponto vão os nossos direitos, ideologias e, acima de tudo, até que ponto outras instituições, tais como o estado e a igreja, têm o direito de interferir nas ações que tomamos, são levantadas no filme.

O objetivo geral do nosso trabalho é analisar como as técnicas argumentativas e os lugares da argumentação são usados para criar uma hierarquia de valores. Esse objetivo se debruça em mais dois objetivos específicos, que são: identificar e interpretar as técnicas argumentativas usadas pelo protagonista; analisar os lugares da argumentação, usados por Ramón, para construir uma hierarquia de valores no auditório.

Nossa base teórica concentra-se, principalmente, no Tratado da argumentação de Perelman e Tyteca (2005), na Arte de argumentar de Abreu (1999), porém foram necessárias outras leituras de autores que, também, pesquisam o uso das técnicas argumentativas e os lugares da argumentação como, por exemplo, Irineu (2012) e Souza (2010).

Metodologicamente falando, nosso trabalho é de natureza qualitativa, do tipo interpretativista. É qualitativa porque não pretendemos analisar dados quantitativamente, nosso foco está em analisar o processo de como as técnicas argumentativas e os lugares da argumentação são usados para criar uma hierarquia de valores, no filme em questão, *corpus* da nossa pesquisa. E é interpretativista porque iremos interpretar e analisar os argumentos usados por Ramón Sampedro.

Partindo do pressuposto de que para Perelman e Tyteca (2005) convencer é: usar os argumentos necessários para que haja um acordo entre auditório e orador acerca da tese apresentada. Ou seja, argumentar não é conseguir mostrar para o outro que a tese apresentada esta correta e sim fazer com que o outro compartilhe da mesma opinião sobre a tese.

## 1 Da retórica à arte de persuadir

Desde a Grécia antiga até os dias de hoje, o estudo da retórica contempla uma variada gama de controvérsias e conceitos. Iniciou na “arte de persuadir” que era ensinada aos nobres, conceito que se confundia com a definição da própria oratória, entendida como a técnica de refletir sobre tudo que cercava os homens, por exemplo, os fenômenos da natureza.

A retórica já foi tratada apenas como um mero conjunto de figuras de linguagem destinada a embelezar a argumentação (seja ela escrita, falada ou até mesmo visual). Também já foi apresentada como um recurso utilizado por charlatães e enganadores que buscavam, através dessa técnica, persuadir o ouvinte sobre a veracidade de seus argumentos, fosse para o “bem” ou para o “mal”.

Sem restar nenhuma dúvida, a retórica se constituiu numa ferramenta bastante útil. Principalmente para algumas áreas, como a política e o direito, ramos em que a arte do bem falar jamais perdeu a sua relevância, dada as necessidades bastante evidentes de convencer e persuadir o público a alguma causa específica nessas áreas. Porém, não é só nessas áreas que a retórica se faz importante. Segundo Abreu (1999, p. 3),

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.

Dessa forma, percebemos que saber argumentar é muito mais do que simplesmente convencer eleitores ou persuadir um júri, como acontece nas áreas do direito e da política, citada anteriormente. Argumentar é a arte de convencer e persuadir, de maneira cooperada, que pode ser utilizada em todas as formas de interações sociais presentes no cotidiano. Seja em família, no ambiente de trabalho, durante o diálogo com o chefe, a retórica se faz presente.

Concordamos com Abreu (1999, p.11) quando diz que “tudo aquilo que pensamos e fazemos é fruto dos discursos que nos constroem, enquanto seres psicossociais”. Assim argumentar faz parte do dia a dia de todos. E, gostaríamos de destacar também que a literatura, as mídias de comunicação (televisão, cinema, internet etc.) são poderosos instrumentos de proliferação de discursos que tentam a todo o tempo persuadir o público.

## 2 Persuadir e convencer

Para Abreu (1999), argumentar é dominar a arte de saber persuadir e convencer um auditório por meios de técnicas oriundas da retórica para alcançar um determinado objetivo. O que veremos agora é um apanhado de alguns estudiosos acerca desse assunto. Quando de fato nos interessa persuadir ou convencer alguém? E qual a diferença entre esses dois termos?

Em seu “Tratado da Argumentação”, a nova retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, obra base para os estudos da retórica moderna, os autores apontam que “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. Para Rousseau, de nada adianta convencer uma criança ‘se não se sabe persuadi-la’”. (PERELMAN; TYTECA 2005 p. 30) Analisando por essa perspectiva é possível perceber que persuadir é mais que convencer, uma vez que nem sempre ~~que~~ o auditório, por estar convencido, ~~não~~ irá necessariamente realizar o objetivo pretendido pelo orador.

O exemplo da criança apresentado por Rousseau ilustra bem como, apenas, o ato de convencer não é suficiente para o auditório aderir à tese defendida pelo orador, pois uma criança pode estar convencida de que ela precisa comer legumes para crescer forte e saudável, mas se ela não sentir-se motivada a fazer isso por outros meios, além dessa convicção apenas, é muito provável que o hábito “comer legumes” não seja despertado nela.

Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. Aliás, ora essa característica racional da convicção depende dos meios utilizados, ora das faculdades às quais o orador se dirige. Para Pascal, o autômato é que é persuadido, e ele entende com isso o corpo, a imaginação, o sentimento, em suma, tudo quanto não é a razão. (PERELMAN E TYTECA, 2006, p. 30).

Convencer é usar a razão em prol da tese defendida, para Abreu (1999, p. 9) “Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro.”. Ou seja, convencer é debater convicções (orador + auditório) a fim de encontrar um senso comum entre as partes, desse modo,

chamaremos de “argumentação convincente” aquela que deve obter a adesão de pelo menos todos os homens racionais (PERELMAN; TYTECA, 2005).

Em contra partida ao ato de convencer, o autor aponta a persuasão como sendo o ato de saber gerenciar relações e conquistar o outro pela emoção. “A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, ‘por meio de’ e a *Suada*, deusa romana da persuasão. Significava ‘fazer algo por meio do auxílio divino’” (ABREU, 1999, p. 9).

A persuasão é o ponto máximo da argumentação, quando nos referimos a fazer com que o outro adira a favor da tese defendida ou compre uma ideia que estamos querendo vender. Porém se a persuasão não estiver acompanhada da convicção, o esforço gasto com o discurso será em vão. Segundo Abreu (1999) é o caso de alguém que quer comprar um carro de luxo, tem dinheiro suficiente para isso, mas não faz por achar que estará esbanjando luxo. Sendo assim, essa pessoa já está persuadida para comprar o carro, ela precisa apenas de alguém que mostre motivos racionais como, por exemplo, que ela trabalhou muito e tem o direito de ter um carro mais confortável, ou seja, ela precisa apenas ser convencida a fechar o negócio.

A convicção nem sempre nos leva ao objetivo pretendido, pois retomando o exemplo da criança, apresentado anteriormente, o que levaria ela a comer legumes seriam técnicas que provocassem a persuasão como, por exemplo, uma sopa de legumes no formato de animaizinhos ou uma embalagem com ilustrações animadas.

Assim podemos chegar à conclusão de Abreu (1999, p. 10) de que “Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.”.

### 3 Técnicas argumentativas

A terceira parte do tratado da argumentação de Perelman e Tyteca (2005, p. 211- 521) é exclusivamente dedicada a apresentar as técnicas argumentativas em seus dois grupos: argumentos quase-lógicos e os argumentos baseados na estrutura do real, então, a fim de focar a nossa pesquisa nas teorias da nova retórica trataremos das técnicas argumentativas com base nos dois autores, Perelman e Tyteca, e em outras referências que realizaram releituras e interpretações advindas do tratado da argumentação, como Abreu (1999) e Irineu (2012).

As técnicas argumentativas são as armas utilizadas pela argumentação para estabelecer uma ligação entre a tese de adesão que é defendida inicialmente e a tese principal do discurso que o orador apresente (ABREU, 1999). São recursos da retórica usados para persuadir e convencer um auditório. Para Irineu (2012) as técnicas argumentativas são estratégias que revelam o quanto os sujeitos estão empenhados no ato de argumentar.

Essas técnicas argumentativas estão dentro de dois grupos. No dos argumentos quase-lógicos que, segundo Perelman e Tyteca (2005), são compreendidos melhor se forem aproximados do

pensamento formal, e o grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, “que são apresentados como conformes à própria estrutura das coisas.” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 216)

Os argumentos que vamos examinar neste capítulo pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. No entanto, quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 219)

Assim percebemos que os argumentos quase lógicos são aqueles que podem ser comparados com o raciocínio onde a lógica impera, ou seja, o raciocínio formal, por exemplo, a matemática. E dessa maneira conseguem uma maior força de persuasão sobre o auditório.

#### 4 As hierarquias de valores

Outro ponto importante acerca da persuasão é o de que devemos sempre considerar os valores do auditório, mas nosso foco aqui será não os valores do auditório e sim como é realizada a hierarquia desses valores.

Segundo Abreu (1999) a forma como hierarquizamos os nossos valores na maioria das vezes é mais importante do que os próprios valores que carregamos. “Na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza”. (ABREU, 1999, p. 34) e o orador deve se aproveitar desse recurso para rehierarquizar os valores do auditório da maneira como ele queira e assim alcance seu objetivo.

A argumentação se esteia não só nos valores, abstratos e concretos, mas também nas hierarquias, tais como a superioridade dos homens sobre os animais, dos deuses sobre os homens. Por certo essas hierarquias seriam justificáveis em virtude de valores, porém, mais comumente, só se tratará de buscar-lhes um fundamento quando for o caso de defendê-las. (PERELMAN E TYTECA, 2005, p. 90)

A credibilidade argumentativa só irá existir para aquele que é considerado competente enquanto sujeito produtor do discurso, e isso não só diz respeito às pessoas mais próximas ao argumentador, os componentes do auditório particular, mas também a todos os homens racionais, como afirma Perelman, ou seja, aqueles que podem vir a concordar e serem persuadidos pelos argumentos.

Dessa forma, para que uma boa argumentação seja desenvolvida, existe necessidade de demonstrar interesse pela adesão do auditório, esse é o ponto inicial para que qualquer tese seja aceita de uma maneira mais fácil. É necessário que acordos sejam firmados entre as duas partes, o orador e o auditório, de modo que aos poucos dê lugar aos valores que serão evocados para que aconteça a concordância e, conseqüentemente, a adesão de forma desejável.

Assim, quando alguém redige um texto argumentativo, ou está narrando a defesa de um ponto de vista, por exemplo, preocupa-se, sobretudo, com seu auditório. Deve conhecê-lo bem para evocar imagens e argumentos que provoquem a credibilidade. O que o auditório pensa? Como ele vai reagir diante desse ou daquele argumento? O que deve ser dito e o que deve ser omitido para ele? Ou, ainda mais longe que isso, quais valores o defensor da tese deve propor para que os seus argumentos sejam fortes o suficiente para que assim convençam o auditório?

Portanto, como afirma Sousa (1997), quando o orador do discurso conhece os componentes do auditório pode-se optar por uma escolha de valores que faça pensar sobre questões que estão dentro da tese defendida, por exemplo. Se a pessoa que controla os argumentos conhece os membros do auditório e seus valores, basta apenas que ele trabalhe esses valores de acordo com o que ele queira, a fim de que o auditório rehierarquize seus valores de forma favorável a ele.

## 5 Valores e lugares da argumentação

Todos nós, enquanto ser pensante e argumentativo que somos, carregamos uma série de valores que vamos adquirindo ao longo da vida, a cada experiência vivida, com os novos conhecimentos que vamos aprendendo. Segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 84).

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos.

Nossos valores estão intimamente ligados às adesões que fazemos ou não em um jogo argumentativo. Segundo Abreu (1999, p. 35) “Para rehierarquizar os valores do nosso auditório, podemos utilizar algumas técnicas conhecidas desde a Antiguidade e que recebem o nome de lugares da argumentação”. Esses lugares o próprio Abreu (1999) define como locais virtuais e acessíveis onde o orador tem um estoque de argumentos a sua disposição. São como armazéns de argumentos esperando o melhor momento para serem utilizados.

## 6 Análises

### 6.1 Notas Metodológicas

Nosso trabalho trata-se de uma pesquisa interpretativista de natureza qualitativa desenvolvida a partir do material coletado que constitui o *corpus* deste trabalho. Segundo Minayo (1995, p.21-22):

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo assim, nossa pesquisa se enquadra nessa natureza porque não nos preocupamos com a quantidade dos dados, mas sim com o processo de como os recursos retóricos presentes no filme são construídos para convencer ou persuadir o auditório.

O nosso *corpus* é composto por três cenas do filme espanhol *Mar Adentro* de 2004. O filme dirigido pelo cineasta chileno radicado na Espanha, Alejandro Amenábar, é inspirado na história real de Ramón Sampedro (interpretado pelo ator espanhol Javier Bardem), um marinheiro que viajava pelo mundo a bordo de navios de pesca e que, um dia, após um mergulho mal sucedido no mar, fraturou a coluna vertebral e ficou tetraplégico.

Após 28 anos sob os cuidados de seus familiares, Ramón luta pelo direito de acabar com a própria vida, pois acredita que a vida naquele estado em que ele se encontra não é digna para um ser humano, porém ele terá que enfrentar a justiça espanhola, que não atende ao seu pedido pelo direito a eutanásia; a opinião da igreja católica que não aceita a ideia do suicídio como algo libertador dos problemas; e a de seus familiares que, apesar de quererem o bem para Ramón, também não aceitam a ideia de a morte ser a melhor opção para ele.

Escolhemos as cenas que tivessem uma importância significativa para o desenvolvimento da trama, e apresentassem argumentos acerca do tema eutanásia e o direito de suicídio assistido, ou seja, as justificativas de Ramón Sampedro sobre por que ele teria o direito de morrer. Nosso trabalho vai identificar quais são as técnicas argumentativas usadas por Ramón e como essas técnicas estão inseridas dentro dos lugares da argumentação a fim de hierarquizar os valores dos sujeitos que compõem o auditório.

Destacamos os diálogos presente nas cenas selecionadas em três quadros. Em seguida, identificamos as técnicas argumentativas e os lugares da argumentação usados por Ramón Sampedro em seus argumentos dentro de quadros analíticos, e depois dissertamos sobre de que maneira essas técnicas argumentativas e os lugares da argumentação são utilizados na hierarquia de valores para persuadir o auditório.

### **Análise do *corpus***

O que é viver com dignidade? Essa é talvez a maior questão em debate presente no filme *Mar Adentro*, uma vez que a jornada protagonizada por Ramón Sampedro é a luta pelo direito de morrer com dignidade, pois se encontra inválido na condição de tetraplégico, a vinte e oito anos em cima de uma cama dependendo dos parentes e amigos para absolutamente tudo que deseje realizar, desde as simples ações do cotidiano como ir ao banheiro, ou comer, até algo mais complexo como tomar um banho ou dar um passeio em uma cadeira de rodas.

## Quadro 1 - Cena 1

**Julia** - Ramón... ¿por qué morir?

**Ramón** - Bueno... A ver, quiero morir porque para mí la vida en este estado, la vida así no es digna. Bueno, yo entiendo que otros tetrapléjicos puedan ofenderse cuando digo que la vida así no es digna. Pero es que yo no juzgo a nadie, ¿quién soy yo para juzgar a los que quieren vivir? Por eso pido que no se me juzgue a mí ni a quien me ayude a morir.

**Julia** - ¿Crees que alguien te va a ayudar?

**Ramón** - Bueno... eso dependerá de los que manejan "el cotarro" de que venzan su miedo.

- Que no es para tanto. Sí, la muerte siempre ha estado ahí y siempre estará. Sí, al final, nos toca a todos. A todos. Sí... forma parte de nosotros.

- Entonces... ¿por qué se escandalizan porque digo que me quiero morir? Como si fuera algo contagioso.

**Julia** - Si finalmente vamos a juicio, te preguntarán por qué no buscas una alternativa a tu incapacidad. ¿Por qué rechazas la silla de ruedas?

**Ramón** - Aceptar la silla de ruedas sería como aceptar migajas de lo que fue mi libertad.

- Mira, fíjate en esto... tú estás ahí sentada ¿no? A menos de dos metros. ¿Qué son dos metros? Un recorrido insignificante para cualquier ser humano. Bueno, pues para mí, esos dos metros... necesarios para poder llegar hasta ti y poder siquiera tocarte es un viaje imposible. Es una quimera, es un sueño. Por eso quiero morir.

Fonte: elaboração nossa

No diálogo presente no quadro 1, temos a transcrição de uma cena logo no início do filme, quando Ramón encontra-se pela primeira vez com Julia, a advogada, que defende o direito pelo suicídio assistido a pacientes com tetraplegia e doenças terminais. Ao ser questionado pela advogada logo no primeiro encontro sobre o porquê de ele querer morrer, Ramón utiliza-se de uma série de técnicas argumentativas para persuadi-la, uma vez que ela já estava convencida, pois como propõe Abreu (1999) se ela foi até lá vê-lo, se já havia um engajamento prévio da advogada com a causa da eutanásia, ela já estava previamente convencida de que Ramón Sampedro teria o direito de morrer, porém faltava ainda ouvir das palavras dele mesmo os motivos pelos quais ele queria dar cabo à própria vida, assim faltava ainda que Ramón a persuadisse. Segundo Dumas *apud* Perelman e Tyteca, 2005, na persuasão os sujeitos se contentam com razões puramente afetivas, razões de cunho pessoal, sendo assim é preciso conquistar pela emoção para persuadir.

O discurso persuasivo produz efeitos por sua inserção, como um todo, numa situação, ela própria o mais das vezes bastante complexa. Como os diferentes elementos do discurso estão em interação, a amplitude da argumentação e a ordem dos argumentos levantam problemas que trataremos no final de nosso estudo. Mas, antes de examinar nosso tema por esse aspecto sintético, convém analisar a estrutura dos argumentos isolados. (PERELMAN E TYTECA, 2005 p. 211)

Seguindo o proposto por Perelman e Tyteca, isolando os argumentos para analisarmos a estrutura, podemos perceber com mais clareza quais técnicas argumentativas Ramón Sampedro faz uso para persuadir aquele auditório individual.

É importante frisar que Ramón Sampedro usa essas técnicas argumentativas e, ao mesmo tempo, faz um verdadeiro passeio pelos lugares da argumentação, a fim de trabalhar os valores de seu auditório. À medida que seu discurso vai avançando, a hierarquia dos valores dos ouvintes é trabalhada.

Quadro 2 - Análise argumentativa do quadro 1

TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS	ARGUMENTOS DE RAMÓN SAMPEDRO	COMENTÁRIOS ANALÍTICOS
<b>Argumentação pelo sacrifício:</b> Um dos argumentos de comparação utilizados com mais frequência é o que alega o sacrifício a que se está disposto a sujeitar-se para obter certo resultado. (Perelman & Tyteca, 2006, p.281)	(Argumento 1) “A ver, quiero morir porque para mí la vida en este estado, la vida así no es digna”.	<b>Lugar de qualidade</b> e faz refletir sobre: vale a pena viver daquela maneira, a vida sendo algo único? Seria melhor não viver do que viver daquela maneira.
<b>Argumentos de inclusão da parte no todo:</b> O que vale para o todo, vale por igual para cada uma das partes, bem explica o exemplo de Locke Apud Perelman e Tyteca, 2005, p. 261: “Nada do que não é permitido pela lei a toda a igreja, pode, por algum direito eclesiástico, tornar-se legal para algum de seus membros”.	(Argumento 2) “que no es para tanto. Sí, la muerte siempre ha estado ahí y siempre estará. Sí, al final, nos toca a todos. A todos. Sí... forma parte de nosotros”.	Ramón leva seu discurso para o <b>lugar de ordem</b> e coloca a morte como algo superior a tudo e a todos, é uma maneira de dizer que não há forma de escapar da morte. Por isso as pessoas não devem se assustar tanto com a sua vontade de morrer.
<b>Argumentação por comparação:</b> São argumentos que colocam dois ou mais objetos para serem avaliados, um em relação ao outro. Segundo Irineu (2012) essa avaliação pode ser apreciativa ou depreciativa.	(Argumento 3) “Aceptar la silla de ruedas. Sería como aceptar... migajas... de lo que fue mi libertad”.	<b>Lugar de qualidade</b> para firma a ideia de que a liberdade é algo único, tão único que deve ser aproveitado por completo, não por migalhas, como seria com a cadeira de rodas.
<b>Argumentação por comparação:</b> Aqui também se constitui uma argumentação por comparação, pois o orador propõe a comparação de duas realidades diferentes.	(Argumento 4) “Mira, fijate en esto... tú estás ahí sentada ¿no? A menos de dos metros. ¿Qué son dos metros? Un recorrido insignificante para cualquier ser humano. Bueno, pues para mí, esos dos metros... necesarios para poder llegar hasta ti y poder siquiera tocarte es un viaje imposible. Es una quimera, es un sueño. Por eso quiero morir”.	Ramón usa o <b>lugar de essência</b> e se coloca como essência daquilo que seria um tetraplégico, e de como é difícil executar algo simples como se mexer dois metros. E justifica que por tudo isso ele quer morrer.

Fonte: elaboração nossa.

No “Argumento 1”, Ramón alega que a vida no estado em que ele se encontra não é digna, logo ele está disposto a sacrificar-se e morrer com dignidade, ou seja, o que Ramón pretende, na verdade, é morrer pela dignidade que ele já não tem. De modo que se ele pensa que não tem mais uma vida decente

e não sente mais amor próprio, ele quer ao menos morrer com decência. Uma forma de livrar sua família e amigos de um fardo.

No “Argumento 2”, Ramón usa a técnica da inclusão da parte no todo, para amenizar o terror que a maioria das pessoas tem da morte. Inclui todo o auditório no resultado que ele quer alcançar para si, a morte, ao dizer que é o final de todos, logo ele estaria apenas adiantando algo que irá acontecer no futuro de uma forma ou de outra. E não só com ele, mas com todos.

No “Argumento 3”, Ramón utiliza-se da comparação para expor sua opinião sobre o uso da cadeira de rodas: para ele, ao aceitar a cadeira de rodas seria como aceitar migalhas da liberdade que um dia teve, ou seja, aceitando a cadeira de rodas ele estaria aceitando esmolas da liberdade. E isso não seria digno.

No “Argumento 4”, Ramón usa da comparação, o que é feito para reforçar a dificuldade de locomoção que Ramón enfrenta. Ao dizer que, para qualquer pessoa normal, dois metros são apenas uma distancia insignificante, mas para ele percorrer dois metros é algo impossível, ele compara o que seria esse percurso entre alguém que pode se locomover normalmente e ele, um tetraplégico.

As técnicas utilizadas por Ramón presentes no quadro 2 estão dentro do que Perelman e Tyteca chamam de argumentos quase-lógicos:

Em todo argumento quase-lógicos convém pôr em evidencia, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos. (PERELMAN e TYTECA, 2005 p. 219)

Assim os argumentos quase-lógicos apresentam-se comparáveis a demonstrações formais como a lógica ou a matemática, porém só podemos estabelecer a diferença entre esse tipo de argumento e essas demonstrações formais quando as submetemos a análise. Para Perelman e Tyteca (2005) somente através de um esforço de redução de natureza não formal é possível perceber em tais argumentos sua aparência demonstrativa, e é nessa perspectiva que esses argumentos são classificados como quase-lógicos.

Esses argumentos usados por Ramón Sampedro servem para firmar sua posição sobre a decisão de querer morrer e assim tentar persuadir, em especial a advogada, de que ela precisa ajudá-lo. Para Abreu (1999) a primeira lição que devemos ter em mente sobre a persuasão é que precisamos, nas palavras do autor, “educar nossa sensibilidade para os valores do outro” (ABREU, 1999, p. 32) e, caso não sejamos capazes de conhecer esses valores e de nos tornarmos sensíveis perante eles, a persuasão não acontecerá.

Isso faz refletir sobre o que vem a ser uma vida digna. Que convicções de dignidade de vida temos para concordar, ou pelo menos, deixar de concordar com a afirmação de Ramón de que a sua vida parece não ter dignidade? Pois ele, por se tratar de um tetraplégico, se compara com a maioria das pessoas que são saudáveis e, em especial, com as pessoas presentes em seu quarto no momento do discurso para se afirmar como uma pessoa que possui uma vida indigna, porém logo a frente admite que

existam pessoas na mesma situação que ele e que reconhecem que a vida seja digna. Chamamos atenção aqui para a hierarquia de valores acerca da dignidade expostos por Ramón em seus argumentos no quadro 1. Segundo Abreu, 1999, p. 34:

Podemos afirmar que, num processo persuasivo, a maneira como o auditório hierarquiza os seus valores chega a ser, às vezes, até mais importante do que os próprios valores em si. Na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza.

Um ponto de muita importância para compreender como Ramón hierarquiza os valores nesse trecho destacado no quadro 1 é saber que Julia, a advogada, sofre de uma doença degenerativa e que corre o risco de também ficar tetraplégica, inclusive, percebemos que, logo na primeira vez que ela aparece, está usando uma muleta. E Ramón, aproveitando-se do seu conhecimento prévio sobre o problema de saúde dela e ao ver a situação em que ela já se encontrava, usa um argumento de comparação realizado no “Argumento 4”, presente no quadro 2, para rehierarquizar o valor de dignidade que o auditório dele, naquele momento formado pela advogada, possui.

Observando o quadro 1, percebemos que no início do diálogo ainda não existe o que Perelman e Tyteca (2005) chamam de “comunhão de valores”. Segundo os autores, estar em comunhão de valores é quando o acordo entre os valores da pessoa que argumenta entra em acordo com os valores do auditório. É aí que entra a rehierarquia de valores. Nesse processo, é preciso colocar em ordem os valores de quem se quer persuadir. Para Abreu (2005), saber hierarquizar os valores do outro é mais importante do que apenas conhecê-los, já que os valores de uma pessoa não tem a mesma importância.

### **Considerações finais**

Concluimos que, as técnicas argumentativas utilizadas na construção dos argumentos de Ramón Sampedro para defender o seu ponto de vista acerca da prática da eutanásia são as responsáveis para que Ramón leve o seu discurso para um dos lugares da argumentação que melhor o ajude a controlar a maneira como os valores das pessoas que estão compondo seu auditório, no momento em que ele argumenta, serão hierarquizados.

Sendo assim, os argumentos utilizados pelo protagonista vão se encaixar dentro de uma das técnicas argumentativas propostas por Perelman e Tyteca, mas a técnica em questão vai trabalhar a favor do resultado que pretende ser alcançado pelo orador. Por exemplo, quando Ramón Sampedro diz no “argumento 3” do “quadro 2” que “*Aceptar la silla de ruedas. Sería como aceptar... migajas... de lo que fue mi libertad*” ele usa a técnica “argumento de comparação”, para levar o auditório para o lugar de qualidade (lugar da argumentação). Dessa maneira, os valores sobre a concepção de liberdade são trabalhados com o auditório por meio da comparação que ele fez entre aceitar a cadeira de rodas e o que significa a liberdade, assim a ideia de que a liberdade é algo único e insubstituível é convincente o suficiente para que o auditório passe a compartilhar da mesma opinião que Ramón.

Enfim, todos os lugares da argumentação são usados para alterar a maneira como o auditório hierarquiza seus valores, pois os valores de cada pessoa não são realmente importantes, mas sim a maneira como cada um organiza seus valores dentro de uma hierarquia é o que irá ajudar que a tese defendida nos argumentos esteja correta. Mas ninguém pense que argumentar é tentar provar alguma coisa. A base é sempre tentar convencer o outro. E não fazer com que o outro pense que a tese defendida esteja certa, mas sim com que a sua opinião também se torne a dele.

### Referências

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 5. ed. Cotia: Ateliê. Editorial, 2006.
- PERELMAN, Chaïm & TYTECA-OLBRECHTS, Lucie. **Tratado da Argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SOUZA, G. S. **O nordeste na mídia**: um (des) encontro de sentidos. Araraquara, SP, 2003.
- IRINEU, L. M. **Discurso do professor e problematização da prática docente: argumentação, interdiscurso e representação de atores sociais**. IN: VIII Congresso Internacional da ABRALIN, 2013, Natal - RN. Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIN. Natal-RN: Editora UFRN, v. 1, p. 28-35, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.
- MAR ADENTRO. Direção: Alejandro Amenábar. Produção: Alejandro Amenábar e Fernando Bovaira. Roteiro: Alejandro Amenábar e Mateo Gil. Intérpretes: Javier Bardem; Belén Rueda; Lola Duenas e outros.[Eurimages: 20th Century Fox], 2004. 01 DVD (125 min).

## **PARTE 2. LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO**

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA ESPANHOLA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: REVENDO ATIVIDADES LINGUAGEIRAS EM ÂMBITO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Albaniza Brigida de Oliveira Neta  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações iniciais

Este artigo trata-se de um estudo que objetiva analisar as práticas de letramento em língua espanhola e as destrezas linguísticas (escrita, leitura, audição e oralidade), com o olhar voltado para atividades realizadas em ambiente escolar e não escolar, considerando a motivação em realizá-las pelos sujeitos investigados, a saber: alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola do Alto Oeste Potiguar, localizada em Pau dos Ferros<sup>1</sup>. Esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos dos seguintes estudiosos: Soares (2006), Stampa (2009), Lopes (2006), Tfouni (2006), Pereira (2011), dentre outros. Esses autores trataram, em seus estudos, do surgimento da escrita, dos conceitos de escrita, leitura, audição, oralidade e das destrezas linguísticas. A seguir, tecemos algumas considerações teóricas a respeito dos conceitos centrais deste trabalho.

### 1 Aporte teórico

Segundo Soares (2006), a escrita e a leitura podem trazer consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. A autora toca numa questão muito relevante, que é a escrita, porque ela pode transformar qualquer sujeito tanto individualmente, quanto em um grupo social, porque depois que se apropria da escrita há muitas modificações no meio social em que este está inserido, visto que ela está presente em todo lugar com o objetivo de informar, comunicar e promover interação. Consideramos a escrita uma das modalidades da linguagem, enquanto meio responsável pela comunicação entre os indivíduos inseridos na sociedade, como demonstra Stampa (2009, p.51):

A escrita é um método de comunicação criado pelo homem tempos depois da linguagem ter sido adquirida. A escrita ocorreu de um processo que levou milhares de anos até o aparecimento do alfabeto de 23 letras usados pelos romanos durante os séculos a.C.

A escrita é a representante da língua padrão, enquanto variedade linguística, como confirma Lopes (2006, p. 24-25):

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é resultado da monografia de graduação intitulada: *Práticas letradas em língua espanhola dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, no RN*, sob a orientação do professor Dr. Lucineudo Machado Irineu, ao mesmo tempo é fruto de estudos e discussões de textos do projeto de pesquisa “*Práticas letradas de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) em formação: uma investigação discursiva situada no Curso de Letras do CAMEAM/UERN*”, também sob a coordenação de Lucineudo Machado Irineu (DLE/CAMEAM/UERN).

Mais que uma das modalidades de uso da língua, a escrita conquistou o status de variedade linguística que representa a língua-padrão, e esta, nos termos e Gnerre, *é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um 'corpus' definido de valores, fixados na tradição escrita*. Essa variedade padrão, no que tange ao prestígio que lhe é conferido, destaca-se, segundo Gnerre, por estar associada à escrita padrão gramatical, ter o seu léxico inventariado e registrado no dicionário, ser a representante legítima de uma tradição cultural e ser considerada indispensável á unidade linguística nacional.

A caligrafia sempre teve o poder de ser considerada por muitos como a variedade padrão da língua em uso, considerando que a escrita é conferida muito prestígio e valor, tanto pelos sujeitos que a utilizam como pela cultura. Levando em consideração que a ortografia é muito importante no que se diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e da sociedade. Em consonância com isto, Tfouni (2006, p. 14) destaca que:

A escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizadas de um código escrito.

Segundo Tfouni (2006), uma das consequências da escrita foi o desenvolvimento científico e psicossocial, considerando que ela também tem relação com o poder. No tocante ao psicossocial, pode mudar os pensamentos e os modos de comportamentos das pessoas que vivem na sociedade, sendo ela um código escrito, específico é utilizada nas atividades humanas.

Pereira (2011, p. 4) compreende as destrezas linguísticas como os modos que a língua é usada em sua concretização na sociedade. Entende-se por competências o termo utilizado para o conjunto das habilidades que ativam o uso da língua, a saber: a fala, a leitura, a audição e a escrita. Alguns autores dividem essas habilidades segundo o **meio falado** (escutar e falar) e o **meio escrito** (ler e escrever). Sendo assim, a autora entende por competências a aquisição da língua no que se refere à escrita, leitura, oralidade e audição.

Os alunos só conseguem aprender a escrever com o passar do tempo e com as habilidades necessárias que exigem esse processo. Segundo Costa (2011), a escrita está ligada ao método gramática e tradução, ou seja, ela parte do processo de traduzir textos para a pura gramática, que não contribui em quase nada no aprendizado comunicativo dos indivíduos, porque eles vão apenas decodificar símbolos sem levar em conta à própria escrita, na qual esse método é pautado na visão estrutural da linguagem. Na perspectiva de Costa (2011), a concepção da escrita está relacionada à gramática pura e à tradução de textos, visto que não promove uma interação e conseqüentemente um bom aprendizado. Já Pereira (2011), afirma que “a expressão ou produção escrita é a destreza que se refere ao discurso escrito e nele são utilizados conhecimentos como léxico, gramática, ortografia e estruturas textuais”.

A leitura é uma habilidade ligada à decodificação de textos tantos visuais como escritos, ou seja, em vários formatos, como afirma Costa (2011, p.5 *apud* WILDGRUBE, 2008): “que a habilidade da

leitura é considerada uma das mais importantes por envolver diversos métodos para aplicá-la. O ato de ler textos escritos ou em outros formatos possibilita uma maior proximidade com a língua estrangeira, já que está ligada à compreensão oral”. Na habilidade leitora, existem diversos métodos e maneiras para o estudante de uma língua estrangeira ter um melhor aprendizado com relação à decodificação. Contudo, o texto pode se apresentar em diversos formatos, assim como também por meio de semioses, ou seja, imagens, linguagem verbal e não verbal. Nesta mesma perspectiva, Pereira (2011, p. 9) diz que:

Esta é a destreza responsável pela interpretação do discurso escrito. Nela relacionam-se fatores linguísticos, cognitivos, perceptivos e sociológicos. A compreensão leitora desenvolve-se desde a mera decodificação e compreensão linguística até a interpretação e valoração pessoal. Apesar de ser uma destreza de compreensão – e por isso considerada uma destreza de recepção – o indivíduo age ativamente, pois ele utiliza sua experiência de vida e conhecimentos prévios para a interpretação de um texto escrito.

Nesta destreza é muito valorizada a compreensão do discurso escrito, e nele estão impregnados diversos fatores linguísticos, cognitivos dentre outros que contribuem para um melhor entendimento do texto. Considerando que a escrita também é conhecida por ser uma destreza da recepção, de modo que o sujeito utiliza sua vivência diária e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação com objetivo de entender o próprio texto escrito.

A audição é outra destreza de língua estrangeira, que tem uma grande relevância porque é a partir dela que o sujeito escuta e capta os sons da nova língua que está aprendendo e, como consequência, aprenderá uma melhor pronúncia. A audição é outro fator necessário para o processo de ensino e aprendizagem do idioma em estudo, já que, envolve diretamente a comunicação entre os sujeitos da sociedade em que estão inseridos e leva em consideração que essa habilidade, quando bem trabalhada na sala de aula, tem como consequência uma melhor fluência na língua, assim como no vocabulário e na pronúncia. Ressaltando que o indivíduo, a partir desta destreza (audição), pode ser uma forma de aproximar o outro do acústico, como afirmam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.151):

O desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem, e para quem é dito.

Como afirmam as OCNEM (BRASIL, 2006, p.151), “o desenvolvimento da produção oral, se dá também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso”. Assim sendo, para aprender a destreza da oralidade é necessário que o aprendiz esteja situado no que o outro diz para que ele assuma o seu local na situação comunicativa, levando em conta as condições em que foi produzido o discurso. Para a utilização das

destrezas linguísticas (leitura, escrita, audição e oralidade) na sala de aula é necessário o livro didático, o aparelho de som, o computador dentre outros.

O livro didático de Espanhol hoje já é disponível nas escolas públicas brasileiras, mas ao mesmo tempo é um grande avanço no que se refere a essa língua, porque faz pouco tempo que ele foi inserido nos componentes curriculares do Ensino Médio. O manual didático é um apoio e uma fonte de estudo para o aluno aprender a língua estrangeira estudada, no qual se podem buscar informações relevantes e significativas no seu aprendizado. Podemos perceber isso nas palavras de Rodrigues (2007, s/p):

Na escola os livros didáticos são um ponto de apoio essencial no processo de construção do conhecimento. Para o aluno, muitas vezes, servem como uma referência, um lugar onde pode buscar informações precisas e exatas, quer nos momentos de estudo individual em casa, quer na solução de dúvidas pontuais. Este tipo de livro tornou-se um material básico de referência, um organizador de conteúdos e atividades, tanto para o aluno, quanto para o professor.

O aluno pode pesquisar na escola ou em casa, e, com isso, o livro didático serve como referência de material, tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse ponto, concordamos com o autor, visto que ele é um forte aliado para o professor de língua estrangeira e também uma ferramenta muito importante para ambas às partes por ser uma fonte de consulta e referência, tanto escolar quanto domiciliar.

O manual didático é o grande responsável por uma parte da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio porque na sala de aula pode ser a única fonte escrita a que ele tem acesso, considerando que nas escolas públicas a maioria já tem acesso a ele, tendo como intuito compartilhar conhecimentos. Diante desse cenário, o professor é o mediador e o meio de interação entre os alunos, através das aulas. No livro pode estar contidas práticas de letramento e, principalmente eventos, como afirma Nucci (2002, p.35):

O livro pode ser considerado como um evento de letramento muito marcante na história das sociedades letradas. Ele é o principal símbolo da cultura letrada por dispor de informação cultural que alimenta a imaginação do indivíduo e desperta o prazer pela leitura. Tradicionalmente, a leitura de livros é uma prática bastante presente nas sociedades letradas, principalmente antes do surgimento da televisão e da internet.

Nos livros didáticos ou paradidáticos, há diversas informações, como figuras, linguagem verbal, com o objetivo central de gerar e dispor de novos conhecimentos para os sujeitos que os leem. Ele é um dos principais ícones da sociedade da informação em que se vive porque apresenta diversos fins, dentre um deles podem-se destacar o gosto pela leitura. Antes, em um passado não muito distante, o livro era considerado um recurso para a prática letrada bastante corriqueira, pois os indivíduos não tinham tanto acesso à Web como se tem hoje. Mas consideramos um fato bastante interessante o surgimento do meio virtual, pois através da internet, pode-se ter acesso e ler alguns tipos de livros, já que tudo está disponível em um curto espaço de tempo, pois o sujeito pesquisa em várias páginas simultaneamente.

Na próxima seção serão mostrados os comentários analíticos análises referentes às práticas de letramento em língua espanhola, de alunos do ensino médio, com o olhar voltado, para as atividades linguageiras em espaço escolar e não escolar, notadamente no campo da escrita. Os sujeitos investigados foram os alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de Pau dos Ferros.

## 2 Análise dos dados

Esta parte do artigo tem o intuito de mostrar nossos comentários analíticos acerca das atividades realizadas em língua espanhola, suas destrezas linguísticas, e também a motivação em realizar as mesmas, por alunos do Ensino Médio, da Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, no RN. Vejamos este primeiro quadro:

### Atividades que envolvem a leitura em língua espanhola

Atividades no livro didático
Ler textos em Espanhol
Ler questionários
Livros, palestras e trabalhos escolares
Textos em atividades no livro didático
Leitura do livro didático
Ler receitas
Ler textos pra responder exercícios
Leitura de textos com o objetivo de escrever frases em Espanhol

Fonte: elaboração nossa.

Neste quadro, descrevemos as atividades que envolvem a leitura nas aulas de língua espanhola dos sujeitos investigados. Percebeu-se que as atividades que os alunos mais citaram e que realizam na sala de aula foram leituras de textos em espanhol, atividades no livro didático e resolução de exercícios em espanhol, leitura de textos para responder exercícios, leitura de receitas. Todas essas atividades ocorreram porque essa é uma das destrezas que se faz uso na sala de aula com objetivo dos discentes aprenderem a falarem melhor, a desenvolver a competência leitora, compreender o que o outro quer falar. No mais, ao tocante citado, a leitura pode se dar por meio de textos ou imagens (semioses), e ainda leva em conta fatores como o linguístico, sociológico, como afirma Pereira (2011, p. 9):

Esta é a destreza responsável pela interpretação do discurso escrito. Nela relacionam-se fatores linguísticos, cognitivos, perceptivos e sociológicos. A compreensão leitora desenvolve-se desde a mera decodificação e compreensão linguística até a interpretação e valoração pessoal. Apesar de ser uma destreza de compreensão – e por isso considerada uma destreza de recepção – o indivíduo age ativamente, pois ele utiliza sua experiência de vida e conhecimentos prévios para a interpretação de um texto escrito.

A maioria das atividades, como por exemplo, responder exercícios de interpretação de textos estava só relacionada ao livro didático porque ele é fonte de apoio para os professores em sala de aula.

As que foram mais citadas e que envolvem o livro didático foram: atividades no livro didático e leitura do livro didático. Como afirma Rodrigues (2007, s/p):

Na escola, os livros didáticos são um ponto de apoio essencial no processo de construção do conhecimento. Para o aluno, muitas vezes, servem como uma referência, um lugar onde pode buscar informações precisas e exatas, quer nos momentos de estudo individual em casa, quer na solução de dúvidas pontuais. Este tipo de livro tornou-se um material básico de referência, um organizador de conteúdos e atividades, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Os textos estão presentes no livro didático com as suas atividades e o docente pede aos alunos que respondam para melhor entendimento, tanto do texto quanto da atividade. O quadro seguinte mostrará as atividades que envolvem a escrita.

#### **Atividades que envolvem a escrita em língua espanhola**

Responder as atividades em Espanhol.

Escrever frases em Espanhol.

Atividades, provas e testes.

Responder questionários, textos e provas.

Atividades passadas pelo professor.

Copiar o conteúdo da aula.

Responder as atividades na sala de aula.

Trabalho de digitação.

Atividades de gramática do livro didático.

Atividades da escola.

*Fonte: elaboração nossa.*

Neste quadro, apresentamos uma síntese da análise das atividades de leitura que os indivíduos pesquisados praticam em língua espanhola. As mais citadas foram: resolução de atividades em espanhol, redação de frases em espanhol, resolução de questionários, provas e testes, realização de atividades de gramática do livro didático encaminhadas pelo professor. A maioria das práticas de letramento está relacionada às atividades que o professor solicita em sala de aula, visto que, os sujeitos traduzem textos e, assim, fixam as regras gramaticais com o objetivo de escrever melhor e expressar o que pensa da escrita na língua estrangeira. Seguindo essa ideia, encontramos nas OCN (BRASIL, 2006, p.152) o que se segue:

O desenvolvimento da *produção escrita*, de forma que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Com relação à destreza escrita, os sujeitos investigados conseguem demonstrar seus pensamentos, ou seja, suas ideias, por meio de atividades como ler textos, resolver provas e testes,

colaborando assim no processo de ensino e aprendizagem de um idioma. Diante disso, no que se refere aos quadros e aos objetivos de pesquisa podemos concluir que as atividades que envolvem a leitura estão muito ligadas ao livro didático, já que ele é uma das ferramentas que o professor utiliza na sala de aula e que os alunos podem ter acesso, pois são distribuídos gratuitamente, no caso das escolas públicas brasileiras. No que diz respeito às atividades de escrita analisadas, observa-se que elas estão relacionadas ao professor, porque ele é o responsável por comandar/direcionar, já que essas práticas letradas condizem ao ambiente escolar. No quadro seguinte evidenciaremos as atividades que envolvem a oralidade.

#### **Atividades que envolvem a oralidade em língua espanhola**

<p>Explicações do professor.  Respostas das atividades.  Responder oralmente.  Pronúncia de palavras na aula de Espanhol.  Apresentação de trabalhos.  Falar com o professor em espanhol.</p>
---

*Fonte: elaboração nossa.*

Neste quadro, são apresentadas as atividades que envolvem a destreza da oralidade. Os exercícios citados pelos sujeitos foram: as explicações que o professor faz na sala de aula, as respostas dadas às atividades, as resoluções orais de atividades nas aulas, as apresentação de trabalhos e os diálogos com o professor. Nas práticas citadas acima, podemos deduzir que elas estão todas relacionadas com a sala de aula, ou seja, os alunos não falam em espanhol em nenhum outro local, que não seja o ambiente escolar.

Contudo, nas atividades como apresentar trabalhos, por exemplo, os sujeitos ampliam a sua pronúncia da língua estudada, e, conseqüentemente a fala, sendo que o sujeito ouvinte também toma posição no discurso do outro, porque, durante a apresentação, os colegas escutam e depois podem comentar o trabalho apresentado. A seguir, apresentamos as atividades auditivas.

#### **Atividades que envolvem a audição em língua espanhola**

<p>Ouvir músicas nas aulas.  Ouvir o professor explicar o conteúdo.  Assistir filmes legendados em Espanhol.  Escutar rádio.</p>
--

*Fonte: elaboração nossa.*

No presente quadro, analisamos as atividades que incluem a compreensão auditiva. As atividades que os sujeitos mais citaram foram as seguintes: ouvir músicas nas aulas, ouvir o professor explicar o conteúdo, assistir a filmes legendados em espanhol (mesmo sendo legendados os filmes

contribuem na compreensão auditiva, pois o aluno escuta em espanhol e lê ao mesmo tempo). Os sujeitos também relataram escutar rádio. Podemos observar que a maioria dessas atividades está relacionada ao entorno de sala de aula, porém, ao mesmo tempo, os sujeitos podem ouvir músicas que não seja somente no ambiente escolar, mas também no cotidiano ou em qualquer outro local. Consideramos a audição como a destreza responsável pela captação dos sons e de uma melhor pronúncia da língua, e que tem como consequência a aproximação do outro, como afirma OCNEM (BRASIL, 2006, p.151):

O desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem, e para quem é dito.

As atividades mencionadas no quadro como escutar músicas, podem aproximar os indivíduos uns dos outros porque eles compreendem o que está escrito em frases e em textos, considerando as omissões como interrupções e pausas na leitura de textos que são feitas e ninguém percebe, levando em conta que isso tudo tem um por que, para quem é dito, dentre outros.

Todas estas atividades, em síntese, traçam um perfil das práticas letradas dominantes e vernaculares de alunos do ensino médio em língua espanhola. Revelam, por assim dizer, certo distanciamento entre o que leem e escrevem os sujeitos analisados em ambiente escolar e em ambiente não escolar, questão que merece mais atenção em pesquisa futuras.

### **Considerações finais**

No presente trabalho, propusemos como objetivo analisar as práticas de letramento em língua espanhola, no que se referem as suas destrezas linguísticas (audição, escrita, leitura e oralidade), pelos sujeitos investigados, que neste caso foram os alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Pau dos Ferros. Para a constituição do *corpus* deste trabalho, utilizamos um questionário com questões referentes às atividades em língua espanhola, e as suas destrezas que os discentes realizavam tanto na escola como no cotidiano pelos alunos, e também a motivação para executá-las.

Diante dos resultados, no que se refere às atividades que envolvem a leitura, podemos destacar a leitura de textos escolares. Sendo assim, às atividades relacionadas à escrita, as mais citadas foram: responder as atividades em Espanhol, assim como escrever frases em espanhol e responder aos exercícios de gramática no livro didático. Ressaltamos que essas atividades estão direcionadas com o professor, pois se observa que ele é meio por isso ocorrer.

Com relação às atividades que envolvem a audição, podemos dizer que as mais citadas foram: ouvir músicas nas aulas e escutar o professor explicar a aula em espanhol, assim, pode-se constatar que elas têm como base de sua ocorrência o ambiente escolar, visto que, fora deste âmbito, eles não falam

mais a língua espanhola. Já nas atividades da oralidade, podemos concluir que tais atividades têm como base das ocorrências o professor.

Por fim, com relação aos quadros apresentados anteriormente neste artigo, podemos dizer que as práticas letradas/atividades executadas, estão relacionadas com o ambiente em que estão situadas, significa dizer, na escola. Diante disso, podemos concluir que as atividades têm como principal meio responsável pelas suas ocorrências o ambiente escolar, afirmamos que a escola contribui muito na vida cotidiana dos sujeitos aprendizes porque o que adquire de conhecimentos nela, leva para o dia a dia e a vida inteira.

## Referências

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acessado em: 28 de Março de 2014.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; FONTANA, M. V. L. **Alternativas para o ensino de E/LE: Trabalhando as 4 habilidades na Internet.** In: **Anais do II Encontro Nacional de Novas Tecnologias e Ensino de Línguas** - ENTEL. Ijuí, 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/accionele/publicacoes/2011/001%20Alternativas%20para%20o%20ensino%20de.pdf>>. Acessado em: 27 de Novembro de 2013.
- NUCCI, E. P. **Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acessado em: 27 de Novembro de 2013.
- LOPES, I.A. **Cenas de letramentos sociais.** 1. Ed. Recife: PPGL-UFPE, 2006.
- PEREIRA, L. L. O; PEREIRA, G. C. Integração das 4 destrezas linguísticas através de letras de músicas. Disponível em: <[http://estagio1-2011-2.wikispaces.com/file/view/Pereira\\_2011\\_integracion\\_destrezas\\_atraves\\_de\\_letras\\_musicas.pdf/263078414/Pereira\\_2011\\_integracion\\_destrezas\\_atraves\\_de\\_letras\\_musicas.pdf](http://estagio1-2011-2.wikispaces.com/file/view/Pereira_2011_integracion_destrezas_atraves_de_letras_musicas.pdf/263078414/Pereira_2011_integracion_destrezas_atraves_de_letras_musicas.pdf)>. Acessado em: 25 de Março de 2014.
- RODRIGUES, M. H. **O papel mediador da comunicação visual do livro didático para a criança.** Universidade do Estado de Santa Catarina-UEDESC, 2007.6p. Disponível em: <[ppgav.ceart.udesc.br/turma3\\_2007/dissertacoes/melissa\\_rodrigues.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/melissa_rodrigues.pdf)> Acesso em: 20 Outubro de 2013.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica 2006.
- STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita- uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## A ASSUNÇÃO DA AUTORIA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE ELE EM UM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO<sup>1</sup>

Géssica de Lima Nunes  
Lucineudo Machado Irineu

### Considerações iniciais

Esse estudo apresenta algumas das manobras que uma parcela de alunos, em nível universitário, executa para materializar seus discursos, isto é, como um sujeito se desloca enquanto autor de seu texto, e, com isso identificar algumas práticas e posições socioavaliativas. Em linhas gerais, destacamos em nosso estudo, como o aluno se posiciona ao assumir a autoria; como singulariza o modo de projetar o seu discurso no plano do dizer dentro de uma multiplicidade de concepções de valor em suas produções escritas num contexto universitário.

Para uma melhor compreensão do conceito de autoria, tecemos no próximo tópico discussões teóricas baseados em Possenti (2009), Nascimento (2007), Faraco (2008); Charaudeau; Maingueneau (2008), acerca de como os posicionamentos de determinados sujeitos, podem ser vistos e refletidos no plano de materialização discursiva.

### 1 Autoria e posicionamento

A concepção de autoria pode ser apresentada no modo como um sujeito, com um olhar singular dentro de uma determinada pluralidade, elege um ponto para dizer aquilo que lhe é perceptível e pertinente. Como podemos averiguar, em linhas gerais, em alguns dicionários como Aurélio (2010), a autoria se refere àquele sujeito que invoca a responsabilidade do dito, ou seja, do discurso. E ainda:

[...] para objetivá-la de alguma forma - têm a ver com os conceitos de locutor (expressão que designa o “falante” enquanto responsável pelo que diz) e com singularidade (na medida em que, de algum modo, chama a atenção para forma peculiar de o autor estar presente no texto; [...]). (POSSENTI, 2009, p. 104)

Sobre a discussão do termo “autor”, é necessário mencionar não apenas as condições de produção. O posicionamento enquadrado pelo autor para se articular com os demais sujeitos na ação comunicativa é crucial para identificar o seu perfil. Essa locução pode ser apresentada de várias formas: por aversão a determinado tema, ou por distanciamento, por exemplo.

---

<sup>1</sup> As orientações para a elaboração desse artigo partem do trabalho monográfico: “Autoria e posicionamento em cenas de interação entre pares: a refacção textual no contexto universitário”. Pesquisa essa que além de investigar o posicionamento axiológico (conhecimento de mundo) de uma camada de universitários em um contexto específico, também analisou, no processo de refração, como as vozes dos outros sujeitos (interlocutores) são marcadas em algumas produções escritas num processo de correção mútua.

Deste modo, a autoria pode ser entendida aqui como o processo a partir do qual, um sujeito manipula a linguagem e se posiciona de forma específica dialogando em reação a outros enunciados. Para sermos mais claros, a autoria se manifesta na atividade humana social enquanto um indivíduo, dentre uma diversidade de modos e/ou recursos de expressão em seu espaço foca um aspecto e o representa para seu contexto singularmente, manifestando discursivamente valores sociais e marcas estilísticas que constituem o seu discurso.

É conveniente destacar ainda que, mesmo que existam sujeitos que possam expressar-se singularmente em uma atividade social, podemos encontrar textos sem autoria. Exemplos disso são alguns textos que encontramos em muitos livros didáticos, dentre os quais, em algumas propostas de leitura, como também de escrita, é possível observar apenas frases soltas que não estimulam ao aluno a ir além da ordem gramatical, acabando por não motivar, em seu conteúdo, a curiosidade para investigação de outras crenças, culturas e saberes.

Desse modo, a autoria é identificada pela ordem do discurso, pelo que é dito/escrito e pelo desdobramento de sentidos que essas ações acarretam. Para isso, os argumentos (recursos de defesa do que lhe parece pertinente e cabível de ser mencionado) são relacionados ao posicionamento do indivíduo e a seus valores em sociedade.

O *posicionamento valorativo*<sup>2</sup>, ou *axiológico*, configura-se para a autoria no plano individual em que um ser social defende a sua concepção de verdade sobre os fatos, classifica a sua participação diante dos acontecimentos do mundo e desencadeia o surgimento de um perfil característico.

Essa relação é estimulada na tentativa de responder a determinadas ordens sociais em formações discursivas específicas, nas quais, evidentemente, ecoam inúmeras vozes que podem se apresentar como consonantes ou dissonantes. De modo que é necessário gerar uma ação responsiva que estabeleça a comunicação, que conseqüentemente, gere outro discurso que dialogará com o “inicial” e que tal acontecimento desencadeie um efeito de sentido que comungue um entendimento entre as partes, enfatizando que, entender aqui, não significa necessariamente aceitar o discurso do outro.

Nesses termos, podemos avaliar os *recortes* que os interlocutores acionam para apoderar-se do discurso de outrem e *reorganizá-los* de acordo com sua verdade e experiência histórica, isto é:

[...] aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa nova imagem [...] essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade. (FARACO, 2008, p. 39).

Perceber como os sujeitos são posicionados na prática discursiva é crucial para que se possa compreender e identificar esses indivíduos enquanto autores. Para Nascimento (2007, p. 28), o posicionamento evidencia em que contexto determinado sujeito está inserido, o condiciona a realizar

---

<sup>2</sup> Os termos estão em itálico, pois se tratam de palavras recorrentes por outros autores tais como Faraco (2008) e Possenti (2009).

determinadas escolhas discursivas, as quais por sua vez, estão submetidas a valores sócio-culturais e históricos e ao gênero discursivo elencado.

Em outras palavras, essa ordem do contexto regulariza doutrinas e viabiliza a formação do sujeito que é caracterizado de acordo com a formação discursiva na qual é posicionado. Isto é, as crenças e saberes são marcados por membros. Além disso, o posicionamento, como afirmam Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 392-393):

[...] define mais precisamente uma identidade enunciativa forte [...] um lugar de produção discursiva bem específico. Esse termo designa [...] as operações pelas quais essa identidade discursiva se instaura e se conserva [...]. O posicionamento não diz respeito apenas aos “conteúdos”, mas às diversas dimensões do discurso: ele se manifesta também na escolha destes ou daqueles gêneros de discurso, no modo de citar etc.

Sendo assim, a locação do indivíduo molda o seu discurso, caracteriza-o no *espaço conflitual* no qual inúmeras vezes se cruzam e assumem seus pontos de vista, concepção de verdade e de coerência na ordem do discurso e na disposição argumentativa.

Tal enunciador defende o seu ponto de vista com a intenção de mostrar sua mensagem de forma clara, acarretando uma costura entre o enunciador e o co-enunciador; esse co-enunciador, por sua vez, pode estar inserido em outra formação discursiva, o que conseqüentemente, pode provocar uma ação responsiva que pode situá-lo em outro posicionamento, em outro plano de valores e de concepção de verdade. É nesse entrave que o discurso se constrói.

Por fim e em síntese, entendemos autoria como a apropriação peculiar de escolha dentre múltiplas possibilidades oferecidas para proferir um discurso, a conveniência do que possa ser mencionado em um posicionamento de valor específico, que por sua vez, gera um discurso singular.

## **2 A assunção da autoria em uma parcela de alunos de ELE**

Neste tópico, realizamos as análises de cada um dos textos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, indivíduos esses que foram motivados para a ação da escrita em um contexto específico, a universidade. Reduzimos o *corpus* da nossa pesquisa em uma amostragem de cinco textos produzidos sob a temática: “La actual situación de la educación en Brasil”; a luz do gênero carta ao leitor.

É conveniente mencionar que apresentamos em nossa análise os textos tanto integralmente como em fragmentos. Frações essas que apontam nossas categorias de análise, isto é, o posicionamento do sujeito para materializar o seu discurso. Tais trechos foram citados entre aspas a fim de identificar cada manobra. Em seguida, por extenso, analisamos norteados pela teoria adotada, a autoria, a natureza de cada uma. Destacamos que os sujeitos foram identificados por S1, S2, S3, S4 e S5.

Passemos então à análise do texto de S1:

### La educación brasileña

La educación brasileña es una grande mentira, pues sufre con la falta de investimentos y tiene carência de verbas.

Las estructura atual de la educación es horrible, las clases de aula no tienen una adecuación para recibir los alumnos, hace falta muchas cosas como, sillas, recurso digitais, ventiladores, espacios entre cosas, o aguén los profesores no consigün trabajar devido al bajo salário y longa horas trabajando

O que se puede hacer es que el Gobierno invista tanto en la estructura, cuanto en la capacitación de los profisionales, cabe también la población participar del desarrollo da educación.

Aqui analisamos o posicionamento depreciativo de S1 em relação à educação brasileira, conforme encontramos na primeira linha do primeiro parágrafo, “La educación brasileña es una grande mentira”, que, segundo Faraco (2008), é classificado como posicionamento de aversão à abstração a qual dado sujeito está infiltrado. Isso porque o sujeito está inserido no contexto educacional, mas tem aversão à realidade vivenciada por ele.

No segundo parágrafo, S1 utiliza argumentos para defender o seu ponto de vista enfatizando que: “Las estructura atual de la educación es horrible, las clases de aula no tienen una adecuación para recibir los alumnos, hace falta muchas cosas como, sillas, recurso digitais, ventiladores, espacios entre cosas” e ainda, no mesmo parágrafo, para ratificar que a educação no Brasil é negligenciada, diz que: “los profesores no consigün trabajar devido al bajo salário y longa horas trabajando”. Passagem essa que, segundo Bakhtin (2004, p. 70), engrena esse sujeito em uma “unicidade do meio social e a do contexto social imediato”, pois a esfera social a qual o sujeito pertence alinha-o no discurso e leva-o naturalmente a materializar tal colocação.

Em linhas gerais, o conjunto de regras de ordem contextual, de como dizer e a quem dizer, que palavras utilizar e qual a ordem do discurso, delineiam o perfil de S1 num recorte objetivo que não transcende metodologicamente para reflexões sobre o que se ensina nas escolas, que espécie de educação é ofertada. Ao invés disso, S1 apresenta apenas o que a parte estrutural dos recintos educacionais podem influenciar para que alunos e professores pereçam diante dessa realidade.

No terceiro e último parágrafo, S1 evidencia medidas que podem ser tomadas para que a educação evolua: “O que se puede hacer es que el Gobierno invista tanto en la estructura, cuanto en la capacitación de los profisionales, cabe también la población participar del desarrollo da educación.” Corroborando com Nascimento (2007, p.28) *apud* Maingueneau (2001), podemos identificar o perfil de S1 pela “ancoragem” em seu espaço conflitual emergido no contexto de ensino público. Pois, no ato da escrita, na criação e na manifestação do “seu” dito, S1 repercute em seu discurso uma finalidade prática e

significativa para o quadro que é estimulado de expor o seu ponto de vista diante de uma abstração e múltiplas alternativas para a construção textual. Fato esse que torna o sujeito em análise como singular, deste modo, autor do seu texto.

Finalidade essa, ainda, de identificar um perfil de carácter aversivo e de distanciamento diante da situação atual da educação brasileira, S1 expõe a precariedade, a falta de investimento maciço em recursos físicos para as escolas e ainda a longa da jornada de trabalho dos professores. Para S1, esses são os fatores que desencadeiam uma educação de péssima qualidade no Brasil.

Passemos então à análise do texto de S2:

Carta de lector

La actual situación de la Educación Brasileña

Por lo que hemos visto en el actual cenário de la educación brasileña, llegamos a triste conclusión de no vá nada bien nuestros alumnos están siendo protagonistas del “fracaso” educacional, pero ellos son solamente las víctimas del opresor gobierno que no piensa en invertir y apostar en futuro.

Cuándo pienso en Educación de Brasil me aparece en la cabeza el cuadro “desolador” en que se encuentra la misma ¿ Es culpa del profesor? No. ¿Del alumno? Tampoco. Yo creo que esto es debido la falta de investimento del gobierno. Los profesores trabajan por casi nada, algunos de los docentes sequer tienen una formación para actuar en las clases, esto no provoca nada de motivación para el alumno, sin hablar de la estructura de algunas escuelas de nuestro país, de este manera nuestro jóvenes no tienen condiciones de actuar criticamente en una sociedad.

Yo creo que el país y nosotros basileños estamos lejos de alcanzar la educación de calidad y que nada está siendo hecho para cambiar esta realidad.

O autor, no primeiro parágrafo, afirma que o nível de aprendizado do aluno é a categoria que define a educação no Brasil como um fracasso, quando menciona que “[...] nuestros alumnos están siendo protagonistas del “fracaso” educacional [...]”. A palavra fracasso atribuída ao aluno é em seguida direcionada a uma outra responsabilidade que não é a categoria discente. O uso da conjunção *pero* abre uma nova discussão de que os alunos “[...] son solamente víctimas del opresor gobierno [...]”.

Percebemos, em linhas gerais, que o autor em pauta, S2, apresenta a educação como precária e que os alunos representam isso, “[...] a personalidade que se exprime, apreendida, [...] revela-se um produto total da inter-relação social [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 117). Em carácter interpretativo, mesmo que tal informação não esteja disposta no texto, o posicionamento do autor pode estar atrelado ao conhecimento da posição do Brasil em relação a outros países no quesito educação e, como ele está inserido nesse contexto, pode falar com certa autoridade, pois já vivencia parte dos problemas enfrentados no sistema educacional brasileiro. Desse modo, uma dada comunidade discursiva terá sua

identidade marcada pelos saberes e crenças compartilhados, que permitem aos seus membros se reconhecerem em suas práticas discursivas (NASCIMENTO, 2007, p.28).

Como é sabido, tal colocação é medida e influenciada por exames e provas em nosso país, tais como: Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros que refratam o nível intelectual dos estudantes para o país e para o mundo. Já que, para que qualquer nação seja considerada desenvolvida faz-se necessário não só apenas recursos financeiros e naturais em abundância, mas também que a população tenha um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevado, e para isso são considerados fatores relacionados à mortalidade infantil, à expectativa de vida, à distribuição de renda, e, é claro, à educação.

De certo, S2 dispõe a palavra “fracaso” devido a considerar que o Brasil está em uma posição bem inferior em relação a outros países vizinhos, como, por exemplo, a Venezuela, 71º no *ranking* mundial de IDH. O Brasil está posicionado na 85ª posição. Apresentando a classificação de nosso país, o autor ressignifica que tal consequência de um ensino de má qualidade é de responsabilidade do Governo por não “[...] investir y apostar en futuro”.

No segundo parágrafo, utilizando verbos conjugados na primeira pessoa, que na opinião de Possenti (2005), revelam uma visão individual e particular, não um “eu” isolado que considere o seu discurso como original, mas, delimita o seu dizer no plano discursivo, isto é, o seu posicionamento é singular, pois ao comparar a educação existente em nosso país, tal sujeito mostra um conhecimento de mundo relevante ao explicar sobre fatores que provocam a ineficiência da educação para a sociedade.

Nesse ponto, mais uma vez, pressupomos que S2 compara a realidade brasileira com os demais países e esse quesito não é comumente recorrido por todos que explicam sobre o tema em questão, que se “[...] cristalizam a partir [...] do cotidiano, exercem [...] em retorno uma forte influência [...]” (BAKHTIN, 2004, p.119) no discurso, demarcando o posicionamento de S2 singularmente, já que o autor poderia dizer que as consequências de uma educação ineficiente poderiam ser o aumento da violência, por exemplo, mas não, ele preferiu citar a classificação internacional que acarreta problemas na posição do Brasil no IDH.

Em relação às consequências da má educação, S2 mais uma vez direciona a culpa ao governo, acrescentando ainda como argumento para definir sua opinião a carga-horária excessiva dos professores “[...] Los profesores trabajan por casi nada, algunos de los docentes sequer tienen una formación para actuar en las clases, [...]”.

Ampliando a sua concepção de que a educação no Brasil é de má qualidade, utiliza como argumento a inadequação das escolas e a falta de formação dos professores e acrescenta que esse quadro é reflexo da má administração do poder, ação essa que acarreta a falta de motivação para aprender, ao passo que não corresponde às exigências mínimas de alguns exames avaliativos, que, por conseguinte, não forma cidadãos críticos.

De fato, uma má formação educacional pode acarretar um perfil facilmente manipulável pelas mídias, a televisiva, principalmente, em que um cidadão pode ser persuadido facilmente. A alienação, de certo modo, permite uma aceitação fácil, em que se condiciona sujeitos como submissos.

Em contato com algumas propagandas, *marketing* e *merchandising* entre outros, alguns sujeitos são fortemente manipulados a ponto de não conseguirem agir de forma autônoma em sociedade, não que S2 vá criar regras independentes para o convívio social e comunicativo, mas o sujeito, segundo Possenti (2005), é classificado diante do seu entorno social, linguageiro, ideológico, cultural, e até mesmo biológico. Por isso que, S2 ratifica que é necessário formar cidadãos críticos que possam ter discernimento do que é pertinente para sua vida social.

S2 conclui seu texto descrente de que haja mudança, pois, nada está sendo feito para reverter o baixo nível educacional no Brasil: “Yo creo que el país y nosotros basileños estamos lejos de alcanzar la educación de calidad y que nada está siendo hecho para cambiar esta realidad”. Mais uma vez, em quadro comparativo, S2 envolve certamente o seu conhecimento do *racking* mundial de IDH, como aluno, futuro professor e integrante desse contexto, seguramente conhece pelo menos teoricamente a realidade de outros países.

Em linhas gerais, analisando as manobras de S2, é importante evidenciar que tal autor apresenta um posicionamento fundado numa afirmação genérica inicial, considerada como taxativa, em que o aluno é o reflexo da má educação, o autor ainda delimita a categoria discente como atores principais, no entanto, através de interpelações no desenvolvimento do texto aponta outro personagem como responsável: O Governo e suas ações. S2 em seu posicionamento dentro do seu campo de discussão “[...] cria para si uma determinada identidade discursiva [...]” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Pois, se analisarmos o leque de possibilidades para S2 construir o seu texto para delimitar as consequências que uma má educação pode desencadear, listaríamos vários pontos, porém, S2 foca em apenas um, no que para ele é pertinente e conveniente Vejamos a análise do texto de S3:

La educación en Brasil se encuentra en un estado muy crítico. Para el gobierno no importa la cualidad de la educación actualmente y sí la cantidad de alumnos que són aprovados anualmente en las escuelas brasileñas.

En los días actuales vemos que la situación en algunas escuelas no es muy buena. Las clases están llenas de alumnos, la estructura escolar no es adecuada o con capacidad para soportar los alumnos y proyectos de las escuelas, los profesores ganan poco y algunos no son capacitados.

Todo ello contribuye para que grande parte de los alumnos no sean aprovados o no tengan una educación de cualidad ocasionando así un índice de reprobación muy bajo en la escuela, lo que para el gobierno no es bueno ya que se importan solamente numerales.

Diante de eso, nosotros, enquanto ciudadanos que pagamos impuestos, devemos cobrar del gobierno mejores recursos para la educación y que estos sean investidos adecuadamente, para tenermos aí un gran número de alumnos aprovados, pero con una educación formadora y de cualidad.

Na construção do texto sobre o tema: “A educação no Brasil”, S3 inicia com o posicionamento de que o país está num estado preocupante, crítico, pois, segundo sua opinião “[...]Para el gobierno no importa la cualidad de la educación actualmente y sí la cantidad de alumnos que són aprovados anualmente en las escuelas brasileñas”. S3 afirma ainda, que o Governo prioriza apenas a quantificação

de alunos aprovados no ensino básico, não se importando com a qualidade do aprendizado que esses alunos apresentam.

Discussão naturalizada pela maioria dos brasileiros que, ao longos dos anos, convivem com essa realidade, “[...] A esse respeito, lembramos que o sujeito, por estar inserido numa prática discursiva, opera sob a ilusão de estar na origem do dizer [...], os diferentes discursos que articula em seu texto”. (NASCIMENTO, 2007, p. 165)

Como argumento para justificar o seu posicionamento, no segundo parágrafo, menciona a estrutura insuficiente das escolas, a má remuneração e a falta de formação específica dos professores “[...] contribuye para que grande parte de los alumnos no sean aprobados o no tengan una educación de cualidad [...]”. Nesse caso, o autor do texto parte do que vivencia em seu contexto escolar para apresentar-se no discurso com autoridade no que diz.

No entanto, na formulação de ideias de S3 temos um ponto nebuloso no texto, pois, na introdução, S3 fala que a quantidade de aprovados para gerar números é mais importante do que a qualidade do aprendizado e, em seguida, no desenvolvimento do texto, fala-se em reprovação em grande escala.

A não ser que a palavra “reprovação” se encaixe no contexto do nível básico para adentrar ao nível superior por meio do vestibular, em que muitos são barrados pelo processo seletivo, outro problema que podemos ainda interpretar no uso do termo “reprovação” por S3 é de que, mesmo formados, bacharéis ou licenciados, é necessário adentrar também no mercado de trabalho a fim de contribuir em sociedade utilizando seu ofício e, chegando a esse ponto, não conseguirem um emprego.

Por último, na conclusão do texto, S3 chama a atenção para a cobrança que a população deve apresentar aos governantes com o argumento de que: “[...] enquanto ciudadanos que pagamos impostos, debemos cobrar del gobierno mejores recursos para la educación y que estos sean investidos adecuadamente [...]” para que o ensino seja oferecido de maneira satisfatória aos nossos alunos é necessário a tomada de providências para que os números e a qualidade dos aprovados sejam equivalentes.

Em suma, o recorte feito por S3 nos situa que a sua visão é particular quando argumenta sobre o quadro educacional brasileiro e apresenta a sua ineficiência quando não forma pessoas que ingressem facilmente no ensino superior e, conseqüentemente, laboral e que os fatores que levam a essa realidade estão relacionados à não reprovação no ensino básico.

Passemos então à análise do texto de S4:

La educación brasileña ainda hay varios problemas, por falta de investimento de los gobernantes. Como sabemos, para que las personas sean escolarizadas, el gobierno de cada región de brasil necesita invertir más en las escuelas en la educación.

Un de los problemas más conocido por todos, es que las escuelas no tienen capacidad para soportar tantos alumnos, en salas tan pequeñas, otro fator es que los profesores trabajan mucho e ganan

poco, no tiene diñero para investir en su saúde. También hay en muchas escuelas profesores partindo clases sen nenguna formación academica o que no es bueno para la educación de los niños.

No es bueno que se trata la educación con tanto despreso, nuestros alumnos necesitan tener una educación de verdedad que fuermen personas críticas y capaces de sobrevivir en el mundo, que los profesores sean más valorizas y que sean estimulados para trabajar mejor.

Na primeira versão do texto, percebemos no primeiro parágrafo, que S4 apresenta a educação brasileira como um segmento conflituoso do nosso país “La educación brasileña ainda hay vários problemas [...]”. S4 justifica a origem dos problemas por falta de investimentos na esfera educacional por parte do governo, para que a população seja escolarizada satisfatoriamente.

No segundo parágrafo do texto, S4 utiliza mais argumentos para defender o seu ponto de vista (posicionamento) sobre a educação, um deles corresponde à *onipresença crítica do autor* Baptista (2005), pois, no projeto do dizer explana o seu modo de avaliar a situação da educação no Brasil.

Para isso, faz uma ressalva sobre a falta de estrutura, como outros problemas que nossos sujeitos de pesquisa também evidenciaram. Outro fator é a carga horária demasiada que os professores se permitem trabalhar e que, mesmo assim, são mal remunerados, acarretando, segundo S4, problemas de saúde, e mais: “[...] también hay en muchas escuelas profesores partindo clases sen nenguna formación académica o que no es bueno para la educación de los niños”.

Tal afirmação de que alguns professores não têm formação adequada para dar aulas, deve ter sido influenciada no âmbito do ensino de espanhol, já que, em algumas escolas, professores formados em outras áreas de licenciatura acabam dando aulas para supostamente preencher uma carga-horária.

Falamos que supostamente o aluno esteja sendo inspirado por tal contexto, pois a percepção efetiva de um todo concreto “[...] pressupõe um contemplador único e encarnado, situado num dado lugar; o mundo do conhecimento [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 45). O posicionamento do autor é supostamente influenciado pelo fato de que ele é aluno do Curso de Letras Espanhol, e, ainda, devido ao conhecimento da grade curricular, sabendo que tal sujeito está também matriculado na Disciplina de Estágio Supervisionado I na UERN, no qual, possivelmente notificou tal (is) situação(ões) em seu diagnóstico na escola onde realizou a regência do estágio.

Na conclusão do texto, o autor aconselha que não seja bom tratar a educação com desprezo e que os “[...] alumnos necessitan tener una educación de verdedad que fuermen personas críticas [...]” de modo que, elas se tornem independentes para os desafios que o meio social apresenta. E reafirma, que, para os alunos adquiram um bom nível de aprendizado, é necessário valorizar a formação e o trabalho do professor. Valorização do trabalho docente que torna o seu texto singular levando em consideração os textos dos demais sujeitos citados em nossa pesquisa.

Passemos então à análise do texto de S5:

Carta de lector

El Brasil es un país que se destaca por tener una educación muy baja, esta con un de los peor indice en relación a la educación. Isto ocasiona un grave problema en relación a educación que se ensina en el Brasil.

Lo gobierno brasileño tiene que hacer algo urgente para que este indice cambie. Por causa de este problema los jóvenes están dejando de frecuentar a la escuela, están perdiendo enteresse en relación a la aprendizaje. Por la escuela no tener recursos tecnologicos para que el profesor produza una clase, buena, los alumnos están perdiendo lo enteresse de estar en sala de aula estan dejando de frecuentar a la escuela

Entonces, el gobierno tiene que tomar algunas medidas en relación a la educación, Teñe que investir más para que la educación basileña mejore cada vez más. Para que isto aconteça tenemos que tener profesores capacitados y también recursos tecnologicos para facilitar lo ensino del educando.

Nessa versão, destacamos o parágrafo que abre o texto com a concepção de S5 ao definir a educação Brasileira como “[...] muy baja [...]” e que isso está relacionado ao ensino ofertado nas escolas públicas de nosso país. Tal afirmação condiciona o posicionamento de tal sujeito como negativista relacionado à temática abordada para redigir o seu texto, a construção “muy baja” denota que S5 considera a educação de má qualidade, ruim. Constrói, assim, uma visão efetiva ao utilizar argumentos que fundamentam sua opinião ligados a sua percepção da realidade.

No segundo parágrafo, o autor defende seus argumentos que delimitam seu valor à temática ao afirmar que algo precisa ser feito a curto prazo para que o quadro possa ser revertido, pois: “[...] por causa de este problema los jóvenes están dejando de frecuentar a escuela [...]”. A falta de motivação é um dos fatores que fomentam a evasão segundo S5, visto que, não sendo ofertado um ambiente aprazível com materiais didáticos de qualidade e professores com uma boa formação e que sejam dinâmicos, o aluno abandona os estudos, isto é, acaba se evadindo. E, se fosse motivado acarretaria um:

[...] resultado um elemento atrativo para o estudo por um variado número de razões. Por um lado, atributos como a aptidão ou a especialização hemisférica se apresentam como características imutáveis e até certo ponto imunes a qualquer tratamento na aula. (BERGILLOS, *apud* SANCHES, 2004, p. 306).

Para tentar contornar a situação, S5 dialoga em seu texto focalizando que a motivação é imprescindível para que os alunos possam, de fato, serem ativos nas aulas e, que a autoestima é uma das principais ferramentas para que haja um aprendizado consistente. Percebemos, aqui, que esse posicionamento de S5 é influenciado pelas práticas pedagógicas e pela oferta de recursos didáticos que, segundo ele, são o ponto central para que os alunos brasileiros do ensino público não tenham prazer em comparecer e participar das aulas como se é esperado. E ainda que:

[...] Esse sistema exprime-se, efetivamente, [...] enquanto sistemas de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema [...] constitui um fato objetivo externo à consciência individual [...] (BAKHTIN, 2004, p. 90).

Isto é, o contexto conduz a experiência individual, segundo S5, pois a escassez de recursos dinâmicos e atrativos corrobora para a falta de ânimo de uma parcela de brasileiros para frequentar as aulas nas escolas públicas não havendo assim evasão escolar.

### Singularidades

Fazendo um apanhado de todos os textos de nossa pesquisa, nos convém salientar que todos eles foram influenciados por um mesmo contexto (universitário), escrevendo à luz do mesmo gênero textual (carta ao leitor), sob uma temática comum: A real situação da educação no Brasil.

Tais sujeitos, mesmo estando inseridos em uma mesma Formação Discursiva, se posicionando valorativamente de forma negativa para definir a qualidade do ensino que é ofertado em nosso país, é possível identificar claramente a singularidade em cada um no plano do dizer, na disposição e colocação dos argumentos. É evidente, a presença de pontos a fins no desenvolvimento do texto, como: a precariedade física das escolas, a escassez de recursos tecnológicos que motivem os alunos, a falta de formação dos professores e, principalmente, o descaso do governo.

Mas, em relação aos pontos ímpares de cada sujeito, é possível aqui delinear quais foram os argumentos que foram utilizados para a construção textual. Sendo assim, para demonstrar tais pontos dos textos, apresentamos o esquema a seguir:

- S1: Evidencia que a educação está recebendo recursos financeiros;
- S2: Aponta o aluno como responsável da má colação do Brasil no *ranking* de IDH no quesito educação;
- S3: Apresenta que para o governo não importa a qualidade de ensino e sim a quantidade de alunos aprovados para elevar índices;
- S4: Enfatiza a precariedade da formação docente baseado na utilização de métodos genuinamente estruturalistas;
- S5: Falta de motivação dos alunos nas aulas o que acarreta evasão escolar.

Por fim e em síntese, é notável que, mesmo que todos os sujeitos de nossa pesquisa se posicionassem declarando que a educação no Brasil é precária e ineficiente, a utilização dos argumentos para dissertar sobre essa característica social é que os torna singulares, pois revelam um leque de fatores negativos que a educação apresenta e acarreta na vida dos cidadãos brasileiros.

## Considerações finais

Em nossa pesquisa, investigamos alguns dos indícios para a assunção da autoria de uma parcela de universitários do CAMEAM-UERN com a finalidade de identificar algumas das manobras que os sujeitos de nosso estudo empregaram ao se posicionarem para escrever seus textos, fato esse que determinou um perfil específico para cada um, tornando-os singulares, mesmo sendo pertencentes a um contexto comum. Na ordem de utilização de argumentos, foi identificado que cada sujeito recorreu ao que lhes foi importante e conveniente a ser citado, desse modo, se estabeleceram enquanto autores dos seus textos ao realizarem tais recortes diante de uma multiplicidade. Destacamos ainda, que os autores de nossa pesquisa apresentaram o mesmo posicionamento (aversão e distanciamento) frente ao tema que estimulou o ato de escrita, o diferencial entre eles foi o modo como materializaram o seu discurso.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Marfin Fontes, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais de ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**, 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- FARARO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: **conceitos-chave**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-60
- NASCIMENTO, M. V. F. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 2007. 195 p. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)rescrevendo**. São Paulo: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

## COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA MATRIZ DE REFERÊNCIAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA LEITURA CRÍTICA DAS TIRAS DE MAFALDA, PERSONAGEM HISPÂNICA DE QUINO

Maura Fábria de Freitas Alves  
Lucineudo Machado Irineu  
Marcos Nonato de Oliveira

### Considerações Iniciais

Ao longo dos anos, têm-se tornado cada vez mais frequentes as discussões em torno das questões e problemáticas relativas à educação em nosso país. É fato inegável que essa preocupação em si tem sido ponto de destaque nos discursos civis e políticos, principalmente quando o assunto em pauta é o futuro da sociedade de um modo geral, tomando a preocupação em torno da educação como fonte legitimadora dos direitos e da cidadania de um povo. Não obstante, o cenário da educação brasileira em torno das provas de acesso ao ensino superior ou vestibular, nos últimos anos, passa por intensas mudanças, resultado das frequentes discussões no âmbito educacional: desde a reestruturação das concepções de avaliação nessas provas (O que avaliar? E como avaliar?) até a implementação de um sistema unificado para as Universidades Federais de todo o país (IRINEU, 2010).

Não seria diferente o escopo do ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio. O referido exame busca “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2011), tratando o conhecimento científico apreendido pelo aluno no decorrer da sua formação de maneira a construir significados, utilizando-se do raciocínio lógico, da visão de mundo, da capacidade de criticar, entre outros pontos. Deste modo, e levando em conta tais discussões, neste estudo pretendemos promover uma discussão objetiva sobre o tema ENEM, tendo como objeto de análise as tiras da personagem Mafalda que constam do repertório de habilidades e competências sobre as quais são elaboradas as questões do certame ora tratado. Com o estudo das tiras enquanto amostras de gêneros textuais discursivos, revela-se o forte censo político e a manifestação de ideologias presentes em tais textos.

Por fim, destaque-se que partiremos, para as discussões, da ideia de que no sistema educativo brasileiro muito já se refletiu sobre a qualidade do processo avaliativo, mas ainda há muito o que se discutir. Nesta perspectiva, o ENEM apresenta-se como um exame que tem por objetivo executar uma nova proposta de possibilitar aos estudantes do ensino médio de nosso país, além de uma oportunidade de acesso ao ensino superior, um modelo auto-avaliativo de rendimento de sua vida escolar, diferentemente do exame tradicional, no qual o aluno deixa de resolver questões contextualizadas mediante reflexões e conhecimentos empíricos.

## 1 ENEM: motivação para mudanças na educação de nosso país?

A indicação, pelo Ministério da Educação, às universidades federais brasileiras para a adoção do ENEM como processo seletivo unificado (vestibular) em todo o país dá visibilidade a este exame a nível nacional. Deste modo, pergunta-se: quais os reais impactos para a educação brasileira da adoção do Novo ENEM como vestibular das universidades federais? Os conceitos de habilidades e competências substituem ou pretendem substituir o de conteúdos programáticos, em uma visão tradicional de ensino? Tratar-se-á de fato de um momento de revolução nas bases ideológicas e filosóficas da educação brasileira?

Sabe-se que, durante alguns anos, o resultado desse exame contribuiu na soma do resultado da prova do tradicional vestibular das IES brasileiras. No ano de 2009, entretanto, o ENEM passa a substituir o vestibular em algumas universidades federais de modo integral, desde a proposta do MEC de unificar o vestibular em todo o território nacional. Ainda em 2009, as provas passaram a ter, em totalidade, 180 questões divididas em quatro blocos, sendo a prova realizada em dois dias. Todas as questões foram elaboradas de acordo com a Matriz de Referência de Habilidades e Competências<sup>1</sup>, documento lançado naquele ano e amplamente divulgado no site do MEC.

Para a elaboração de referida matriz, o Ministério da Educação partiu da ideia de que competências são modalidades da inteligência que usamos para estabelecer relações entre o que desejamos conhecer. Já as habilidades são competências adquiridas e relacionam-se à ideia de “saber fazer”. Assim, podemos entender, então, que as competências estão relacionadas à capacidade de realizar algo que está em questão, ser autossuficiente para resolver algo, enquanto as habilidades se relacionam ao modo do como fazer, desenvolver algo em termos pragmáticos. Sendo assim, as competências são mais abrangentes em sua construção epistêmica e as habilidades se apresentam de modo mais particular. Torres (2007, p. 40) afirma que:

As habilidades possuem uma dimensão funcional, isto é, uma dimensão que corresponde aos modos como o sujeito que realiza o exame utiliza suas competências, ou seja, o “como” ele mobiliza seus recursos, toma decisões e cria sistemas de procedimentos relacionados à compreensão que alcançou a cada situação proposta pelo exame.

Torres, ao se reportar à diferença entre habilidades e competências, deixa claro que o que está em questão é o “acionar” determinados recursos que fazem com que o conteúdo aprendido, de modo teórico, possa converter-se em condições para que o sujeito faça uso, de modo funcional, recorrendo aos princípios semânticos do termo, do conhecimento adquirido de forma a resolver, por exemplo, situações-problema em seu cotidiano. Deste modo, pode-se dizer que o aluno, no ENEM, deve dominar as competências, considerando os contextos, de modo a ativar sua inteligência e resolver os questionamentos implicados por meio de suas habilidades.

---

<sup>1</sup> Texto disponível na íntegra em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/Enem2009\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf)>

A primeira Matriz de Referência apresentada é a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que trabalha com detalhes a riqueza da comunicação presente no cotidiano dos sujeitos, seja no campo profissional, intelectual, bem como a sua aplicação, num sentido produtivo. É dada ênfase à necessidade de se interpretar as linguagens (distintas) para a tomada de uma posição crítica e conseqüentemente a resolução de problemas sociais. A segunda Matriz é a de Matemática e suas Tecnologias, que reconhece os números como símbolos de significados no contexto social atual e admite que os conhecimentos geométricos devam ser utilizados como forma de leitura para agir diante de uma realidade do cotidiano, por exemplo. A terceira Matriz de Referência, de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ressalta a importância de compreender as ciências naturais e as tecnologias, bem como a sua aplicação no desenvolvimento econômico e social para a produção humana. Nessa matriz são trabalhados, com ênfase, conteúdos como os fenômenos naturais, físicos e químicos; por exemplo, as catástrofes, sempre priorizando as atualidades. A última Matriz é a de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresenta em sua constituição um estudo interpretativo sobre os povos, a cultura, e a questão da identidade nas sociedades. Trabalha com um entendimento da diversidade cultural e respectivos conflitos, também com as formas de organização social, os movimentos sociais, bem como, reflexões sobre os processos políticos, geográficos e históricos.

Na próxima seção, conheceremos um pouco da personagem Mafalda a fim de entender de que modo as questões nas quais a personagem é o tema de avaliação foram elaboradas a partir do que propõem as Matrizes de referências . Em todas as ocorrências desde 1998, a personagem Mafalda, de Quino, esteve presente nas provas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, referendando de modo muito claro que os pressupostos da Matriz de Referências de fato são levados em conta na elaboração do conjunto de questão do certame.

## **2 Mafalda no ENEM: conteúdo crítico-social**

A personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, foi criada com o objetivo de desempenhar um papel na sociedade e não se remete a apenas uma tira comum. Trata-se de uma criança que, assim como as demais, tem seus sonhos e insatisfações, de modo que o seu diferencial é a capacidade de questionar, assim como os adultos, os problemas sociais que a cercam. Como podemos analisar nas palavras de Sampaio (2008, p. 50):

Idade: 6 anos em 1964. Características: seus comentários e ideias refletem as preocupações sociais e políticas dos anos 60 e inícios de 70. Nasceu em uma típica família da classe média argentina. O que mais odeia é a injustiça, a guerra, as armas nucleares, o racismo, as absurdas convenções dos adultos e, mais do que qualquer outra coisa, a sopa. As suas paixões são os Beatles, a paz, os direitos humanos e a democracia.

Apesar de ser apenas uma criança, ela consegue abordar temas sociais e modernos que vêm a proporcionar uma reflexão de uma realidade que necessita ser ainda explorada. Sabemos que as histórias em quadrinhos apresentam, além da característica humorística, um tema, pois o foco desse gênero está centrado justamente na mensagem que normalmente é uma crítica social, uma reflexão para determinado

público. O seu criador, em 1963, Joaquín Salvador Lavado, Quino, através da personagem ele apresentava de forma implícita todo o contexto social que permeava a Argentina. Podemos confirmar nas palavras de Sampaio (p. 49, 2008):

Por meio da Mafalda e da sua turma, Quino (2005) conseguiu de forma muito contundente, não só analisar como também se posicionar em relação a várias questões preocupantes para a Argentina e para o mundo das décadas de 60 e 70, tais como: os conflitos entre as nações, a pobreza, o mau desempenho dos governos, o papel da mulher na sociedade a dominação dos Estados Unidos e o descaso com a qualidade do ensino dentre outros temas.

Deste modo, Quino retratava a realidade do seu país utilizando as tiras de Mafalda. Sua personagem fez tanto sucesso que a maioria das historietas foram traduzidas em diversos idiomas, até porque os temas retratados são problemas comuns a outros países.

Para uma maior aceitação das tiras em outros países, posteriormente, foram criados os outros personagens que fazem parte das tiras da Mafalda. São eles: seu pai, sua mãe, seu irmão Guille e seus amigos, Susanita, Manolito, Libertad, Miguelito e Felipe. Todos eles proporcionam o resultado positivo dessa criação de Quino. No entanto, as críticas, na maioria das tiras, estão manifestas no discurso da personagem principal: Mafalda. Nesse sentido, Sampaio (p. 49, 2008) afirma:

No caso de Mafalda, sabemos que seu comportamento surpreende as expectativas usuais do modo como as crianças devem atuar em sociedade, tanto no modo como alunos devem atuar dentro da escola, quanto no modo como os filhos devem atuar dentro de casa, com relação a seus pais.

A personagem Mafalda tem uma visão crítico-social que vai além da capacidade de uma criança, de modo que seu comportamento é questionável, seja em qualquer ambiente, como a escola. Em casa, ela está sempre envolva à indagações sobre temas que proporcionam discussões. Sendo um exemplo de verdadeira cidadã, Mafalda posiciona-se como um construto ideologicamente marcado pelos temas sociais que a circundam.

A linguagem encontrada nas suas tiras precisa ser bem interpretada para cumprir a sua função social, visto que seu intuito não é apenas divertir o leitor, mas colaborar para a sociedade, mostrando que não devemos ser sujeitos totalmente passivos, mas, sim, verdadeiros cidadãos, contestadores dos nossos direitos e de nossas insatisfações. É possível analisar que, a todo o momento, seja em qual contexto for, a menina de apenas 6 anos de idade consegue manifestar os seus desejos e suas ideais reivindicando possíveis reflexões. Stahel (1999, p. 03) comenta a intenção dos trabalhos de Quino:

O caráter universal das tiras de Quino faz com que, no mundo inteiro, as crianças de hoje e as que sobrevivem em cada um de nós se identifiquem com a personagem na oposição às injustiças dos homens, no inconformismo com absurdo das ditaduras na perplexidade diante do irracional cotidiano.

A personagem Mafalda, desse modo, permite a cada um de nós uma visão reflexiva da humanidade em geral, sobre valores muitas vezes omitidos, da situação do ensino e da educação, do

governo e da política, do relacionamento entre os pais e os filhos. Ela se apresenta consciente e demonstra um real desejo de discutir esses problemas e quem sabe até resolvê-los. Assim, além da mensagem que, às vezes, está explícita e evidente, existe a outra mensagem de caráter implícito nas tiras da Mafalda. Se ambas não forem interpretadas, a função comunicativa desaparecerá. Lins (2002, p. 141, in SAMPAIO) comenta como Quino manuseia a personagem:

[...] gerencia a personagem, pondo-a a atuar de modo a romper com as estruturas de expectativas ativadas pelos esquemas de conhecimento que operam na interpretação dos acontecimentos e no entendimento do comportamento das pessoas nas várias situações de comunicação que se desenvolvem nos vários cenários do mundo.

Focar a atenção é importante para alcançar o sentido da mensagem, porém Quino trabalha com outros aspectos que podem ser decisivos no entendimento da tira. A personagem é comandada a comportar-se de acordo com a necessidade e a situação a que está exposta. Para cada resposta que recebe sobre um questionamento, uma interpretação, ela é posicionada a ter uma expressão facial diferente. E é diante deste perfil tão questionador que Mafalda se faz tão presente nas provas do ENEM.

### 3 Análise das tiras da personagem Mafalda no ENEM

Nesta seção, discutiremos três das tiras utilizadas no ENEM desde o ano de 1998.

#### 3.1 ENEM – Ano 2003 – Questão nº. 62: humor e efeitos de sentido.

ENEM 2003

62



(Quino. Mafalda)

O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda

- (A) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
- (B) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
- (C) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo "indicador".
- (D) usar corretamente a expressão "indicador de desemprego", mesmo sendo criança.
- (E) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

Nota-se, de modo direto, que o conteúdo mencionado na linguagem da tira é o desemprego, tema bastante enfatizado por Quino. Mafalda remete uma crítica aos patrões que demitem seus operários gerando um elevado índice de desemprego, tudo isso utilizando o seu dedo indicador. A crítica também é estendida implicitamente ao governo, pois, quando os patrões necessitam desempregar seus

subordinados, na maioria das vezes, é decorrente de uma crise econômica, e o termo “indicador de desemprego” é comum nos discursos dos políticos.

O enunciado requer do candidato a extração do fato principal que ocasiona o humor na tira. O humor ocorre pela interpretação equivocada do mesmo sentido que ela atribui à palavra “indicador”. Sendo que, a princípio, ela fala do seu dedo indicador e ao final ela está pensando sobre o indicador de desemprego. Logo, ela surpreende o leitor ao final com uma conclusão que não é a esperada e isso gera o humor contido na tira.

Na tira analisada, podemos verificar que pertence à Habilidade 4 da Matriz de Linguagem e Códigos, a saber: “reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação”, e que também dialoga com a habilidade 1 da mesma Matriz: “identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”, ambas da competência de área 1: “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”.

Vale lembrar que, nesse sentido, a comunicação na tira é utilizada com o propósito de ser importante em qualquer contexto. O predomínio da H4 é evidente na tira, uma vez que ela aborda uma crítica social embutida na linguagem da personagem. A H1 está presente pelo fato da Mafalda utilizar o seu dedo como um recurso de expressão na comunicação. Em 2003, ainda não existia a competência de área 3 que refere-se a linguagem corporal, do contrário a tira seria pertencente a ela, no entanto, o trabalho na época não tinha esse objetivo.

### 3.2 ENEM – Ano 2004 – Questão nº. 19: reflexões sobre o futuro da humanidade e suas contradições

19.



A conversa entre Mafalda e seus amigos

- (A) revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir.
- (B) desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
- (C) expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições divergentes.
- (D) ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de idéias.
- (E) mostra a preponderância do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

Nessa tira de Mafalda, o tema explícito aborda possíveis reflexões para a melhoria da humanidade, no entanto, nem todos compreendem essa necessidade, é o caso de Felipe e Manolito. Assim Mafalda demonstra em sua última fala que a humanidade não caminha para frente pelo fato de existir pessoas que caminham com objetivos semelhantes, porém, de forma individualista dificultando o sucesso para o progresso almejado.

O enunciado propõe ao estudante uma análise minuciosa da conversa de Mafalda com os seus amigos e uma interpretação da crítica explícita que faz sobre a dificuldade que as pessoas em geral têm para colaborar no progresso da humanidade. É possível notar ainda o desconhecimento dos seus amigos quanto ao problema mencionado por ela. Isso evidencia porque a maioria dos problemas não tem solução. Quando dependemos de um grupo para atingir um objetivo, todos precisam estar engajados e serem conhecedores do assunto, do contrário é realmente difícil à humanidade caminhar em frente.

A solução para o desfecho correto da questão implica no conhecimento do que os vocábulos “convergir e divergir” representam no contexto. Logo, convergir significa comungar de um mesmo ponto de vista e divergir representa a discordância entre um ou vários pontos de vista.

O diálogo de Mafalda e seus amigos têm por objetivo criticar a capacidade de entendimento e respeito entre os semelhantes, e o que gerou a divergência. As posições de Felipe e Manolito são opostas e não aparentam possibilidade de entendimento entre os sujeitos, e o que provoca essa discordância não é o ponto de vista masculino deles, mas sim a incoerência sobre suas posições.

Na tira 3, é possível constatar que a questão está elaborada de acordo com a habilidade 22: “relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos”, da Competência de área 7: “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. O discurso no gênero permite o confronto de opiniões sobre as diferentes linguagens. Na H22, o aluno deve desenvolver estratégias de raciocínio para relacionar, em diferentes textos, os termos e interpretar a crítica-social.

### 3.3 ENEM – Ano 2009 – Questão n.º. 02: discussão em torno à práticas letradas

**Questão 2**

Observe a tirinha da personagem Mafalda, de Quino.

QUINO, J. L. *Mafalda*. Tradução de Monica S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O efeito de humor foi um recurso utilizado pelo autor da tirinha para mostrar que o pai de Mafalda

- revelou desinteresse na leitura do dicionário.
- tentava ler um dicionário, que é uma obra muito extensa.
- causou surpresa em sua filha, ao se dedicar à leitura de um livro tão grande.
- queria consultar o dicionário para tirar uma dúvida, e não ler o livro, como sua filha pensava.
- demonstrou que a leitura do dicionário o desagradou bastante, fato que decepcionou muito sua filha.

Nesta tira, Mafalda observa atentamente o seu pai que passa em direção à estante de livros. Ela está brincando, e é possível ver que em torno de si estão alguns brinquedos. Seu pai pega um dicionário e supostamente tira sua dúvida. Depois o guarda na estante e retorna. Inconsciente do que significa um dicionário, ela fala que seu pai nunca vai terminar de ler um livro com aquela espessura.

Curiosamente, esta é a primeira das tiras em análise que não temos a crítica social na mensagem da personagem de modo notadamente explícito. Ocorre que, nesse contexto, Mafalda é ainda um bebê e, provavelmente, se frequenta a escola, ainda não tem conhecimento suficiente para diferenciar um dicionário de outros livros comuns. No entanto, a menina já demonstra sede de conhecimento, quando se irrita ao ver que o seu pai não leu o livro.

O humor presente na tira é decorrente da falta de letramento da Mafalda quando imaginou que o seu pai ia ler um dicionário, visto que esse tipo de obra é utilizado para retirar dúvidas de vocábulos que não conhecemos, e não para ser apreciado, apresentando como alternativa correta à opção (d).

Nesta tira, a questão elaborada está baseada na habilidade 3: “relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas” da competência de área 1: “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”. Através dos sistemas de comunicação, nós sabemos o que é e qual é a função de um dicionário. Na tira, Mafalda desconhece esse contexto, porém o candidato através de seus conhecimentos empíricos consegue interpretar a função desta obra tão importante, que nos ajuda em diversas situações do nosso cotidiano.

### **Considerações Finais**

Este estudo propôs-se estudar a utilização das tiras da personagem Mafalda no Exame Nacional do Ensino Médio. Foram estudados pontos como a criticidade e as competências e habilidades relacionadas às tiras. Ao longo dos últimos anos, o ENEM ganhou projeção e reconhecimento nacional. Todavia, ele também foi alvo de críticas e questionamentos quanto à sua austeridade. Nos anos de 2009 e 2010, as provas tiveram que ser reaplicadas, o que provocou debates que desencadearam o descrédito de algumas universidades em adotarem o ENEM como vestibular ou parte somatória dele. O estudo sobre o ENEM, com base nas tiras de Mafalda, contribui para reintegrar o valor deste exame no sistema educacional.

Deste modo, conclui-se revalidando o dito sobre a importância de se refletir sobre o tema avaliação, já que fazemos parte do contexto educacional, e de certa forma temos um compromisso nesse processo. Um exame como o ENEM propicia o auto-desenvolvimento do aluno, pois ele desenvolve o seu conhecimento a partir das operações cognitivas que são acionadas por meio das competências e habilidades que requer cada questão da prova.

A avaliação tem por objetivo proporcionar ao estudante o seu crescimento, e é essa meta que o ENEM defende e atinge quando trabalha com ser desenvolvido de acordo com as competências e habilidades. Os conteúdos presentes nas questões do exame comprovam que a elaboração das provas ocorre baseada na interpretação de textos distintos para a resolução de situações facilmente encontradas em nosso cotidiano. Saber ler e interpretar um texto adequadamente é condição essencial para qualquer pessoa obter sucesso na vida pessoal e profissional. No ENEM, a interpretação vem ocupando boa parte da prova e cumprindo um papel decisivo no resultado alcançado pelos estudantes.

Portanto, o ENEM serve para o desempenho não apenas da vida escolar, mas prepara o candidato para a vida, essa interpretação justifica o seu título “ENEM: Um ensaio para a vida”. Um simples texto e uma leitura significativa dele contribui como um verdadeiro instrumento de intervenção e transformação social.

### Referências

BRASIL. **INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/> acesso em: 15/03/2011.

IRINEU, L. M.; ABREU; K. F; BAPTISTA, L. M. T. **Habilidades e Competências no Novo Enem: Impactos Na Educação Básica Brasileira**. Anais do VII Colóquio de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros: 2010.

SAMPAIO. P.M. **O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda**. 2008.155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

TORRES, Márcia Zampieri. **Situações-Problema como recurso de Avaliação de Competências do ENEM**. Brasília, 2007.

QUINO. **Mafalda no jardim de infância** / Quino: coordenação da tradução e texto final Mônica Stahel – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## AS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DOS ALUNOS DO 1º PERÍODO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO

Ivoneide Aires Alves do Rego  
Marcos Nonato de Oliveira

### Considerações Iniciais

O ensino de espanhol na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é uma realidade ainda pouco investigada. Na tentativa de ampliar os estudos sobre a EJA, o presente trabalho deu ênfase à compreensão e à análise das crenças e das experiências dos alunos acerca do ensino e aprendizagem de espanhol na EJA, posto que compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA é também considerar o posicionamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, professores e principalmente alunos. Nesse caso, a pesquisa é relevante por apresentar dados que mostraram a realidade do contexto do ensino de língua espanhola na Educação de Jovens e Adultos no município de Pau dos Ferros, no primeiro semestre letivo de 2013.

Assim, partindo do estudo das teorias que tratam do ensino de língua espanhola, definições sobre crenças, experiências e EJA, à luz da análise dos dados coletados, priorizamos o ponto de vista dos alunos, com o intuito de averiguar quais as suas crenças e principalmente como descrevem suas experiências frente ao ensino de língua espanhola, numa tentativa de responder aos seguintes questionamentos: (i) quais são as crenças dos alunos da EJA frente ao ensino de língua espanhola? (ii) como os alunos descrevem suas experiências nas aulas de espanhol do primeiro período da EJA? (iii) em que condições o ensino de espanhol foi implantado na modalidade EJA da escola campo de pesquisa?

Para a construção da pesquisa, pautamo-nos nos estudos de Barcelos (2004, 2006), Silva (2007), para tratar dos conceitos de crença e experiências. Para as discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos, utilizamos documentos oficiais, como a LDB 9.394/96, os PCNs (1998, 2008) e a Proposta Curricular da EJA de 1999, a fim de compreender as normas que regem essa modalidade ensino, de modo a identificar as condições de implantação do ensino do espanhol na EJA da escola campo de pesquisa. E, no que se refere ao ensino de espanhol, fizemos um apanhado dos estudos de Fernández (2005), das OCNs (2006) da e LDB 9394/96, além da Lei nº 11.105/2005, como veremos a seguir.

### 1 Educação de jovens e adultos e ensino de língua espanhola

Desenvolver competências necessárias à aprendizagem dos conteúdos na escola e ampliar a consciência do aluno em relação à sua presença no mundo, aumentando sua capacidade de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998) são os principais objetivos dos cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos atualmente.

Foi na década de 1990 que vimos surgir uma preocupação maior com a educação de jovens e adultos com a promulgação da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Essa estabeleceu as Diretrizes

e Bases da Educação Nacional e definiu as dimensões da problemática em torno da educação de adultos. Desde então, estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas para alfabetizar jovens e adultos nas instituições escolares, assim como algumas organizações da sociedade civil; mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda.

O texto da referida lei traz uma seção exclusiva sobre a Educação de Jovens e Adultos e promove, em dois artigos, o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, ao mesmo tempo assegura o direito à escolaridade por parte daqueles que não se enquadram nas normas do sistema de ensino regular, conforme podemos observar abaixo (BRASIL, 2010, p. 32-33):

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

**Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

**I** – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

**II** – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Quando da promulgação da Lei 9.394/96, os conselhos de educação e as secretarias estaduais e municipais tiveram dificuldades em organizar e estabelecer os princípios necessários de funcionamento da EJA, devido às inúmeras especificidades surgidas durante o funcionamento dos cursos noturnos. Por isso, o Conselho Nacional de Educação, junto ao Ministério da Educação, instituiu o parecer CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares que passaram a regulamentar a Educação de Jovens e Adultos, que, amparada na LDB, passou a ser “uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 02).

Nesses termos, as diretrizes que regulam a EJA devem considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária com base em um modelo pedagógico que assegure a equidade e ainda assegure a diferença ao distinguir e valorizar a alteridade inerente aos jovens e adultos no seu processo de formação. Isso porque segundo o CNE/CEB 11/2000:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a escola e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

As diretrizes, a partir do CNE, também estabeleceram que a modalidade EJA deveria desempenhar três funções, a saber: função reparadora - diz respeito a um modelo de ensino e aprendizagem exclusivos de jovens e adultos; função equalizadora – está vinculada à proporção de oportunidades igualitárias de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, na vivência sociocultural, acesso aos espaços da estética e os canais de participação; a função qualificadora – a qual, conforme o próprio nome já diz, promove o desenvolvimento e o potencial humano no sentido de compreender a si como indivíduo capaz de realizar-se pessoal e profissionalmente (BRASIL, 2002).

A Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, além de reconhecer e oficializar de fato o ensino na modalidade EJA, também tornou obrigatório o ensino de línguas estrangeiras na grade curricular da educação brasileira. A lei estipulou para o ensino fundamental que:

**Art. 26 - § 5º.** Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficara a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

**Art. 36, § 3º.** No que se refere ao ensino médio, será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma, segunda em caráter optativo, dentro, das disponibilidades da instituição.

Contudo, mudanças permeadas pela globalização e novas relações políticas vieram marcar e redefinir os rumos do ensino de língua espanhola no Brasil. A sanção da Lei nº 11.161 (5/8/2005) tornou obrigatório o ensino de Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras no Ensino Médio e “faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 87).

Com a sanção dessa lei, ocorreu uma espécie de aceleração pela busca de cursos de formação de professores de língua espanhola, e as faculdades sentiram a necessidade de abrir novos cursos para atender a um mercado em crescimento. Hoje, a demanda por professores de espanhol é grande, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, tal como argumenta Fernández (2005, p. 30):

Com o crescimento súbito da demanda do espanhol, a carência de professorado tem se manifestado, como reconhece o próprio Ministério da Educação brasileira, que chegou a falar da necessidade de 210.000 professores de espanhol se fosse declarado a obrigatoriedade do espanhol não universitário.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Con el crecimiento súbito de La demanda Del español, las carencias de profesorado se han hecho manifiestas, como reconoce el propio Ministerio de la Educación brasileño, que ha llegado a hablar de la

O Ministério da Educação, após a implantação do espanhol como idioma obrigatório, publicou, em 2008 para os professores da rede pública, um material de orientação pedagógica com um capítulo totalmente voltado para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio. Em uma passagem desse capítulo (BRASIL, 2008, p. 147), há uma alusão aos motivos de ensinar e aprender línguas na educação básica:

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas.

Com base no texto acima, é possível compreender que o professor de língua espanhola deve ter um conhecimento mínimo necessário para administrar as especificidades que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua exige de um profissional competente. Não basta conhecer a sociedade e preparar o aluno para o mercado de trabalho, afinal, independente do campo ou área de atuação, as pessoas utilizam a linguagem para se comunicar, fazer-se entender nas mais diversas situações da vida.

É necessário promover um ensino de qualidade e condizente com a realidade em que o aluno está inserido, prática que na maioria das vezes se mostra difícil nos diferentes níveis de ensino, como é o caso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e torna-se uma situação mais delicada no que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

As decisões mais recentes a respeito do ensino de espanhol na EJA estão expressas na Resolução nº 04/2012 – CEE/CEB/RN do Conselho Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Norte, ao instituir que:

**Art. 21** inciso II – No ensino médio deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, de caráter obrigatório, no contexto da parte diversificada, além da Língua Espanhola, esta de oferta obrigatória, porém de caráter facultativo para o estudante, por força da Lei Federal nº 11.161/2005.

Posto como está escrito, a oferta é obrigatória, mas não garante o ensino propriamente dito, daí a oferta dessa disciplina somente no 1º período de modo a não descumprir o que dita a lei e fazer figurar no sistema educacional a inclusão de língua espanhola como disciplina na grade curricular na EJA. Embora o ensino de língua estrangeira na EJA, mais precisamente o de língua espanhola, tenha como objetivo constituir competências e habilidades específicas da área de Linguagens Códigos e Tecnologias,

---

necesidad de 210.000 profesores de español si se declarara la obligatoriedad del español en la enseñanza no universitaria.

conforme o exposto na Proposta Curricular para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs):

[...] é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea; aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* (BRASIL, 2008, p. 131).

Diante do exposto, torna-se imprescindível que em sala de aula o educador seja também capaz de averiguar e perceber como os alunos constroem seu conhecimento, expectativas e crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

## 2 Crenças e experiências e crenças no ensino de línguas: tecendo conceitos

A origem do termo “crenças”, segundo Silva (2007), está ligada à palavra “*credentia*” que provém do verbo “*credere*”, do latim medieval, que está relacionado ao sentido de acreditar, crer, conceber determinada coisa. Inicialmente atrelado ao sentido religioso e à convicção íntima e individual, Silva (2007) alerta para o fato de que o conceito de crenças foi adaptado para os estudos da área da Linguística Aplicada, perdendo essa significação religiosa.

De início convém apresentar alguns conceitos já formados sobre o termo crenças com base em alguns pesquisadores. Lima (2006), em um estudo acerca de crenças de alunos e professores no aprendizado de língua inglesa, defende um conceito de crenças interligado às ações de comportamento humano e construção de sentido. Nessa pesquisa, a autora concebe as crenças como reguladoras do comportamento e das ações humanas, por influenciarem na forma como as decisões são individualmente tomadas. Daí a autora expõe que

Em outras palavras, consideramos crenças como ficções criadas para explicar as propriedades implícitas do comportamento e que estas são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento, pois influenciam o modo como tomamos nossas decisões. Consideramos também que a origem de todo conhecimento está na crença, pois os indivíduos começam a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que tem dos fatos, por meio da qual filtram conhecimento disponível de forma a moldá-lo para que faça sentido em determinado contexto (LIMA, 2006, p. 148).

Na visão de Garbui (2006), as crenças também fazem parte da construção do conhecimento de mundo, posto que acreditamos e consideramos verdadeiro todo saber adquirido através de nossas experiências de vida e interação com outros indivíduos e do meio do qual fazemos parte, concepção que vai ao encontro dos estudos de Coelho (2006, p. 128) que compreende as crenças como “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”.

Posto dessa forma, ambos os pontos de vista se assemelham na visão de que as crenças estão interligadas à experiências e vivências sociais e, portanto, são passíveis de evolução e modificação. Isso porque estudos, como o de Barcelos (2006), comprovam que o conceito de crenças pode ser redefinido.

Barcelos e Kalaja (2003), através de suas pesquisas sobre crenças, encontraram um novo perfil na natureza das crenças ao afirmarem que crenças podem ser: dinâmicas, emergentes, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias. Relacionadas de maneira direta e indireta à ação, não são facilmente distintas do conhecimento. Barcelos (2006, p.18) expõe sua concepção sobre crenças influenciada pelos estudos de Dewey (1993), ao explicar que compreende crenças como

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

A partir da definição da autora, as crenças se constroem historicamente, à medida que o indivíduo também vai se constituindo como sujeito que faz parte de um meio social, que possui cultura e valores, os quais vão moldar ou interferir nas suas concepções, na construção de suas ideias, opiniões e convicções. À medida que mais estudos são feitos e novos resultados são alcançados, há o desdobramento e a construção de novos sentidos que podem ser atribuídos aos conceitos sobre crenças. As pesquisas mais recentes incluem no seu processo investigativo critérios, conceitos como: o contexto, a identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio históricas e culturais (BARCELOS, 2004).

A inclusão do contexto como referência para o estudo de crenças contribui para a compreensão do modo como as crenças podem emergir a partir de nossas experiências inter-relacionadas ao meio no qual vivemos. Dessa forma, as crenças ganham nova dimensão ao serem percebidas através do delineamento situacional, ou seja, sob esse ponto de vista, para que possamos entender melhor a crença, é preciso discernir o contexto no qual ela está inserida.

O conceito sobre identidade se liga às pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de língua, partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem também envolve a construção da identidade. À medida que vamos construindo nosso conhecimento, também moldamos a nossa identidade enquanto sujeitos inseridos num contexto social, no qual se constroem as crenças, ideias e concepções sobre as coisas e o mundo que nos cerca.

Partindo da concepção de Barcelos (2004, p. 140), “crenças são construídas no discurso”. É preciso entender as crenças também como discurso, na medida em que descrevemos nosso modo de pensar, emitimos opinião acerca do que pensamos sobre língua estrangeira, falamos sobre crenças, e ao fazermos isso, estamos representando discursivamente o que acreditamos sobre o que é língua, como achamos que deva ser ensinado determinado idioma, o que é dominar uma língua estrangeira.

Todas as concepções teóricas apresentadas até aqui, sobre crenças e ensino de línguas, revelam parte dos caminhos trilhados pela Linguística Aplicada, bem como põem em evidência os estudos já

realizados sobre crenças e o mais importante, tem mostrado, em seus resultados, evidências de que, cada vez mais, o conhecimento, análise e interpretação das crenças, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, têm contribuído para uma melhor compreensão do processo de ensinar, aprender e assimilar as especificidades do ensino de línguas estrangeiras. As contribuições das pesquisas sobre crenças para o processo de ensino de línguas é algo que discutimos a seguir em seção separada.

### 3 As contribuições das pesquisas de crenças para o ensino de línguas

O aprendizado de uma língua envolve questões que vão além do simples domínio oral e escrito, de estar está ligado ao conhecimento cultural de um país e da construção do posicionamento crítico do aluno frente à diversidade linguística e cultural. Engloba também, a formação de professores que irão atuar em salas de aulas de línguas estrangeiras, os quais terão papel preponderante na formação de opiniões e crenças dos alunos. Conhecer e estudar o fenômeno “crenças” é fator inerente à formação do educador, seja durante ou após seu curso universitário.

A pesquisa-ação, como defende Moita Lopes (2001), deve fazer parte de todo o trabalho educativo, principalmente depois que o professor sai da graduação e passa a atuar em sala de aula. Isso promove a reflexão sobre sua prática pedagógica e possivelmente resultados satisfatórios para problemas de sala de aula e melhorias no processo de ensinar e aprender línguas.

Por isso, Silva (2007, p. 260-261), com base em suas pesquisas, nos alerta sobre a necessidade de se olhar a relação entre crenças e ensino de línguas, pois, conforme afirma:

Concebo as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande icíberg, ou seja, os estudos das crenças são, ao meu ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescento “de alunos”) de línguas críticos e reflexivos. (grifos do autor)

Nesses termos, pesquisar crenças e analisar descrição de experiências de alunos é fator preponderante ao processo de formação de professores e às tentativas de ampliar as concepções sobre o processo de ensinar e aprender línguas.

A formação de crenças a respeito do ensino de língua está ligada à forma como o aluno apreende e age frente ao ensino vivenciado por ele na sala de aula. Nesse caso, o trabalho do professor pode influenciar na formação de crenças dos alunos. Isso ocorre porque, segundo Silva (2007, p. 58), baseada nos estudos de Almeida Filho (1993):

Quando o professor atua como profissional ele o faz orientado por uma dada *abordagem*. Esta se acha embasada nas competências que ele possui. Dentre essas, está a que o autor considera básica, ou seja, a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências pregressas. (grifos no original)

As pesquisas que têm como foco as crenças de professores e alunos nas escolas, conforme Barcelos (2006, p. 23), “trazem dados importantes sobre o tipo de crenças desses professores e alunos e como essas crenças podem influenciar suas abordagens de ensinar e aprender”. Silva (2007) e Barcelos (2004, 2006) argumentam que o estudo de crenças possuem variadas contribuições para o ensino de línguas e, ainda, para a formação dos professores.

A primeira contribuição envolve a relação entre crenças e ações. Isso porque as pesquisas recentes mostram as crenças com características dinâmicas e sociais que, à medida que vão sendo instituídas, podem ser modificadas e, o mais importante, não basta identificar as crenças de alunos e professores, o imprescindível é compreender como e se o conhecimento dessas crenças interfere no trabalho dos professores. Silva (2007) também coloca como contribuição do estudo de crenças para o ensino de línguas a tomada de consciência por parte dos professores a respeito de suas crenças e a de seus alunos, no sentido de que possibilitará a formação de professores e alunos críticos e reflexivos. De opinião semelhante, Barcelos (2004, p. 145) afirma que:

Precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática).

Outra implicação diz respeito aos cursos de formação de professores de línguas, os quais, segundo Silva (2007), deveriam orientar e preparar os futuros educadores no tratamento com as variadas crenças que virão a se deparar em sala de aula, assim como os possíveis conflitos entre as suas crenças como educadores e a de seus alunos enquanto aprendizes. Opinião compartilhada por Barcelos (2004, p. 146) quando argumenta:

Professores devem estar a par dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e a de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim como estratégias, estilos e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas.

Em suma, muitas são ainda as pesquisas que tratam sobre experiências e crenças no ensino de línguas, bem como dos possíveis campos, áreas, espaços e situações que podem ainda ser investigados. Silva (2007) argumenta que estudos longitudinais seriam um bom começo para compreender a evolução e possíveis mudanças nas crenças dos sujeitos investigados. Outra sugestão diz respeito a cursos para alunos da terceira idade, visto que são poucas as investigações a esse respeito. Foi aproveitando essa sugestão que nos detivemos na identificação e análise de experiências e crenças de alunos jovens e adultos a respeito do ensino de língua espanhola. Os detalhes dessa investigação encontram-se melhor descritos no capítulo a seguir.

#### 4 Caracterização da pesquisa

Para a realização desse trabalho, escolhemos o método dialético pelo fato de partirmos do pressuposto de que a análise de textos narrativos ou autorrelatos envolve uma busca que pode revelar dados que confirmem as premissas da pesquisa ou refute-os, ou ainda os contradiga. Em nosso caso, buscamos dados que estabelecessem as crenças dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola e encontramos ainda dados referentes ao ensino da EJA, ou seja, o diálogo com os dados durante o processo investigativo nos proporcionou a descoberta de informações novas que complementaram a busca original.

Nossa pesquisa se enquadra na categoria pesquisa de campo, porque a investigação ocorre em ambiente real e não em laboratório. Fomos à campo escolar para coletar os dados, primando pela análise qualitativa e interpretativa dos dados. Escolhemos a análise qualitativa porque a realização de nossas investigações não busca elementos quantitativos, antes, se volta para a análise e interpretação das informações expostas no texto narrativo produzido pelos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos que colaboraram com essa pesquisa foram alunos do 1º período do curso da Educação de Jovens e Adultos de uma instituição de Ensino Médio na cidade de Pau dos Ferros, RN. Assim sendo, para a realização dessa pesquisa em particular participaram 16 alunos voluntários do universo de 80 alunos matriculados nas duas turmas do 1º período. A delimitação e escolha de amostras para nossa investigação se deu pelo fato de não ser possível o contato com todos os alunos, visto o número de alunos já evadidos e/ou desistentes e aqueles que faltaram à aula no dia da coleta dos dados.

O *corpus* escolhido para investigação se compôs de textos narrativos produzidos pelos alunos, sujeitos dessa pesquisa. A construção desses textos ocorreu através de uma produção textual em língua materna, na qual os alunos descreveram de maneira direcionada, a partir de um enunciado para a produção do texto, suas experiências e crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola.

Os textos coletados produzidos por 16 alunos foram codificados com um número para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Ao final dos textos, foi pedido unicamente para que os alunos indicassem a série. Durante a identificação das crenças, demos prioridade àqueles textos que tivessem alguma crença. Apenas um texto não apresentou conteúdo significativo que resultasse em crença, os demais foram analisados.

De modo geral, não estabelecemos critérios para a análise dos dados; deixamos por conta do levantamento das crenças e das possíveis relações entre elas para, então, estabelecermos um possível padrão para análise. Entretanto, tínhamos como possíveis pressupostos temáticos as seguintes definições que os alunos apresentassem sobre: o ensino de espanhol; as expectativas dos alunos a respeito das aulas de língua espanhola; as aulas de língua espanhola. Todavia, na análise e manipulação dos dados, foi possível encontrar outras crenças além daquelas vinculadas exclusivamente ao ensino de língua espanhola.

## 5 A implantação do ensino de língua espanhola na escola campo de pesquisa

A disciplina de Língua Espanhola na escola campo de pesquisa foi implantada mediante parecer emitido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte no ano letivo de 2007, sendo destinada uma hora aula nas turmas de 1ª série do Ensino Médio e também no 1º Período da Educação de Jovens e Adultos.

No segundo semestre letivo de 2007, a matriz curricular da EJA expandiu o ensino de espanhol para o 2º Período, enquanto, no ensino regular, permaneceu somente na 1ª série. Somente em 2009 que o ensino de espanhol foi ampliado para a 2ª série do ensino médio e se restringindo ao 1º período da EJA.

Quando da implantação do Espanhol como disciplina na grade curricular, os professores que assumiram essa disciplina eram aqueles formados em Letras, independente da habilitação, se em língua materna ou estrangeira. Pela falta de professores formados na área específica do espanhol, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Potiguar, ofereceu aos professores que estavam assumindo as horas aulas de espanhol no Ensino Médio, um curso de Capacitação em Língua Espanhola no período de 14 de julho a 27 de outubro de 2007 com uma carga horária de 120 (cento e vinte) horas.

Novos cursos foram ofertados aos professores, novamente em parceria com a *Consejería de Educación* que ofereceu um curso de Atualização para Professores de Espanhol com carga horária de 40 (quarenta) horas em 2010. E outro curso de atualização com a mesma carga horária foi oferecido novamente em 2011.

No final de 2011, houve concurso para provimento de professores de espanhol na rede pública estadual do Rio Grande do Norte, recebendo a escola, em 2012, um professor formado na área específica, o qual está atuando nas salas de aula de Ensino Médio regular e EJA.

## 6 As crenças dos alunos sujeitos da pesquisa

Tendo por objetivo identificar as crenças dos alunos da EJA frente ao ensino de língua espanhola, optamos pelo autorrelato como instrumento de pesquisa e coleta dos dados, no caso, as crenças dos alunos.

Como procedimento, identificamos as crenças dos alunos mediante a identificação de temas que apresentassem convicções sobre o que é o ensino de espanhol, a importância do ensino para sua formação pessoal e escolar, o tempo ideal para se ensinar e aprender línguas. Contudo, outros temas relacionados à crença de se aprender e ensinar línguas, bem como, à concepção dos alunos frente ao ensino promovido pela EJA emergiram nesse processo de análise de identificação de crenças dos alunos. Essa identificação também ocorreu pela repetição/semelhança de informações mencionadas nos textos dos alunos sobre os temas descritos anteriormente. Assim, partir das crenças encontradas, pudemos chegar aos seguintes resultados sintetizados no quadro abaixo,

<b>Crenças sobre o ensino de espanhol</b>	<b>Crenças dos alunos sobre a EJA</b>	<b>Experiências dos alunos no ensino de língua espanhola</b>
O espanhol é importante como língua estrangeira moderna	A postura do professor pode motivar o aluno a aprender	Experiências divertidas e engraçadas
O ensino de espanhol vai nos ajudar como ferramenta de trabalho	O tempo dedicado aos estudos interfere na aquisição de conhecimentos	A pouca aquisição do conhecimento do espanhol
Pouco tempo disponível para as aulas de espanhol interfere na qualidade da aprendizagem		
É fácil aprender espanhol		
É difícil aprender espanhol		

A síntese dos dados coletados nos mostra que os alunos sujeitos da pesquisa, em seus primeiros contatos com o espanhol, mostraram que estão ligados ao meio que os cerca e aos fenômenos de globalização, ao reconhecerem o espanhol como língua estrangeira moderna que proporciona uma aproximação entre os povos ao tratar da cultura e linguagem de outros países.

A qualificação pessoal e profissional também foi vista como uma crença por fazer parte das convicções dos alunos a necessidade de conhecer um novo idioma para adquirir um melhor emprego. Por outro lado, foram detectadas crenças a respeito do tempo como condicionante da aprendizagem dos alunos. Outras crenças estavam voltadas para as dificuldades e facilidades dos alunos frente à aquisição do espanhol como segunda língua.

A análise dos dados também possibilitou a identificação de duas crenças a respeito da EJA como modalidade de ensino, uma relacionada ao modo como os alunos concebem a postura do professor na sala de aula e a outra, às razões que eles atribuem às dificuldades na aquisição de aprendizagem.

As experiências descritas pelos alunos nos leva a inferir que eles tiveram pouco tempo para aprofundar seus conhecimentos acerca do espanhol como língua estrangeira devido à reduzida carga horária e ao pouco tempo para estudar fora de sala de aula devido a serem alunos que trabalham o dia todo e por isso, não têm tempo para se dedicar aos estudos como gostariam.

Esses resultados nos fazem levantar questionamentos a respeito das crenças apresentadas pelos alunos, no sentido de tentar compreender como elas foram construídas. Assim, os alunos com dificuldades na aprendizagem representam um problema individual de aquisição de língua ou uma mera consequência das condições do próprio sistema de ensino que estipula uma carga horária mínima para cumprir com o determinado na Lei que regulamenta o ensino brasileiro?

Mediante a descrição das experiências e as crenças reveladas nos textos dos alunos, podemos ainda nos questionar se o ensino de espanhol na EJA cumpre com seus objetivos, o de preparar alunos para o aprendizado de um idioma que possibilite a inserção deles no mundo globalizado e a apreciação de novas culturas e linguagens através do estudo de outros idiomas.

### Considerações finais

As pesquisas no entorno de crenças vêm crescendo nos últimos anos no sentido de tentar compreender através das opiniões, convicções e crenças dos alunos, os reais interesses destes no processo de aprendizagem de línguas, na expectativa do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes. Assim, a ênfase desse estudo se voltou para a identificação e análise das crenças dos alunos do 1º Período da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de tentar compreender essas crenças.

Assim sendo, realizamos um estudo envolvendo os conceitos e pressupostos relacionados à EJA, ao ensino de espanhol no Brasil, às condições de implantação de espanhol na escola campo de pesquisa e, principalmente, às concepções sobre crenças no ensino de línguas, de modo que, ao chegar ao final desta pesquisa, pudéssemos apontar possíveis respostas às nossas questões de pesquisa: (i) quais as crenças dos alunos da EJA frente ao ensino de língua espanhola?; (ii) como os alunos descrevem suas experiências nas aulas de espanhol do primeiro período da EJA?; (iii) em que condições o ensino de espanhol foi implantado na modalidade EJA da escola campo de pesquisa?

Com relação à primeira pergunta, podemos dizer que as crenças dos alunos se voltam para: a importância do espanhol como língua estrangeira moderna, o ensino de espanhol como ferramenta de trabalho; pouco tempo disponível para as aulas de espanhol interfere na qualidade da aprendizagem; as facilidades de aprender espanhol; as dificuldades em aprender o espanhol. Os resultados sugerem que os sujeitos do 1º período consideram o ensino de espanhol necessário e importante para a formação pessoal e profissional, embora o pouco tempo disponível para a aprendizagem desse idioma dentro e fora da escola interfira na qualidade da aprendizagem adquirida.

Durante o estudo dos dados coletados, foi possível perceber o surgimento de outras crenças, além daquelas relacionadas ao ensino de espanhol, como é o caso das crenças dos alunos sobre o ensino na EJA. Essas crenças estão ligadas ao papel do professor como motivador da aprendizagem, que o ensino na EJA é resumido e o tempo dedicado aos estudos interfere na aquisição de conhecimentos.

No referente ao modo como os alunos descrevem suas experiências no ensino de espanhol na EJA, os resultados mostraram que essas experiências se voltam para a descrição de suas experiências como aulas divertidas e engraçadas e ainda como de pouca aquisição de conhecimento. Acreditamos que a descrição de aulas divertidas se deve ao fato de que o professor deva desenvolver aulas dinâmicas que agradem aos alunos de modo a motivá-los a aprender a língua espanhola. Já quanto à pouca aquisição de conhecimentos, inferimos que se deva à pouca carga horária da disciplina, que delimita muito o tempo destinado ao ensino, o que resulta em menos conteúdos e atividades trabalhadas em sala de aula, acarretando, conseqüentemente, em menos aprendizagem por parte dos alunos.

As condições de implantação do espanhol na EJA da escola campo de pesquisa sempre estiveram ligadas às decisões tomadas pelos órgãos que organizam e regem a educação no nosso país, pelo fato de que todas as ações ligadas ao ensino de espanhol na EJA foram estabelecidas mediante pareceres e resoluções de órgãos responsáveis pela educação a nível estadual e nacional.

Cabe salientar que as crenças identificadas nesta pesquisa podem não ser as únicas encontradas nos relatos dos alunos. Outros olhares podem ainda revelar indícios de crenças implícitas que possam interferir no resultado de nossa pesquisa, ou ainda vir a contribuir com a continuação do estudo ora realizado.

## Referências

- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M. H.V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, N°. 1, 2004 (123-156)
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos: segundo segmento: introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 2002
- \_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1).
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. DF. 2000
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO, M. H.V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- GARBUTU, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H.V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: ABRAHÃO, M. H.V.; MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001
- BARCELOS, A. M. F. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- RESOLUÇÃO Nº 04/2012 – CEE/CEB/RN Conselho Estadual de Educação. Secretaria Estadual de Educação e da Cultura.
- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem e Ensino**, v. 10, n.1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

## CRENÇAS DE ESTUDANTES DE LETRAS DO CAMEAM/UERN SOBRE A ORALIDADE NA LÍNGUA ESPANHOLA

Alcioni de Oliveira Ferreira  
Marcos Antonio da Silva

### Considerações Iniciais

Com a obrigatoriedade da Língua Espanhola na educação básica, o ensino dessa língua vem ganhando mais destaque em nosso país. Mas também a importância dada à língua espanhola se dá por causa de outros fatores, como o MERCOSUL e a globalização. Por essas razões, as pessoas têm tido interesse em aprender a Língua Espanhola. Outro aspecto muito relevante para a valorização da língua em questão é o fato de sermos um país rodeado por outros países hispano-falantes.

Neste contexto de aprendizagem de uma nova língua, surgem diferentes visões acerca do seu processo de ensino e de aprendizagem. Vários estudantes, ao ingressarem em seus estudos da Língua Espanhola, já trazem na “bagagem” um conjunto de crenças e opiniões sobre a língua. Pesquisas apontam que o estudo acerca das crenças no ensino e na aprendizagem de línguas, no contexto brasileiro, tem se propagado e ganhado importância nas últimas décadas, pois essa é uma questão relevante e nos auxilia a entender melhor o pensamento dos sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Nosso interesse pela temática “crenças” e “oralidade em Língua Espanhola” surgiu durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II, disciplina obrigatória no curso de Letras/Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Notamos que a maioria dos estudantes possui algumas crenças a respeito da aprendizagem da oralidade no Espanhol. Essas observações nos levaram a questionar alguns conceitos estabelecidos pelos estudantes, como: “o espanhol é fácil porque é semelhante ao português”, “por isso consigo falar com facilidade em espanhol”.

A partir desses conceitos e observações acerca do assunto, focamos nosso trabalho justamente em crenças de estudantes iniciantes sobre a oralidade em Língua Espanhola. Para tanto, nosso objetivo consiste em analisar as crenças dos alunos do Curso de Letras em Língua Espanhola, do CAMEAM, sobre a oralidade nessa língua. Este trabalho pretende contribuir para entendermos um pouco sobre alguns conceitos que os estudantes de Espanhol trazem em suas mentes antes de ingressarem no Curso de Letras em Língua Espanhola, e depois que ingressam, a partir desse entendimento, esperamos auxiliar a outros estudantes a compreenderem que tais crenças podem interferir na eficácia da sua aprendizagem.

Para alcançarmos nossos objetivos, buscamos respaldo em Barcelos (1995), Silva (2005), Almeida Filho (2010), Lago e Santos (2012) no tocante ao estudo de crenças no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Esta pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que foram interpretados os dados obtidos, isto é, a visão dos nossos colaboradores. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários, onde selecionamos quatro para constituir o nosso *corpus*.

Para um melhor desenvolvimento desse momento da pesquisa, dividimos essa fase em duas etapas: aplicação do questionário e análise e interpretação dos dados. Assim, procedemos depois de aplicados os questionários com os alunos, analisamos e interpretamos os dados, à luz do nosso referencial teórico.

## 1 Breve discussão sobre o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de LE

Quando pensamos em crenças, logo pensamos em um conceito relacionado a crer em algo ou em alguém, ou simplesmente ter convicção em algo. Mas, em se tratando de crenças na aprendizagem de línguas, os conceitos são outros. Referimos-nos a “conceito” no plural porque não existe um único, mas vários para definir crenças nessa área de estudo.

Barcelos (2001) faz uma reflexão acerca do conceito de crenças na aprendizagem de línguas dentro da Linguística Aplicada. A autora tece algumas considerações sobre o conceito de crenças. Não existe uma definição de crença única na Linguística, mas sim vários termos e definições.

Com relação à influência de crenças na aprendizagem de línguas, Barcelos (2001 *apud* RILEY, 1997, p.122) as define como “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”. Entendemos que isso ocorre porque esses são conceitos que os alunos fixam na mente e acreditam ser verdadeiros, construindo assim uma cultura de como aprender línguas. Com relação a essa cultura de como aprender línguas, Barcelos (1995, p. 40) nos diz que essa é construída por meio do:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Nas palavras de Barcelos (1995), destacamos dois fatores que consideramos importantíssimos no tocante à construção das crenças dos alunos de como aprender línguas estrangeiras: a idade e o nível socioeconômico. Principalmente o segundo, pois esse determina que tipo de experiência educacional esse aluno está tendo, ou teve, e essa experiência educacional é determinante na construção dessas crenças, uma vez que “qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira (‘natural’ e inconsciente) de aprender línguas” (BARCELOS, 1995 *apud* ALMEIDA FILHO, 1988, p. 96).

Consideramos que o método de ensino a que esse aluno foi submetido conseqüentemente influenciará na sua maneira de pensar, ou seja, nas suas crenças, pois o esperado é que os novos professores transmitam conhecimento da mesma maneira e no mesmo método que aprenderam. Às vezes, isso funciona perfeitamente, mas em alguns casos não é tão fácil assim, isso porque os sujeitos são outros, e a forma de pensar também é diferente, além do mais, deve-se levar em conta a situação socioeconômica dos alunos, pois como já dissemos, esse é um aspecto extremamente relevante.

Isso porque o aluno proveniente de uma situação socioeconômica estável tem uma experiência educacional diferente daquele aluno proveniente de um contexto socioeconômico desfavorecido. O aluno socioeconomicamente bem posicionado estuda em boas escolas, tem acesso a bons materiais didáticos e tem a possibilidade de viajar para outros países, ou convive com estrangeiros na região onde mora.

Por outro lado, o aluno que não tem condições financeiras estuda em escola pública (o que é sinônimo de uma educação deficiente no Brasil), com turmas numerosas. Quanto ao contato com estrangeiros, isso é inexistente ou raro. De acordo com nossa breve explanação acima, podemos deduzir que a situação socioeconômica é um fator determinante na construção das crenças dos indivíduos, principalmente sendo esses jovens, portanto acreditamos que os alunos mais favorecidos economicamente têm crenças completamente diferentes dos alunos oriundos de camadas socioeconômicas desfavorecidas.

Silva (2005, p. 78), também nos dá a sua colaboração ao conceber sua definição do que sejam esses “aglomerados de crenças”. O autor usa os seguintes argumentos:

O conceito de ‘aglomerados de crenças’, representa um construto de ideias e/ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo. Em outras palavras, são feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-apoiam. Esse composto de crenças [...] tem origem nas experiências pessoais (cf.Barcelos, 2001) e/ou coletivas, nas intuições, nos fatos e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, os aglomerados de crenças são um construto de crenças vinculadas entre si por um objeto comum.

Percebemos que, nesta definição, o autor nos dá um conceito de crença como algo que se constrói baseado em ideias ou verdades e no qual têm origem as experiências pessoais ou coletivas de cada indivíduo. Podemos, dessa forma, dizer que as crenças que o indivíduo traz, têm forte relação com o que ele já viveu ou presenciou em algum momento, ou ao longo da sua experiência educacional.

Muito se fala na importância de estudar uma língua estrangeira. No contexto brasileiro, as línguas estrangeiras de prestígio são o inglês e o espanhol. Essa relevância se dá por vários motivos, vale aqui destacar alguns: a globalização, o MERCOSUL, a necessidade de está conectado com outras culturas, e também a exigência do próprio mercado de trabalho.

Quando falamos em aprender uma língua estrangeira, para algumas pessoas logo vêm à mente as dificuldades, já que se comunicar com eficiência, para algumas pessoas, não é tarefa fácil nem mesmo em sua própria língua. Em função das dificuldades que esse aprendizado apresenta, surgem algumas crenças.

Em consonância com a nossa experiência como aluna de ensino básico, que já fomos, e também de graduação em Letras/Língua Espanhola, podemos dizer que a maioria das crenças dos alunos está relacionada à semelhança da língua espanhola com a língua portuguesa, já que as duas são línguas românicas e tem muito em comum.

Em função desse parentesco entre essas línguas, os estudantes têm a crença de que a escrita das duas línguas também é semelhante, que conseguem facilmente ler no idioma e que não é necessário estudar para uma prova de espanhol, já que consideram o idioma “fácil”, isso antes de ingressar em um curso de Letras/Espanhol. Depois que ingressam no curso, estes percebem que tem dificuldades para se comunicar em espanhol, pois, nesse momento, começam a conhecer verdadeiramente o idioma e veem que há diferenças quanto à fonologia da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola, as línguas começam neste momento a deixarem de ser “tão próximas”.

Ao pararmos para analisar os trabalhos já realizados na área sobre crenças na aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), nos demos conta de que a os trabalhos são voltados para a língua inglesa, fato esse mais do que compreensivo, já que essa é uma língua exigida na grade curricular das escolas públicas brasileiras há bastante tempo, diferente da língua espanhola, que teve sua inclusão a pouco tempo.

São vários autores que tratam de crenças no ensino da língua inglesa. Dentre esses, temos Araújo (2004), Coelho (2005), Silva (2005). Quanto aos trabalhos nessa temática que tratam do espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), não são tão abrangentes como no inglês. Supomos que é porque a língua espanhola é “nova” no cenário brasileiro, comparada ao inglês. Nova no sentido de ter sido sancionada a lei que obriga a implantação da língua na rede pública de ensino no ano de 2005, e também termos poucos profissionais na área. Como nos afirma Lago e Santos (2012, p. 85),

No decorrer da história do espanhol no Brasil, o idioma conheceu diferentes momentos, de maior e menor projeção nacional. Entretanto é a primeira vez que vivencia o processo de implantação de uma lei, a de nº 11.161/05, que torna sua oferta obrigatória no ensino médio, e por sua vez, gera uma demanda maior por formação de professores.

Por essa não ter sido, durante anos, uma língua corriqueira no cenário brasileiro, e por muitos dos estudantes de escolas públicas, na sua maioria, nunca ter tido contato com ela, talvez gere uma série de inquietações e crenças ao seu respeito. Muitas dessas inquietações são oriundas de comentários ou suposições que os alunos têm a respeito do idioma.

## **2 A oralidade em Língua Espanhola**

Quando utilizamos o termo “crenças”, o mais provável é que isso leve as pessoas a pensarem em “crenças filosóficas” ou “religiosas”. No entanto, nosso trabalho não está voltado para esse tipo de crenças, mas para as crenças relativas ao ensino e aprendizagem de língua(s) estrangeira(s). Ao analisarmos os trabalhos desenvolvidos nessa área, tomamos conhecimentos de que trabalhar com crenças de indivíduos não é uma tarefa simples, fácil de lidar; isso porque cada um se detém a opiniões diversas já enraizadas nas suas culturas.

Quando se trata da oralidade em Língua Espanhola, os alunos logo ficam “assustados”. Para alguns falar a Língua Espanhola é uma habilidade fácil de ser desenvolvida, haja vista a proximidade

entre as línguas, portuguesa e espanhola; mas para outros, mesmo havendo essa proximidade entre as línguas, ainda sim é muito difícil. Estamos nos referindo à oralidade como uma produção da fala. Segundo Marcuschi (2007, p.25) “a fala seria uma forma de produção textual- discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) [...]”. Foi justamente diante desses questionamentos dos alunos sobre a oralidade que surgiu o nosso interesse pela temática. Diante de inúmeras inquietações, resolvemos, então, saber quais as crenças os alunos iniciantes têm em relação à oralidade na Língua Espanhola, visto que, para maioria dos alunos é algo “novo”. Desse modo, Almeida Filho (2010, p. 27) afirma que:

No Brasil, não é incomum tampouco, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais novas e pobres, recebermos nas nossas aulas de LE alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender um outro idioma. Em muitos casos, o nosso aluno é o primeiro membro da família em muitas gerações a iniciar a experiência educacional (letrada) de acomodar outro sistema linguístico e cultural em sua existência.

Concordamos com o autor, tendo em vista que a maioria dos alunos oriundos da rede pública de ensino não tem contato com outra língua estrangeira, tampouco com o espanhol, antes de ingressarem em um curso de graduação. Exceto algumas aulas de inglês no ensino médio. Diante disso, surgem diferentes visões acerca de como será a aprendizagem desses alunos, mas especificamente quanto à oralidade da Língua Espanhola. Para Tangi e Garcia (2009, p. 1856):

A oralidade passou por diferentes fases. Antes, a oralidade aparecia apenas em comentários de textos escritos, forma valorizada, para ocupar hoje um espaço que lhe é devido e reconhecidamente importante. As quatro habilidades sempre tão propagadas no ensino e na aprendizagem de LE- compreensão e produção oral; e compreensão e produção escrita- ocupam o mesmo espaço de importância no quadro comum Europeu de Referência para as línguas estrangeiras [...].

Diante dos argumentos acima, vimos que a oralidade atualmente é considerada de extrema importância no aprendizado, pois a oralidade deixou de ser visto como apenas uma das quatro habilidades linguísticas e passou a ganhar ênfase no cenário de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Antes o foco estava na produção escrita, hoje a oralidade ganhou seu espaço, até porque quando se aprende uma língua estrangeira é essencial que o indivíduo também saiba fazer uso corretamente desta ao se comunicar oralmente com os demais falantes.

Segundo Marcuschi (1997, p.126), “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas e ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos variados contextos de uso”. Sendo assim, consideramos a oralidade como parte imprescindível no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Passemos agora à análise dos dados.

### 3 Análise dos dados

Nossa pesquisa é de cunho exploratório. A referida investigação possui este caráter porque, de acordo com Vieira (2009), o pesquisador busca levantar opiniões, crenças e significado das coisas nas palavras dos participantes. É justamente isso que queremos: levantar opiniões e crenças dos participantes, sendo mais específica, procuraremos analisar quais as crenças dos alunos de Língua Espanhola do Curso de Letras do CAMEAM com relação à oralidade na língua.

Esta pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que foram interpretados os dados obtidos, isto é, a visão dos nossos colaboradores. Segundo Moita Lopes (1994, p. 331) “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina [...]”.

Nossos sujeitos de pesquisa são alunos dos períodos iniciais do curso de Letras Espanhol do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Selecionamos o segundo período porque esses alunos já haviam concluído o primeiro e por esse motivo já tiveram um contato maior com a oralidade na Língua Espanhola. Como instrumento de pesquisa para a coleta de dados utilizamos questionários recolhemos um total de nove questionários, fizemos uma leitura dos dados e, em seguida, selecionamos quatro aleatoriamente para constituir nosso *corpus*. Por questões éticas, preservamos as identidades dos participantes. Sendo assim, nos referimos a esses através dos seguintes nomes fictícios: Beatriz, Sara, Maria e Ana.

Observemos a seguir as perguntas e respostas referentes ao questionário aplicado aos alunos, para análise dos dados:

#### Quadro 01: Pergunta 01 do questionário

1. Antes de ingressar na universidade você teve contato com a Língua Espanhola? De que forma se deu esse contato e com que frequência?
--

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Não tive nenhum contato.*

**Beatriz:** *Nenhum contato.*

**Sara:** *Sim tive, no primeiro ano do ensino médio, durante o ano inteiro, em 2009.*

**Maria:** *Sim. No ensino médio, mas foi algo muito rápido, só mais um breve conhecimento sobre a língua.*

Vimos que duas das participantes tiveram contato com a Língua Espanhola antes de ingressar no curso, mas foi um contato rápido durante o Ensino Médio. E duas delas não tiveram nenhum contato com a língua. Sendo assim, o primeiro contato se deu na graduação.

Obviamente, o fato de as alunas não terem estudado espanhol durante toda a educação básica reflete diretamente em suas crenças com relação ao aprendizado dessa língua. Sendo assim, suas crenças não são fundamentadas em experiência com a língua, como é o caso de duas alunas; ou em uma experiência deficiente, como é o caso das outras duas. As crenças dessas alunas é algo bem próximo do

nosso conhecimento, antes de ingressar no curso, uma vez que o espanhol para nós sempre foi algo novo, misterioso e cativante.

Baseada em nossa própria experiência como aluna da educação básica, mesmo não tendo tido contato com a Língua Espanhola durante todo o Ensino Médio, acreditávamos que aprender a língua espanhola era aprender a se comunicar na referida língua, ou seja, tínhamos a crença de que aprender uma língua era desenvolver a habilidade oral.

Ao ingressarmos no Curso de Letras, percebemos que aprender a Língua Espanhola ia muito além de somente aprender a entender e falar essa língua. Nos demos conta disso ao percebermos que estávamos em um curso de formação de professores, que a aprendizagem da língua espanhola nesse contexto era muito mais ampla, tendo em vista que atuaríamos, futuramente, como professores dessa língua. Outro aspecto que nos esclareceu muito bem essa dimensão do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola no Curso de Letras é o fato de fazermos parte de uma sociedade letrada, portanto, uma sociedade permeada pela leitura e pela escrita. Passemos a nossa segunda questão, Com essa pergunta, pudemos conhecer qual das habilidades elas acreditam ter mais relevância no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

#### Quadro 02: Pergunta 02 do questionário

2. Das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), qual ou quais você considera mais importantes? Por quê?
--

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Falar e escrever, pois é o que mais vamos necessitar.*

**Beatriz:** *Falar e ouvir, porque a partir de ouvir e falar nós vamos treinando e aprendendo.*

**Sara:** *Falar, porque é necessário em qualquer situação.*

**Maria:** *Ouvir e falar, pois você sabendo essas duas habilidades poderá dominar as outras.*

Constatamos que as quatro participantes, quando questionadas sobre a habilidade linguística mais importante, citaram a oralidade. Assim, percebemos que nossas colaboradoras dão maior relevância à oralidade, uma vez que relacionam a oralidade na língua como uma das habilidades mais importantes a ser trabalhada. Segundo Sara (colaboradora da nossa pesquisa), “a fala é necessário (*sic*) em qualquer situação”. Acreditamos que essa crença de que falar é mais importante, ou uma das mais importantes habilidades linguísticas, encontra suporte nas teorias de aquisição da linguagem. Elas ainda acreditam que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre da mesma forma que o aprendizado da língua vernácula. Sua vivência no Curso de Letras ainda não é suficiente para perceberem que esse aprendizado institucionalizado de língua estrangeira não equivale ao aprendizado natural, espontâneo da língua vernácula que ocorre desde os primeiros anos de vida do indivíduo.

Já as outras duas, que não tiveram contato com a língua, também dão maior relevância à oralidade. “No senso comum se utiliza, geralmente, conhecimentos que funcionam [...]. Esses conhecimentos [...] transformam-se em convicções, em crenças que são repassadas de um indivíduo para o outro...” (KOCHE, 2008, p.25). Acreditamos que é isso o que ocorre com as alunas,

principalmente com aquelas que não tiveram contato com a língua espanhola antes da graduação. Elas têm a crença, baseada no senso comum, de que aprender espanhol é aprender a falar a língua, e essa crença é repassada de um indivíduo para outro. Mais uma vez percebemos que nossas colaboradoras dão muita importância à oralidade em espanhol, até mesmo aquelas que nunca tiveram contato com a língua antes. Passemos a próxima questão, onde questionamos sobre as dificuldades, ou seja, qual ou quais das habilidades linguísticas elas consideram mais difíceis de aprender.

#### Quadro 03: Pergunta 03 do questionário

3. Das quatro habilidades linguísticas, qual ou quais você considera mais difíceis de aprender? Por quê?

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Escrever porque não sabemos como se escreve todas as palavras.*

**Beatriz:** *Escrever, porque é muito difícil escrever outra língua, que a gente não tem contato.*

**Sara:** *Falar e ouvir. Falar pela timidez em parte, e também pelas variações que existem, ouvir porque geralmente falam rápido demais.*

**Maria:** *Falar e ouvir. Às vezes por vergonha de errar e por não saber falar algumas palavras. Já para ouvir é por conta da fala rápida dos falantes*

Como pudemos ver, para Ana e Beatriz, existe dificuldade quanto à escrita em Língua Espanhola. Para ambas que não tiveram nenhum contato com a língua antes de ingressar na universidade, não é fácil escrever no idioma. Nossa hipótese é de que isso se dá pelo fato de que a escrita e também a leitura serem habilidades secundárias, típicas de sociedades letradas, de acordo com Fávero (2007, p. 11 *apud* BIBER 1988) “certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever [...]”, sendo a fala uma habilidade primária e a escrita uma habilidade secundária, pois a primeira habilidade que um indivíduo aprende é a fala, mesmo que esse indivíduo não aprenda a ler ou escrever, ele certamente saberá falar. A escrita e também a leitura são habilidades ensinadas nas instituições de ensino, bem diferente da habilidade oral, cujo aprendizado ocorre espontaneamente desde o nosso primeiro convívio com outras pessoas, geralmente com os pais. Na questão quatro perguntamos qual deveria ser o enfoque dado as aulas de espanhol no Curso de Letras, a fim de saber o que os alunos desse curso acreditam ser importante para contribuir no aprendizado eficaz do espanhol como língua estrangeira.

#### Quadro 04: Pergunta 04 do questionário

4. Em sua opinião, qual deveria ser o enfoque dado às aulas de Língua Espanhola no Curso de Letras?

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Justamente os de praticar mais a fala e a escrita.*

**Beatriz:** *Deve ser baseada nas quatro habilidades, pois uma leva a outra.*

**Sara:** *Não sei eleger algo especificamente.*

**Maria:** *De ensinar aos alunos a falar fluentemente a língua.*

Vemos aqui, mas uma vez que todas, exceto Sara, insistem em colocarem destaque a oralidade como sendo uma das habilidades mais relevantes no ensino de espanhol. Mais uma vez, percebemos a crença de que o verdadeiro aprendizado de uma língua só ocorre se essa for ensinada a partir da fala. Sendo assim, as informantes trouxeram com elas a crença de que iriam aprender a falar espanhol no Curso de Letras. Barcelos (1995) nos explica que as crenças são baseadas em “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos [...] Esse conhecimento [...] é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. (BARCELOS, 1995, p.40). Podemos deduzir que as participantes tinham crenças de como aprender o espanhol. Certamente essas crenças eram e ainda são baseadas na experiência delas com a língua vernácula. Na questão seguinte, nos atentamos a saber quais as expectativas que elas tinham, em relação à oralidade, antes de entrar no curso. Nosso objetivo em questão é conhecer quais as crenças dessas alunas antes de ingressar no estudo do idioma e suas crenças depois do ingresso. Queremos entender de que forma suas crenças anteriores à universidade foram alteradas.

Quadro 05: Pergunta 05 do questionário

5. Que perspectivas você tinha, em relação à oralidade na Língua Espanhola, antes de entrar no curso?

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Achava que era fácil.*

**Beatriz:** *De aprender a falar a língua espanhola.*

**Sara:** *As melhores possíveis.*

**Maria:** *De ser uma língua fácil de falar e ser compreendida.*

Para Lago e Santos (2012), é comum os alunos iniciantes terem a crença de que o espanhol é uma língua fácil de aprender. Com nossas participantes não foi diferente. Elas creem que aprender espanhol é fácil e acreditavam também que aprender a falar em espanhol era fácil. Antes de entrar no Curso de Letras, elas tinham a crença de que era fácil aprender a oralidade em espanhol, essa era a concepção de oralidade que nossas colaboradoras tinham antes de ingressar na universidade. Depois que ingressaram, essa crença mudou. Isso nos remete a Barcelos (2004, p.19) quando diz que “as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida em que interagimos e modificamos nossas experiências”. É isso que constatamos: as crenças mudam de acordo com aquilo que presenciamos e começamos acreditar. Finalizamos nosso questionário, indagando aos nossos sujeitos sobre com quais competências linguísticas elas pretendiam sair do curso de Letras/Espanhol. Pretendemos, com esse questionamento, saber o que essas alunas acreditam ser importante no processo de ensino aprendizagem da Língua Espanhola. Esse questionamento também nos mostrou que elas tinham uma crença, mas essa crença se modificou após o contato real com a língua.

Quadro 06: Pergunta 06 do questionário

6. Com quais competências você espera sair do curso de Letras, com relação à língua espanhola?

Fonte: elaboração própria.

**Ana:** *Espero sair com o domínio destas habilidades, falar, escrever, ler, ouvir.*

**Beatriz:** *Com as quatro habilidades.*

**Sara:** *Sabendo pelo menos razoavelmente as quatro.*

**Maria:** *Falando fluentemente, dominando todas as habilidades da língua e assim passar para os meus futuros alunos meus conhecimentos.*

Na crença das quatro participantes, vimos que todas esperam sair do curso de Letras com domínio dessas quatro habilidades, apesar de que quando ingressaram davam maior relevância à oralidade, por que tinham a crença de que bastava saber falar para aprender a língua. Nossa última participante, Maria, ainda acrescenta que quer sair dominando as quatro habilidades e passar seus conhecimentos para os seus futuros alunos. Quanto a isso, Barcelos (1995) nos diz que os professores transmitem seus conhecimentos da mesma maneira que aprenderam, como se houvesse uma imitação do método e da maneira de ensinar. E é isso que, provavelmente, acontecerá: repassarão seus conhecimentos do modo como estão aprendendo. Vejamos a seguir um quadro síntese das principais crenças dos alunos:

Quadro 07: Principais crenças dos alunos

<b>Antes do ingresso na Universidade</b>	<b>Depois do ingresso na Universidade</b>
O aprendizado eficaz da língua espanhola ocorre a partir da fala.	Para o aprendizado eficaz da língua espanhola é preciso o domínio das quatro habilidades.
Aprender falar em espanhol é fácil.	Aprender falar a língua espanhola é difícil.

Fonte: elaboração própria.

Podemos perceber que as crenças dos alunos antes de ingressar na universidade eram umas, depois do ingresso na academia essas crenças se modificaram e deram lugar a outras. Os alunos que tiveram contato com a Língua Espanhola no Ensino Médio provavelmente trouxeram essas crenças de lá. Já os alunos que não tiveram contato algum com a língua se baseavam em crenças alicerçadas no senso comum, ou seja, suas crenças estavam baseadas em algo que as pessoas diziam a respeito da oralidade.

Diante disso, constatamos que os alunos iniciantes de Língua Espanhola que tiveram contato com o espanhol, e mesmo os que não tiveram esse contato antes de ingressar na universidade, tinham a concepção de que a oralidade era muito fácil de aprender, por essa ser uma especificidade da língua espanhola, os alunos atribuíram isso também para a oralidade na língua.

De fato, são línguas originadas do latim, mas estas possuem características distintas apesar de tal semelhança, e quando os alunos se depararam com a realidade de aprender tal língua no Curso de Letras se sentiram frustrados com suas antigas crenças. Em se tratando de alunos iniciantes, nos parece comum que estes tenham essas crenças, pois constatamos que durante sua experiência na educação básica,

poucos têm contato, ou um contato proveitoso com a língua. Sendo que, após o ingresso no Curso de Letras Espanhol, essas crenças se modificam, pois ao se depararem com a realidade os alunos perceberam que falar espanhol não é fácil, como acreditavam. Haja vista que no âmbito da universidade os graduandos irão perceber ao longo do curso a importância em não aprender apenas a oralidade, mas em fazer uso das demais habilidades, de modo que estes possam se tornar proficientes na língua.

### **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, objetivamos analisar as crenças dos alunos de Língua Espanhola sobre a oralidade na língua. Para tal, norteamos esse trabalho com as teorias sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, haja vista ser este um tema muito instigante que nos leva a refletir sobre o pensamento do outro. Como podemos perceber são vários os trabalhos desenvolvidos na área, todos trazem alguma contribuição e que nos auxiliou a compreender melhor sobre essa temática, pois quanto mais conhecemos, mais gostamos do tema.

Esperamos que este trabalho tenha cumprido a função, de nos propiciar conhecer as crenças que os alunos dos períodos iniciais tem em relação à oralidade no espanhol, que apesar de muitas especulações sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola, é nesse momento que podemos verificar o que realmente esses alunos acreditam ou acreditavam ser a oralidade.

É notável que esses estudantes depois que ingressaram no curso universitário perceberam que o objetivo do ensino e da aprendizagem do espanhol se volta para as quatro habilidades. Neste momento eles percebem que é de extrema importância que o aluno, futuro professor, ao sair da universidade possa dominar essas quatro habilidades. Desse modo, nossa pesquisa buscou averiguar algumas crenças que os alunos iniciantes de Língua Espanhola tem quando entram na universidade, e entendemos que assim o fizemos, especificamente no tocante a oralidade na língua. Esperamos que nosso trabalho possa despertar o interesse de outros pesquisadores, e novos estudos possam surgir a partir dessa temática, pois esse é um promissor campo de trabalho, uma vez que nos possibilita entender melhor o universo das crenças.

Assim, esta pesquisa procurou analisar as crenças dos alunos iniciantes de espanhol sobre a oralidade na língua, e com isso esperamos que tenha cumprido o seu papel de auxiliar o aluno a desmitificar crenças que trazem desde o ensino básico, mas em trabalhos futuros talvez possa surgir uma investigação, se as crenças desses alunos podem interferir na aprendizagem dos mesmos, já que, para alguns teóricos as crenças influenciam diretamente no nosso comportamento.

### **Referências**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995. Disponível em: <<http://WWW.biblioteca.unicamp.br.htm>>. Acesso em: 10.02.13
- \_\_\_\_\_. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem e Ensino, vol. 7, n.1, p.124, 127,129. 2004. Disponível em: <http://www.rle.ucpl.tche.br.htm>> acesso em: 12.02.13.
- COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de Mestrado em estudos linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. 2005. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br.htm>> Acesso em: 13.07.13.
- FÁVERO, L. P. ANDRADE, C. V. O. AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. Paulo São: Cortez. (6° Edição), 2007.
- KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação a pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.25.
- LAGO, N. A.; SANTOS, M. A. **Análise de Algumas Crenças Presentes no Imaginário de Aprendizes de Espanhol**. In: I simpósio de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, 2012, Goiás. p.85-90. Disponível em: <<http://www.letras.catalao.ufg.br.htm>> Acesso em: 09.05.13.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita**. In: II Encontro Franco- Brasileiro de Ensino de Língua, 9,1997, Natal. p.126. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br.htm>> Acesso em: 10.07.13.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez, São Paulo, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas**. Mercado das Letras: Campinas, 1996.
- SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de Crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**.Dissertação de Mestrado UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecaunicamp.br.htm>>. Acesso em: 10.02.13.
- TANGI. M. M. GARCIA, T. P. **As diferentes Abordagens da Oralidade em Sala de Aula de Língua Estrangeira**. In: Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá. p. 1856. Disponível em:<<http://www.ple.uem.br.htm>>. Acesso em: 10.07.13.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. Atlas, São Paulo, 2009.

## **AVALIAÇÃO EM ESPANHOL: UM DIAGNÓSTICO NA ESCOLA ESTADUAL “VICENTE DE FONTES” NO ANO LETIVO 2013**

Arthur Leandro da Costa  
Marta Jussara Frutuoso da Silva

### **Considerações iniciais**

A avaliação da aprendizagem escolar é posta nos dias atuais como um dos temas mais polêmicos e debatidos em relação à educação, provocando reflexões constantes, sendo descrita como inesgotável fonte de angústias, incertezas e incoerências tanto para os professores como para os alunos.

Para os professores a avaliação é sempre visualizada como um grande desafio frente às propostas inovadoras atuais e aos novos métodos e metodologias exigindo deles uma auto reflexão em relação às atividades planejadas e objetivos almejados, percebendo se realmente oportunizam ao aluno a construção do conhecimento de forma satisfatória e significativa.

Diante de tantos problemas, erros, acertos e conceitos relacionados à avaliação da aprendizagem, houve a enorme necessidade em desenvolver uma pesquisa que venha contribuir, refletir e analisar o termo avaliação para uma aprendizagem significativa e satisfatória, levando em consideração a abordagem de conteúdos, sua tendência quantitativa e procedimentos adotados para avaliá-los nas provas.

É notório que um dos objetivos centrais desse trabalho é mostrar a nova e indispensável vertente da avaliação que deve ser vista e praticada como monitoramento favorável, capaz de perceber os avanços e as dificuldades dos alunos perante o processo de ensino e aprendizagem, bem como explicitar de que maneira a prova de espanhol do 1º bimestre aborda os componentes compreensão de texto, gramática e produção textual na turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual “Vicente de Fontes” no ano letivo 2013, bem como sua tendência quantitativa em relação às questões relativas aos conteúdos que aparecem na referida prova e os procedimentos adotados para avaliar cada conteúdo abordado.

No nosso trabalho, não objetivamos somente a percepção e as maneiras como os conteúdos acima citados são abordados nas provas de espanhol, mas também houve a curiosidade de saber a tendência quantitativa no tocante às questões relacionadas aos conteúdos e os procedimentos que o professor utilizou para avaliar esses componentes presentes nas provas. Para tanto, tomamos como subsídios e bases teóricas os estudos de Luckesi (2002), Romão e Santos (2002) e Smole (2008) e os dois maiores documentos que regem e norteiam o ensino básico (PCN, 1998 e OCN, 2006).

Ressaltamos que o trabalho foi constituído, levando em consideração o percurso teórico com a contribuição de inúmeros autores que serviram de respaldo e sustento na teoria, seguido dos resultados analíticos sobre a avaliação que corresponde o 1º bimestre do ano letivo 2013 da Escola Estadual “Vicente de Fontes”.

## 1 Afinal o que é avaliação?

Quando entra em discussão a avaliação educacional, é necessário levar em consideração que essa etapa está associada tanto ao processo de ensino e aprendizagem como também à prática escolar. Permeando essa ideia, muitas concepções de distintos autores são lançadas em busca de encontrarmos uma melhor maneira de conceituá-la, chegando a ser conceituada como peça primordial para a aprendizagem, bem como também algo sem importância utilizada para prejudicar os alunos.

Diante de uma amplitude de conceitos considerada uma batalha interminável travada por muitos teóricos e estudiosos, encontraremos muitos mitos, crenças, conceitos positivos, conceitos negativos, ideologias e muitos desafios. De acordo com (Romão 2005), *apud* Bradfield & Moredock, 1963, “Avaliação é o processo de atribuição de símbolos e fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”.

Com isso inferimos a importância da avaliação perante a aprendizagem dos alunos por ser um processo ligado à sociedade e à cultura.

De acordo com essa definição, os referidos autores classificam a avaliação como julgamento de valores ligados à sociedade, fatores culturais e técnicos. Alguns estudiosos afirmam que a prática avaliativa é movida apenas por notas, que não atende os reais e verdadeiros níveis de aprendizagem dos alunos, muitas das vezes os professores aplicam as avaliações de forma descontextualizada, priorizando não o que os alunos conseguiram aprender durante um certo período, mais sim com o intuito de seguir o sistema de tradição e notas. Reforçando essa ideia, Luckesi (1991, p. 27) aponta que:

[...] é possível perceber que a avaliação vem sendo direcionada para um contexto unicamente classificatório, sob qual são desenvolvidos testes e provas que visam analisar unicamente o conteúdo teórico e desvinculado da realidade do educando.

Nesse ínterim, é notório percebermos que muitos professores ainda expressam uma preocupação maior não no desenvolvimento e no desempenho dos alunos como ponto avaliativo, mas sim fazem uso da avaliação como ferramenta e instrumento de pressão, tortura e controle de comportamento usando em sua prática avaliativa questões monótonas com resposta mecânica como certo/errado, viabilizando sempre o produto final e não o que o aluno conseguiu aprender e compreender no trajeto e no processo que o aluno chegou para dar aquela resposta.

Muitos professores ainda adotam em sua prática avaliativa uma postura totalmente desvinculada das reais vivências e realidade dos alunos, adotando a avaliação com julgamento de capacidade sem nenhuma contribuição para a aprendizagem dos alunos e ainda exercem essa prática com atividades em duplas ou em pequenos grupos, fazendo esquecer que cada aluno é diferente em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Reforçando essa ideia, Santos (2007, p. 1) afirma que:

A desvalorização por boa parte dos professores dos conhecimentos que os alunos trazem de sua vivência no cotidiano faz com que muitas vezes estes fiquem quase que totalmente desmotivados para a aprendizagem que deles vai ser exigidas pelo currículo escolar. Se o aluno não conseguiu aprender os conhecimentos e competências que a instituição pretendia que ele fizesse, é classificado como fracassado.

Essas e inúmeras outras concepções fazem da avaliação uma vilã, uma ameaça e um fator negativo, quando colocada em prática como classificação. Para Luckesi (2006, 20), “a avaliação que é praticada como classificação é sinônimo da avaliação da culpa”. Desta maneira, a avaliação não é considerada sinônimo de aprendizagem e sim uma ferramenta que atormenta e amedronta os alunos. Nessas condições, vemos a nota como fator determinante diante de um panorama educacional avaliativo descontextualizado tradicional e classificatório, onde os desempenhos são comparados ao invés de verificar as perspectivas que deseja atingir.

É perceptível um novo olhar sobre a avaliação, agora vista como sinônimo de perceber os avanços, assim como as dificuldades e as possíveis maneiras de superar os obstáculos. Na concepção do autor, o conceito de avaliação já se distancia um pouco do processo notal e ganha ênfase em questionamentos quando o foco principal é buscar qualidade e eficiência nas práticas docentes e nas instituições a fim de inovar sua metodologia, percebendo os avanços dos alunos. Na concepção de Sant’Anna (1998, p. 29-30), a avaliação:

É um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Diante desse pressuposto, é indiscutível afirmarmos que a avaliação não deve ser realizada e discutida somente com o aluno, mas em todo contexto escolar, possibilitando fazer um diagnóstico e uma análise para perceber as dificuldades em ambos os sentidos, tanto teórico como prático.

Avaliar também consiste em fazer uma reflexão e planejamento, principalmente para alcançar os verdadeiros objetivos, tendo como pontos primordiais o entendimento de que avaliar está articulado e ligado a fatores educativos e sociais.

Em suma, avaliação não é uma tarefa fácil e simples, e tem todo um planejamento, preparação e principalmente objetivos, finalidades e uma auto reflexão para saber o que realmente estamos avaliando. A finalidade da avaliação deve ser realizada diariamente, continuamente, levando em consideração os avanços e conhecimentos adquiridos no decorrer das atividades realizadas e não como uma simples prova no final de cada bimestre, período ou semestre.

## 2 Avaliação e suas tipologias: entre o formalismo e o dialogismo

É perceptível e aceitável a ideia de que muitos problemas permeiam sobre o termo avaliação, pois para uns autores é vista como um ponto crucial indispensável para um monitoramento da aprendizagem. Para outros é um ponto negativo, gerando no aluno o trauma de uma prova insignificante com o objetivo de descontar no alunado os maus comportamentos durante as aulas, com provas enormes, fórmulas, regras e perguntas descontextualizadas totalmente adversas às reais condições dos alunos.

Em torno dessas afirmações surgem inúmeras concepções e tipologias em busca de uma teoria adequada e uma prática eficaz. Em busca de diversos conceitos, é indispensável o surgimento de outros tipos de avaliação, ganhando destaque desde o ato inicial até o dialogismo, sendo que cada uma pode ser usada de forma eficaz como ferramenta para diagnosticar e monitorar a aprendizagem e as ações educativas no âmbito escolar.

## 3 Avaliação Formativa

Dentro do panorama amplo que cerca a avaliação educacional, encontra-se a avaliação formativa que o próprio nome já denota algum entendimento, as ações neste tipo de avaliação estão voltadas para a formação, diagnóstico, constante, contínua, perceptível a todo momento, distante da tradicional que visa a classificação, a seleção. Contornando esse pensamento, Cardinet (1989, p. 14) afirma que:

A avaliação formativa visa orientar o aluno ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. [...] considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

De acordo com as afirmações do autor, é notório percebermos que a avaliação formativa tem como objetivo maior os avanços dos alunos de forma contínua, através de observações e monitoramento, percebendo os avanços e méritos alcançados pelos alunos e reconhecendo os problemas e erros habituais, ofertando as devidas orientações e sugestões para que os obstáculos que dificultam o progresso sejam superados.

## 4 Avaliação Somativa

No que diz respeito à avaliação somativa, seu objetivo é somente angariar somas em busca de detectar o nível de rendimento realizado em período de tempo, para uma possível classificação. Esse é o tipo de avaliação impregnada na maioria dos ambientes escolares em que não são levados em consideração os conhecimentos e resultados obtidos durante todo o percurso dos alunos, mas sim prioriza apenas a etapa final. Gil (2006, p. 248) afirma que:

A avaliação somativa é uma ação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos estabelecidos. Visando elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Nas considerações do autor é perceptível enxergar a avaliação somativa, como o próprio nome já define, apenas em somar notas no final de uma etapa em busca de resultados, desvalorizando tudo o que o aluno supriu durante o trajeto e percurso na sala de aula e seguindo o método tradicional com testes e provas descontextualizadas. Reforçando essa ideia, Haydt (1988, p. 18) considera que:

A avaliação somativa, como função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

De acordo com as concepções do autor, a avaliação somativa se caracteriza por ser tradicional na maneira de avaliar, pois esse tipo de avaliação é visto apenas como vestígios de aprendizagem no final de uma etapa, desconsiderando tudo o que o aluno aprendeu e vivenciou durante as aulas no decorrer de sua trajetória educacional.

Diante de todas as afirmativas e pontos negativos em torno da avaliação somativa, não é necessário adotarmos e elaborarmos provas tradicionais seguindo esse modelo, pois existem outras alternativas que podem ser adotadas e exploradas, adotando e aderindo à avaliação como forma contínua, presente desde a fase inicial, percebendo todos os avanços adquiridos pelos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor seguir e adotar um tipo avaliativo que realmente atenda às reais necessidades dos alunos, uma vez que a avaliação surgiu com o objetivo de monitorar e auxiliar a aprendizagem dos alunos. Reforçando esse pensamento, Luckesi (2002, p. 66) afirma que:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma *qualificação da aprendizagem do educando*. Observar bem que estamos falando de *qualificação* do educando e não de *classificação*. O modo de utilização classificatória da avaliação, é um lídimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos gerais de apropriação dos conhecimentos e habilidades necessários. (Grifos do autor)

Com isso, inferimos a ideia de que o objetivo central e primordial da avaliação não é de classificar, e sim qualificar, monitorar e determinar a aprendizagem dos alunos, a ponto de perceber os avanços, e combatendo as dificuldades.

## 5 Avaliação Dialógica

Em meio a tantos desenvolvimentos e avanços na educação, ganha um novo destaque a avaliação dialógica, sendo descrita e caracterizada pelo (DIEB) Dicionário Interativo da Educação Brasileira como:

Avaliação que não possui o caráter punitivo [...] leva em consideração que o funcionamento da escola democrática, a partir de uma estrutura colegiada, exigindo novas formas de avaliação [...] é transdisciplinar, isto é considera o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos na pluralidade integrada das disciplinas do currículo escolar como um todo (MENEZES E SANTOS, 2002, p. 424).

Diante dessas concepções, esse tipo de avaliação serve como um diferencial, levando em consideração as outras tipologias, pois a dialógica, como o próprio nome já denota, vem do diálogo e tem como objetivo maior o ensino e a avaliação a partir do diálogo, discussão, debates, oportunizando os alunos a opinar, criticar, sugerir e participar, levando o professor a refletir sua prática pedagógica, observando e identificando as dificuldades diante do ato de avaliar e procurando maneiras de ensinar, aprender e buscar novos conhecimentos.

Na visão de Romão (2005), “a avaliação dialógica deve ocorrer necessariamente tanto interna como externa”. Diante dessa afirmativa, é cômico perceber a palavra interna não mais como um sistema bancário visto como um depósito de saberes, mas sim como um espaço autônomo capaz de estabelecer seus próprios objetivos e avaliar de forma contínua e participativa se esses objetivos estão sendo atingidos com méritos. E externa como algo que não somente prende a aprendizagem a quatro paredes da escola como uma instância que precisa estar ligada à sociedade através de participação da comunidade, e secretaria de educação.

Em suma, em meio a tantos conceitos, concepções, ideologias e tipologias, uma característica fica clara e evidente: a importância da avaliação em qualquer etapa de nossa vida principalmente no âmbito educacional. Para Luckesi (2008, p. 9) “É um Juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão que deve constituir como um processo contínuo guiando e orientando realmente no foco principal da aprendizagem.

## 6 O ensino de gramática em Língua Espanhola

É indispensável afirmarmos que muitas dúvidas e incertezas surgem ao abordar conteúdos gramaticais em todas as áreas educativas que abarcam esse tema, a realidade não é diferente e tão distante

no ensino de espanhol. Impregnada na sociedade como uma das vilãs na aprendizagem de línguas, a gramática sempre foi vista e encarada como a complicação da língua, talvez porque muitos que lidam com esse aspecto não saibam o valor nem a importância de estudar a gramática. Mostrando a importância da gramática no estudo de uma língua Galinson (1983, p. 363) aponta algumas definições acerca do termo:

1. Descrição do funcionamento geral de uma língua materna.
2. Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna.
3. Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda uma língua natural
4. Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística.
5. Sistema forma construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo susceptível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos falantes de uma língua.
6. Sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases de uma língua.

De acordo com essas acepções, percebemos as inúmeras definições em torno da gramática, podendo ser classificada como ação interiorizada pelo falante, ou seja, uma capacidade, habilidade ou competência que temos em compreendermos frases por meios de regras e normas.

É partindo desse pressuposto de regras e normas que circundam sobre os aspectos gramaticais, que surgem questionamentos e críticas em relação a sua abordagem nas aulas de língua espanhola, pois além de ser considerada uma das partes mais complexas da língua, na maioria das vezes não passa de um aglomerado de regras encaradas pelos alunos como uma espécie de complicação da língua que sempre requer respostas corretas, sem, pelo menos, saber a utilidade e os porquês de estudar a gramática. E ainda, na maioria das vezes, pensam que ela é a forma mais correta de se comunicar por meios de usos linguísticos. Desmistificando essa ideia, que já é impregnada na sociedade e em diversas áreas educativas, (Brasil OCN, (2006, p. 144) apontam que:

O conhecimento gramatical necessário em língua espanhola deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados que tenham funções discursivas determinada [...] muito mais além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância [...].

Tomando como base um dos mais importantes e significativos documentos que regem a educação básica, priorizando o ensino de língua estrangeira com foco no espanhol, o professor jamais deve procurar eliminar a prática pedagógica de gramática em suas aulas, uma vez o ensino deve partir do texto.

Isso não implica afirmar que não se deve ensinar a gramática, mas também não podemos formar cidadãos críticos para que sejam repetidores de palavras e frases soltas, mas para que procurem diferentes metodologias que contemplem um trabalho de maneira dinâmica, discursiva, interativa e prazerosa, voltada para a compreensão, interpretação e efeitos de sentido, tudo isso de forma

contextualizada, fazendo da gramática um conjunto social de práticas construídas e vivenciadas em um contexto dinâmico e interativo.

Nesse sentido, inferimos a ideia de que a língua é muito mais que aspectos gramaticais, que a gramática vai muito mais além de regras, e que ensinar e aprender uma língua requer conhecer aspectos culturais e as diversas variedades para entender o seu uso, de forma que os alunos possam entender o sentido, possibilitando interação e comunicação. Para Antunes (2007, p. 101) “Não são frases soltas nem listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa”.

## 7 Leitura e compreensão de texto: competências primordiais no ensino de espanhol

É indiscutível a grande importância da leitura e da compreensão de textos, sendo uma presença marcante em tudo que exercitamos, seja no âmbito educativo, social ou cultural, mas é pertinente e indispensável antes de iniciarmos nossas discussões lançarmos a pergunta: o que é ler? A partir dessa simples pergunta é que surgem inúmeras discussões sobre o verdadeiro objetivo e importância da leitura. Ferreira(2001) certifica que ler é “percorrer com a vista o que está escrito”. Já (Fernades e Paula (2008, p.83) asseguram que ler é “a capacidade de atribuir significado ao texto”. Com isso, percebemos a importância da leitura em qualquer atividade atrelada à aprendizagem.

Diante das considerações dos referidos autores, podemos acrescentar que o ato de ler vai muito mais além de tudo que ambos explanaram, pois, acima de tudo, a leitura requer bastante atenção para perceber as principais ideias sobre o que está lendo. Reforçando essa afirmativa, (Fernades e Paula (2008, p. 83) asseguram que:

Espera-se que o leitor possa distinguir as ideias principais das ideias secundárias em um texto e que ele seja capaz tanto de comentar sobre o que leu quanto de resumir o conteúdo do texto lido. Ou seja, ler é uma atividade que requer concentração e esforço por parte do leitor.

Conforme percebemos, para uma boa leitura é necessário toda uma preparação e concentração, principalmente no caso de língua espanhola, que, além de concentração, o leitor precisa entender o sentido das palavras e compreender o contexto. (Fernades e Paula (2008, p. 83) afirmam ainda que:

O leitor que se depara com um texto em língua estrangeira, além de buscar construir significado a partir desse próprio texto, ainda terá que lidar com as limitações que a própria língua lhe impõe, no tocante ao seu conhecimento de estruturas gramaticais, de vocabulário e de temas que abordam questões culturais que ele desconhece.

Considerando a importância da leitura, é de enorme relevância a presença de textos variados para que o aluno possa sentir um interesse maior e gosto em ler diferentes estruturas e distintos contextos. Contornando esse pensamento um dos maiores documentos que norteiam o ensino básico (BRASIL PCN, 1998, p. 92) afirma que:

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.

Levando em consideração a afirmação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o acesso à variedade textual contribui para que o aluno enquanto sujeito em formação criticamente possa reconhecer diferentes contextos e elementos que formam esses textos.

Por fim, percebemos que a leitura e a compreensão de texto carrega uma grande contribuição na formação do aluno, considerada uma das competências primordiais e indispensáveis no ensino de ELE.

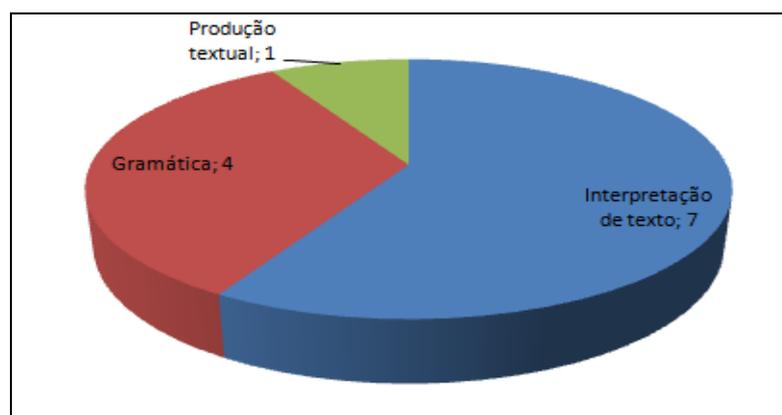
## 8 Resultados analíticos sobre o estudo de caso

Para a análise foi coletada a avaliação de Espanhol correspondente ao 1º bimestre do ano letivo 2013 da Escola Estadual “Vicente de Fontes”, localizada no município de José da Penha, estado do Rio Grande do Norte, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

O intuito maior dessa pesquisa é examinarmos de que maneiras os conteúdos relacionados à gramática, à interpretação de texto e à produção textual são abordados na prova de espanhol, bem como sua quantidade em relação às questões e aos critérios adotados para avaliar esses conteúdos.

Como forma de auxílio na compreensão dos leitores, utilizaremos um gráfico para um melhor entendimento sobre o que foi analisado.

**Gráfico 01 – Distribuição de questões relacionada à avaliação do primeiro bimestre**



Fonte: elaboração nossa.

Inicialmente, percebemos que a avaliação correspondente ao primeiro bimestre contempla uma quantidade de 12 questões, distribuídas da seguinte maneira: 7 questões no âmbito interpretativo, 4 questões ligadas aos aspectos gramaticais e 1 questão relacionada à produção textual.

A prova tem como questão e fator primordial o uso de textos e questões interpretativas. O texto de abertura da referida prova é o gênero diálogo ou uma conversa de pessoas em uma rede social em

busca de novos amigos, trabalhos ou simplesmente conversar sobre outros costumes, tradições e nacionalidades.

### Ilustração 01 - Texto da 1ª avaliação

Ya sea para buscar trabajo, para hacer nuevos amigos, para encontrar a su media naranja o simplemente para charlar, mucha gente se presenta en las páginas de la red. Lee algunos textos obtenidos de esas páginas.

Hola. Me llamo Álvaro, soy navarro y tengo veintidós años. Soy decorador, pero a mi también me gusta dibujar cómics. Me gustaría poder trabajar en esa área. Vivo en Madrid. Si alguien está interesado puede contactarse conmigo en [alvar22o@mail.com.es](mailto:alvar22o@mail.com.es)

Soy guatemalteco, tengo diecinueve años y me ofrezco para pintar graffitis en locales de ocio u otros establecimientos, tanto exteriores como interiores. Ya he realizado trabajos de este tipo y llevo cinco años en la materia. Si estás interesado, mándame un correo (Pedro Jesús, [graffiti5@hotmail.com](mailto:graffiti5@hotmail.com)) y recibirás algunos de mis trabajos.

Soy Cecilia, pero me dicen Teti. Nací en Chile, tengo cuarenta y cinco años y tres niños varones. Chile es un país suramericano, largo y angosto, que posee paisajes exuberantes de naturaleza: el extremo sur, frío, con grandes extensiones de hielo; el norte, indómito, desierto, caluroso durante el día y muy frío por la noche; la zona central, con buen clima, buena fruta, buenos vinos... Un país maravilloso. Si me quieres escribir, ésta es mi dirección: [ceciteti@yahoo.ch](mailto:ceciteti@yahoo.ch)

¡Hola, amigos! Me llamo José María, aunque hay quien me llame José, Chema, Pepe, María, Cariño, Papa, Oye tú, Chiss, Feo, Flaco, Tonto, Listo, Guaaaapo, Mañico, Hijo mío, y muchos nombres más. Tengo el espíritu de un chico de diecinueve, la fuerza de uno de veinticinco y la experiencia de un hombre de treinta y siete. Soy español, estoy casado y enamorado, soy amigo de mis amigos, y también de mis enemigos. Vivo en Cataluña, Tarragona, Villaseca. Si quieres hablar a [chemapepe@wwc.es](mailto:chemapepe@wwc.es)

É importante salientar que o trabalho com diálogos é de suma importância em uma Língua Estrangeira, principalmente no caso do espanhol, por ser uma das línguas mais faladas do mundo. Segundo (Sedycias, 2005, p. 38) “há mais falantes de espanhol como língua nativa que o inglês, o qual conta com 322 milhões de falantes nativos”. Com isso percebemos, a importância do espanhol em qualquer atividade, seja ligada à educação, seja ligada ao meio social e cultural.

Nesse intuito, inferimos a importância de estudarmos o espanhol e sua cultura como fator primordial na comunicação com costumes, tradições e variedades que marcam esses outros povos. Para (Sedycias, 2005, p. 40) “um conhecimento razoável de espanhol fará uma grande diferença em qualquer viagem que um brasileiro faça a um país de língua espanhola”.

O trabalho com diálogos são ferramentas, técnicas e oportunidades importantes para que o aluno possa entrar em contato com outras culturas, costumes, tradições, além de colocar em prática todos os conteúdos básicos da língua como: alfabeto, verbos, pronomes, números, preposições, tudo isso de forma contextualizada, bem como propiciar diversos aspectos positivos em relação à oralidade, aprender a formar frases, a pronunciar palavras, e acima de tudo a melhorar a capacidade auditiva do aluno.

É indispensável afirmarmos que a presença de textos são de grande importância na aprendizagem dos alunos. Reforçando essa ideia (BRASIL OCN, 1998, p. 92) nos afirma que:

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.

Diante da percepção dos PNC, é notória a contribuição dos diversos textos presentes nas provas como um fator positivo por ocasionar nos alunos o gosto e o interesse pela leitura, proporcionando um pensamento reflexivo e crítico diante da realidade social em que vive ou atua, sendo importante em todos os níveis educacionais, principalmente atrelado à língua estrangeira que envolve assuntos ligados à cultura ou a costumes e tradições de outros povos.

Nesse caso, o professor teve uma preocupação maior em inserir textos que chamem a atenção dos alunos em conhecer outros modos de falar e outras nacionalidades. Para Fernandes e Paula (2008, p. 87), “é um eficiente meio de expandir conhecimento vocabular e internalizar a maneira muito própria com que cada idioma se estrutura”. Nesse sentido, é notório percebemos a importância de diversos textos como uma forma nítida e eficaz no tocante ao avanço e ao desenvolvimento no vocabulário, leitura e interpretação.

Após o texto, a referida prova apresenta uma quantidade de 7 (sete) questões interpretativas sobre o diálogo, mostrando assim por parte do professor um interesse maior em dar relevância e em abordar com mais frequência e intensidade questões ligadas à interpretação de textos. Os PCN (1999, p.100) apontam que “Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos, sendo que o último item é o mais importante”.

É perceptível a enorme importância da interpretação de texto em qualquer área educativa, através da interpretação o aluno tem uma visão, explicação ou uma ideia de sentido daquilo que leu, claro, se as questões forem bem elaboradas.

Observaremos as quatro primeiras perguntas de interpretação a respeito do texto:

### Ilustração 02 - Questões de interpretação de texto

1 - ¿Quiénes quieres trabajar como decorador y pintor ?

- a)  Alvaro y Pedro Jesús                      c) ( ) Cecilia y José María  
b) ( ) Pedro Jesús y Cecilia                              d) ( ) Álvaro y José María

2 - ¿Y quiénes están en búsqueda de amigos?

- a) ( ) Álvaro y Pedro Jesús                              c)  Cecilia y José María  
b) ( ) Pedro Jesús y Cecilia                              d) ( ) Álvaro y José María

Ao analisarmos essas questões, percebemos que elas foram elaboradas de tal modo que os alunos são capazes de encontrar as respostas do texto com uma enorme facilidade, sem uma compreensão e leitura mais profundas, além de perceber que o vocabulário e os aspectos gramaticais das perguntas são muito parecidos com os trechos do texto, por exemplo.

De acordo com a pergunta, podemos perceber que o aluno não teria que fazer uma releitura do texto para encontrar uma possível resposta já que a referida pergunta é bastante semelhante ao enunciado apresentado no texto. Já na questão 02, o professor já tem uma preocupação maior em levar o aluno a ler mais vezes ou realizá-la de forma mais detalhada para interpretar e entender quais são as pessoas que estão realmente em busca de conhecer amigos, já que essa afirmativa não vem tão explícita no enunciado do texto.

Para que o aluno pudesse ser capaz de interpretar de forma mais detalhada e inferir ou deduzir informações a partir do que ele leu e compreendeu do texto, a pergunta poderia ser formulada da seguinte maneira: *De acuerdo con las informaciones sobre las personas, quiénes están buscando trabajo. Como usted llegó a esta conclusión?*

Mesmo que o texto contenha inúmeras palavras que facilitem a compreensão do texto, a pergunta acima proposta levaria o aluno a realizar uma leitura mais profunda, possibilitando a capacidade de descobrir ou deduzir informações importantes sobre o que ele compreendeu, pois ele iria ler várias vezes para perceber quem estava à procura de trabalho e justificar, com a escrita, mostrando que todas as pessoas deixaram seus contatos em redes sociais, uma vez que apenas duas justificaram que seus objetivos eram iniciar conversas.

Analisaremos agora as questões no tocante à gramática.

De acordo com o gráfico, é perceptível que o professor não enxerga a gramática como um fator primordial nas provas, já que diante de uma prova com 12 (doze) questões, apenas 4 (quatro) foram relacionadas à gramática.

Sem dúvida a gramática é também um dos pontos que ocasiona inúmeras discussões e complexidade no ensino de Língua Estrangeira, pois na maioria das vezes não passa de um aglomerado de regras encaradas pelos alunos como uma espécie de complicação da língua que sempre requer respostas corretas, sem, pelo menos, saber a utilidade e os porquês de estudar a gramática. E ainda, na maioria das vezes, pensam que ela é a forma mais correta de se comunicar por meios de usos linguísticos. Desmistificando essa ideia que já é impregnada na sociedade e em diversas áreas educativas, os PCN apontam que:

O conhecimento gramatical necessário em língua espanhola deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados que tenham funções discursivas determinada [...] muito mais além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância [...]. (BRASIL 2006, p. 144)

Nessas condições, é indispensável que o professor procure eliminar a prática pedagógica de gramática em suas aulas. O ensino deve partir do texto.

Analisaremos, nesse momento, a questão correspondente à produção textual.

Produzir texto é uma atividade tão importante quanto interpretar, pois está presente no dia-a-dia das pessoas, todos já escreveram ou escrevem algo com algum objetivo. Na língua Estrangeira, assim como na língua materna, muitos encontram dificuldades em escrever ou produzir, talvez porque sempre deram ênfase aos aspectos gramaticais ao invés de discursivos. Sobre este pensamentos Fernandes e Paula afirmam que:

A comunicação escrita torna-se muitas vezes difícil por que um texto escrito não é simplesmente uma transcrição de um texto oral, ele tem características próprias que precisam ser respeitadas para que a comunicação entre escritor e leitor tenha mais chances de ocorrer eficientemente. (2008, p.130-131)

Subjacente a essa exposição, um texto não pode ser escrito de qualquer forma, tem toda uma preparação, decisão sobre o que vai escrever, pensar como vai escrever e, principalmente, refletir para quem estamos escrevendo, pois não produzimos para nós mesmos e sim para o outro e para que isso aconteça de forma comunicativa e discursiva é preciso acima de tudo ter clareza das ideias que serão apontadas e abordadas dentro de uma produção.

A última questão da prova correspondente ao primeiro bimestre, totalizando as dose (12) questões, é uma proposta de produção em que o professor pede para que o aluno exponha a opinião sobre a importância de estudar a língua espanhola. É uma boa proposta que leva o aluno a pensar, decidir e refletir sobre o que vai escrever para desenvolver uma boa produção. Mas observe a maneira como o professor propõe a pergunta:

#### Ilustração 6 - Questão relativa à produção de texto

12 – Qual a importância de estudarmos a língua espanhola?	
<i>Sera aprenduimos a falar, falar também em outros países, para quando chegarmos em um país.</i>	
_____	
_____	
<i>El estudio es el primer paso para el éxito</i>	<b>¡Buena suerte!</b>

Conforme identificamos, é uma ótima proposta de produção, mas o próprio professor limita a capacidade de escrita do aluno com o total de linhas disponibilizadas na questão, dificultando e restringindo a capacidade do aluno em desenvolver um bom texto.

A proposta de produção poderia ser da seguinte maneira: A língua espanhola é a terceira língua mais falada do mundo, sendo o idioma oficial de 21 países. A partir dessas informações produza um texto dissertativo expondo sua opinião sobre a importância de estudarmos a língua espanhola.

E, logo após essa questão proposta, o professor poderia deixar um bom espaço para que o aluno pudesse desenvolver a sua resposta e assim produzir o seu texto.

## Considerações finais

Concluir uma pesquisa significa concluir apenas algumas amostragens e reflexões que serviram de base e suporte para o desenvolvimento do objetivo central e que possivelmente servirão para o embasamento de futuros trabalhos acadêmicos.

Nossas discussões constituíram um ponto de partida para uma reflexão acerca da avaliação em espanhol, realizando um diagnóstico na Escola Estadual “Vicente de Fontes”, na turma do 1º ano do Ensino Médio, no ano letivo 2013, percebendo como pontos marcantes e primordiais as maneiras como são abordados os conteúdos interpretação textual, gramática e produção textual, bem como sua tendência quantitativa em relação às questões referentes aos conteúdos e os procedimentos utilizados para avaliar cada conteúdo abordado na prova.

Para o percurso teórico da nossa pesquisa, serviram de base para nos respaldarmos nas trilhas dos vários conceitos de avaliação (ROMÃO, 2005; SANTOS, 2007; SMOLE, 2008; VASCONCELLOS, 1994; SANT’ANNA, 1998; DEMO, 1999, CARDINET, 1989; BLAYA, 2007; GIL, 2006; HAYDT, 1988; RABELO, 1998). No que diz respeito à leitura, interpretação de texto, gramática e produção de texto no ensino de espanhol, tivemos como fundamentos teóricos os dois maiores documentos que regem e norteiam o ensino básico (PCN, 1998; OCN, 2006).

De acordo com a análise da avaliação, levando em consideração o gráfico que serviu de base e ferramenta para um melhor entendimento e compreensão, obtivemos os seguintes resultados:

A avaliação obteve uma quantidade total de 12 questões, distribuídas em conteúdos ligados à interpretação de texto, gramática e produção de texto.

Constatamos que foram abordados com maior intensidade e relevância, servindo como prioridade na primeira prova a leitura e interpretação de texto.

Com relação aos conteúdos gramaticais, foram apresentadas uma quantidade de 4 questões, denotando assim que não era a prioridade do professor focar tanto os aspectos gramaticais, mas vale salientar que a maioria das questões atreladas à gramática foram abordadas nas provas de forma descontextualizada com o objetivo apenas de memorização de normas e regras enfadonhas.

No tocante à produção textual, a prova apresenta apenas uma questão, oportunizando o aluno sua opinião sobre a importância de estudarmos a língua espanhola.

Em síntese, levando em consideração um dos objetivos que nortearam a nossa pesquisa em analisar os procedimentos adotados para avaliar cada conteúdo, constatamos que todas as questões relacionadas à leitura, interpretação de texto e gramática apresentam como forma de respostas: múltipla escolha, preenchimento de lacunas, associação de colunas e espaçamentos para completar com uma simples palavra. Em relação à escrita, só é vista e enfatizada na questão de produção textual, sendo barrada com uma quantidade de quatro linhas para que o aluno possa desenvolver suas ideias acerca do tema da questão.

Diante disso, pudemos perceber e refletir sobre a importância da avaliação como monitoramento na aprendizagem dos alunos e que, sem dúvida, nenhuma avaliação, segundo Ronca (1991, p. 24) “é um reflexo da aula, o tipo de aula é sempre condicionante com o tipo de prova”. Por isso, temos que pensar, refletir a nossa prática pedagógica, selecionar questões e produzir provas que busquem realmente um monitoramento e uma contribuição na aprendizagem.

Que essa pesquisa possa trazer uma grande contribuição, principalmente aos futuros professores para que eles reflitam sobre sua prática pedagógica e que possam enxergar, encarar e praticar a avaliação como um fator essencial e indispensável, encarando a avaliação não como uma forma de punição, mas sim como “determinação” e “monitoramento”, contribuindo também para uma reflexão sobre o que abordar e como elaborar as questões que vão fazer parte de uma prova, afinal não é somente o que abordamos, mas sim de que maneira abordamos, que vai fazer da avaliação um subsídio indispensável para um monitoramento favorável em relação à aprendizagem dos alunos.

## Referências

- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**-por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. OCN. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de maio de 2014
- BRASIL, Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de maio de 2014.
- FERNANDES, A. C; PAULA, A. B. **Compreensão e produção de textos em Língua Materna e Língua Estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.
- GALISSON, R. Dicionário de Didática das Línguas. Coimbra: Almedina, 1983.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 – (Guia da Escola Cidadã; v.2).
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, M. M. de C. Avaliação escolar: o que significa? Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/disability-ability-studies-education/1658723-avalia%C3%A7%C3%A3o-escolar-que-significa/>>. Acesso em 01 de junho de 2014
- SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

## RECONTAR PARA ENCANTAR: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE LEITOR, TEXTO E AUTOR EM E/LE

Ozana Maria Alves  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

### Considerações iniciais

As reflexões aqui desenvolvidas emergem da pesquisa de monografia de conclusão do curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola, intitulada: “Te cuento que me contaron”: estratégias de mediação da leitura em Língua Espanhola, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, concluída em outubro de 2013. O interesse pela pesquisa advém do contato como voluntária no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE<sup>1</sup>, bem como das discussões envolvendo mediação de leitura, na condição de aluna do 4º período do curso de Letras/Espanhol.

As experiências acima mencionadas nos motivaram na pesquisa a entender como é trabalhada a leitura literária e quais estratégias são utilizadas para que o leitor possa construir sentido para o texto em língua estrangeira, bem como desenvolver o prazer pela leitura em língua espanhola.

Nesse sentido, nosso objetivo geral na pesquisa foi investigar a mediação e a interação, mediante estratégias de roda de leitura, conto e reconto de histórias, além dos sujeitos envolvidos na aula de leitura em língua espanhola numa turma do 5º ano da Escola Estadual Nila Rêgo, localizada no município de Pau dos Ferros/RN, Brasil. Desse modo, neste artigo nos propomos analisar a estratégia de reconto escrito de cinco alunos sujeitos da investigação, a partir do conto infante/juvenil “Te conto que me contaram/Te cuento que me contaron” da autora Peruana Gloria Kirinus.

O estudo está assentado no modelo interpretativista de investigação, orientada por uma abordagem qualitativa e de cunho participativo, haja vista que nossa prioridade está na análise e interpretação da estratégia de reconto escrito, com o intuito de realizar uma reflexão e uma compreensão crítica, na busca por desenvolver um trabalho educacional voltado para o uso de estratégias leitoras.

Abordamos sobre algumas concepções do sentido da leitura e versamos sobre a mediação de leitura e as estratégias de roda, conto e reconto. Para tanto, nos amparamos nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1896, 1984), Bakhtin (1992, 2006), Barbosa (1994), Barbosa (1994), Yunes (1999), Marcusche (2010), Moita Lopes (2001), Zilberman (2003), Kleiman (2004), Colomer (2007), Sampaio e Mascarenhas (2007), dentre outros, além disso, apresentamos algumas considerações dos documentos que regem a educação do país.

---

<sup>1</sup> Programa de extensão em andamento desde 2007, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-aprendizagem – GEPPE (CNPq), do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

## 1 Da concepção à mediação de leitura

Partimos do entendimento de que a interpretação de um texto é uma construção, parte de uma reflexão, de um diálogo, de uma interação entre o autor, leitor e seus contextos, unido aos conhecimentos já existentes. Ou seja, no processo de compreensão leitora, o aluno/leitor assume um papel ativo, sua contribuição para a construção de sentido é fundamental.

É com essa compreensão que optamos, nesta seção, em discutir como categoria teórica a concepção de leitura, baseada numa abordagem interacionista da linguagem (BAKHTIN, 1996), envolvendo a perspectiva de mediação de leitura, (VYGOSTSKY, 1984). Apoiamos, portanto, essa discussão, também em autores que discutem estratégias de leitura em língua materna (KLEIMAN, 2004) e estrangeira (MOITA LOPES, 2001).

A concepção adotada para fundamentar nosso estudo é a de leitura como processo de interação social, defendida por Bakhtin (1996), em que leitor, texto e autor, estabelecem uma relação de cooperação entre si, mesmo que para a produção de sentido, cada um desses elementos alcance sua significação. Essa colaboração, segundo o teórico, pressupõe um exercício dialógico por envolver dois sujeitos, o autor e o leitor.

Marcuschi (2008) defende também que a compreensão humana mantém uma dependência com a cooperação mútua, já que, ler, não consiste tão somente na decifração dos signos, esse processo abarca a constituição de sentidos que o autor pretende construir. “[...] é preciso ter um estoque mínimo, um repertório mínimo, para que seja possível identificar a importância de uma obra de um texto literário”. (BARBOSA 1994, p. 22).

Deste enunciado destacamos a necessidade de uma leitura intervelar, encontrada na relação que une o que está escrito no texto, o contexto histórico da obra, as experiências e valores apresentados e os conhecimentos do leitor.

O texto literário provoca várias ações e reações sobre o leitor, leva-o a vários lugares e permite-lhe vivenciar emoções diferentes a cada leitura, assim como atribuir-lhe sentidos diferentes na diversidade de seus leitores. Para Jauss (1978, p. 130), esse fato é denominado de “fruição estética”, nessa atitude, o indivíduo é liberto por meio da imaginação de tudo o que causa constrangimento em sua vida real.

[...] esse processo de intercâmbio cognitivo entre o texto e o leitor, verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura como tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes, uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida em sua totalidade, ela não é autenticamente lida. (ZILBERMAN 1988, p. 28)

É através do texto literário que se pode realizar uma leitura plural, pois ela favorece ao leitor compartilhar sentidos, permitindo-lhe perceber suas novas descobertas e vislumbrar os encantamentos

que ela oferece. Portanto é na escola que se introduz as práticas de leitura, assim como é nela que os alunos aprendem a desenvolver o gosto por compartilhar suas leituras a partir da recepção do sentido que provoca. Nesse sentido, Colomer (2007), explica:

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da concepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

Desse modo, para desenvolver um trabalho com a leitura literária, com objetivo de alcançar resultados positivos e eficazes, principalmente na escola que é considerada como a ponte que liga o leitor/aluno ao texto, se faz necessário pensar na utilização de estratégias que favoreçam essa travessia.

Para Solé (1998, p. 90.), as estratégias de leitura são instrumentos essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente. “Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e busca despertar o professor para a importância em realizar um trabalho eficaz, com fins de formar leitores independentes, críticos e reflexivos”. A autora ainda chama a atenção para não confundir a função de “via”, como “fim”, que as estratégias exercem na compreensão leitora. Na concepção de Kleiman (2004, p. 151).

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas [...] é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo [...]. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência.

Conforme a autora, as estratégias partem das fontes de conhecimento do leitor. É importante mostrar caminhos para que o aluno aprenda a antecipar o conteúdo e pensar sobre o assunto do texto, valer-se das informações que o texto proporciona apelando para seus conhecimentos prévios e relacionando com o que foi exposto. E acima de tudo encontrar sentido naquilo que está lendo.

Solé e Kleiman (1998 e 2004) defendem um ponto de vista comum, embora estes sejam abordados de maneiras diferentes. Por um lado, se observam as estratégias como essenciais para a compreensão leitora e o resultado é a constituição de um leitor autônomo. Por outro, o leitor é instigado a encontrar, nele, estratégias intrínsecas carregadas de sentido.

Sobre o trabalho com a leitura nas aulas de língua estrangeira e suas estratégias, Moita Lopes (2001, p. 131) esclarece que: “A leitura é a única habilidade que atende as necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. É assim, a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE”.

## **2 Pautando estratégias de interação**

A leitura experienciada mediante as estratégias de roda, conto e reconto são práticas que visam a desenvolver a competência leitora por meio do prazer em ler. Entretanto, para que haja interação entre texto e leitores mediante essas estratégias, a figura do mediador é imprescindível, haja vista que é ele quem promove esse encontro.

Assim como nos estudos de Vygotsky (1896 – 1934) e de seus colaboradores, dos quais resultaram a abordagem interacionista, que destaca a importância da interação com o meio e com os outros sujeitos no processo de construção de conhecimento, sem negar o papel do próprio indivíduo nessa construção, é que se enfatiza neste estudo, o caráter social da atividade de roda de leitura, conto e reconto.

Na sala de aula, o professor é o encarregado de aproximar o aluno da leitura, porém, é fundamental que ele faça esta mediação mostrando o texto como algo prazeroso e não como instrumento de avaliação e tarefa. Para isso, deve ser, antes de tudo, um leitor apaixonado e convencido de que existem inúmeras obras a serem descobertas e que valem à pena serem lidas, pois, cabe ao processo de mediação indicá-las para que se tornem objeto de desejo do leitor em potencial.

A mediação de leitura requer estratégias que envolvam os leitores nessa atividade, tendo a oportunidade de desenvolver sua imaginação, criando relações de reciprocidade entre mediador e leitor. Para isto, é necessário descobrir o que gostamos de ler, o que nos faz escolher certa história e não outra. Partindo dessa questão, cabe ao mediador apresentar os leitores ao texto escolhido, tendo em mente que na literatura não existe dono, cada leitor fará suas interpretações. É isso que Yunes (2009) nos aponta, com a qual concordamos ao definir “a roda de leitura” como equivalente ao que autora nomeia de “círculos de leitura”:

Na proposta dos círculos de leitura, alcançamos, por assim dizer, as *segundas* histórias, ou seja, um momento em que a recepção do texto não influi a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente. (YUNES, 2009, p. 76)

As rodas de leitura proporcionam ao leitor construir essas “segundas histórias” de que fala Yunes (2009), pois o contato com o texto permite diferentes leituras e interpretações, com isso o resultado será uma gama de interatividade entre o texto, leitor e mediador.

Dialogando com essa mesma ideia, Petit (2008, p. 43) afirma que, “nessas leituras compartilhadas, a sensação é de haver pertencido a outros tempos em outros lugares, mas que é como se essa realidade estivesse próxima a nós e ao experimentar esta verdade do texto e da humanidade socializada, essa relação acaba se transformando em outras realidades.”

Com isso, a maneira de cada mediador trabalhar as reações dos leitores diante de um texto propiciará uma interação de trocas de ideias os quais constituirão as rodas de leitura. É nesse momento

que o leitor/aluno poderá exclamar: “O senhor nos ajuda a ler, professor, mas eu fico contente, depois, ao me encontrar sozinho com o livro” (PENNAC, 1997, p. 115).

Sabemos que existe uma série de estratégias de leitura para atrair o leitor ao texto, como: teatro de fantoches; dramatizações; recital de poesias; dentre outras que permitem a aproximação do mediador com o leitor e do leitor com os livros, porém, evidenciaremos aqui as estratégias de roda de leitura, conto e reconto de história.

A roda de leitura caracteriza-se por criar momentos de encontros e reflexões, possibilita o contato com diversos textos, com o outro. Segundo Yunes (2009, p. 32), “as rodas de leitura exercem um papel fundamental na formação de novos leitores, torna-os mais participativos, atentos e além de desenvolver a criticidade e criatividade, posiciona- lhes no mundo letrado”. Daí a importância de criar espaços de leitura com as crianças mesmo que elas ainda não saibam decifrar os códigos linguísticos, esse é o papel do mediador/professor.

Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc. (BRASIL 2010, p. 37).

O objetivo das rodas de leitura é compreender a essência do escrito num processo dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2007). Por isso, é de crucial importância para o leitor construir seus próprios sentidos compartilhados com os do autor. Conforme Yunes (1999, p. 21), “ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações”.

Esse pensamento de Yunes (1999) nos remete ao conceito de leitura como a decodificação de grafemas e seu processo de recontextualização, quando a leitura passa a ser sentida e não somente decifrada. Para realizar uma leitura prazerosa é fundamental entendê-la como uma prática coletiva em que todos podem trocar experiências, ideias e informações, pois, ler consiste em ver um mundo repleto de possibilidades possíveis de serem transformadas.

O tratamento dado à estratégia de contação, principalmente nas escolas, é observado, na maioria das vezes, como um momento de entretenimento e de descontração, no entanto, não se percebe que este momento favorece e desperta o senso crítico e criativo dos alunos, passando a ser uma oportunidade para formar leitores e produtores de textos.

Segundo Zanotto (1996, p. 5), “ao ouvir histórias, a criança desenvolve um esquema de texto narrativo, ela percebe que existe um começo, um meio e um fim e que o outro está contando algo que aconteceu, mesmo que seja um faz de conta e isso contribui para que a criança possa criar outras histórias”. A autora ainda salienta que a leitura feita por meio da contação ajuda a criança a se familiarizar com as características da linguagem escrita, ampliando o vocabulário através das palavras

desconhecidas e estimulando no desenvolvimento de estratégias de processamento da linguagem, o que contribui para o sucesso escolar.

As histórias ajudam as crianças a lidar com seus medos e expectativas. “Ouvindo uma história, ela pode sentir uma diversidade de sensações, como, medo, raiva, alegria, tristeza, tranquilidade, insegurança; tudo isso através dos personagens das histórias, o que contribuirá para que elas superem suas próprias angústias, como por exemplo a morte dos pais”. É através das histórias que as crianças podem viajar por diversos lugares e épocas e outros modos de ser e agir (ZANOTO, 1996, p. 5).

O relato de um conto se caracteriza por “desenvolver a expressão oral, estrutura da narrativa, sequência e encadeamento de fatos, ampliação de repertório, apropriação da linguagem que se escreve de vocabulário e expressões etc”, (GOMES, 2003, p. 53). Ao ser recontada, a leitura amplia os horizontes do leitor, abre caminhos de aprendizagem, aperfeiçoa seus conhecimentos. “Recontar uma história pode ajudar a construir um sentido pessoal para a leitura, uma visão estética e ética da realidade” (BRASIL, 2010, p. 23). Para Gomes (2003), o relato de histórias é o momento de “reversibilidade de papéis”, a vez de contar é passada para o aluno que dispõe da liberdade de se expressar de forma que alcance os objetivos do relato, que poderia ser uma produção textual.

A mediação da leitura e as estratégias apresentadas neste capítulo e trabalhadas na atividade de leitura em língua espanhola estão ancoradas em bases que fundamentam sua utilização, principalmente para desenvolver atividades que resultem eficazes para a aprendizagem.

### **3 A figura da criatura e do seu criador**

Na obra intitulada “*Te conto que me contaram, Te cuento que me contaron*” a autora tributa homenagem aos contadores de histórias que ao longo dos tempos se eternizaram na memória de seus leitores e aos que, com seus contos atuais, buscam a perpetuação em seu tempo. Assim, como assinala Kirinus (2004, p. 26), “O livro rende homenagem ao contador de histórias milenário e ao contador de histórias da atualidade, em versos primorosos e delicados que são bem acompanhados pelo ritmo dos afetos da parte de cada leitor”. [tradução nossa].

O livro bilíngue foi ilustrado por Fernando Cardoso e está dirigido para o público infanto-juvenil. As imagens em sua capa apresentam cores vivas, predominado pela cor verde, pois possui o desenho de uma árvore grande em cima de uma pequena montanha e sob ela estão vários peixes de apenas três cores; azul, verde e branco, as cores da bandeira do Peru, país de origem da escritora do livro, há também uma cadeira com estética antiga, flores e outra árvore pequena de cor amarela.

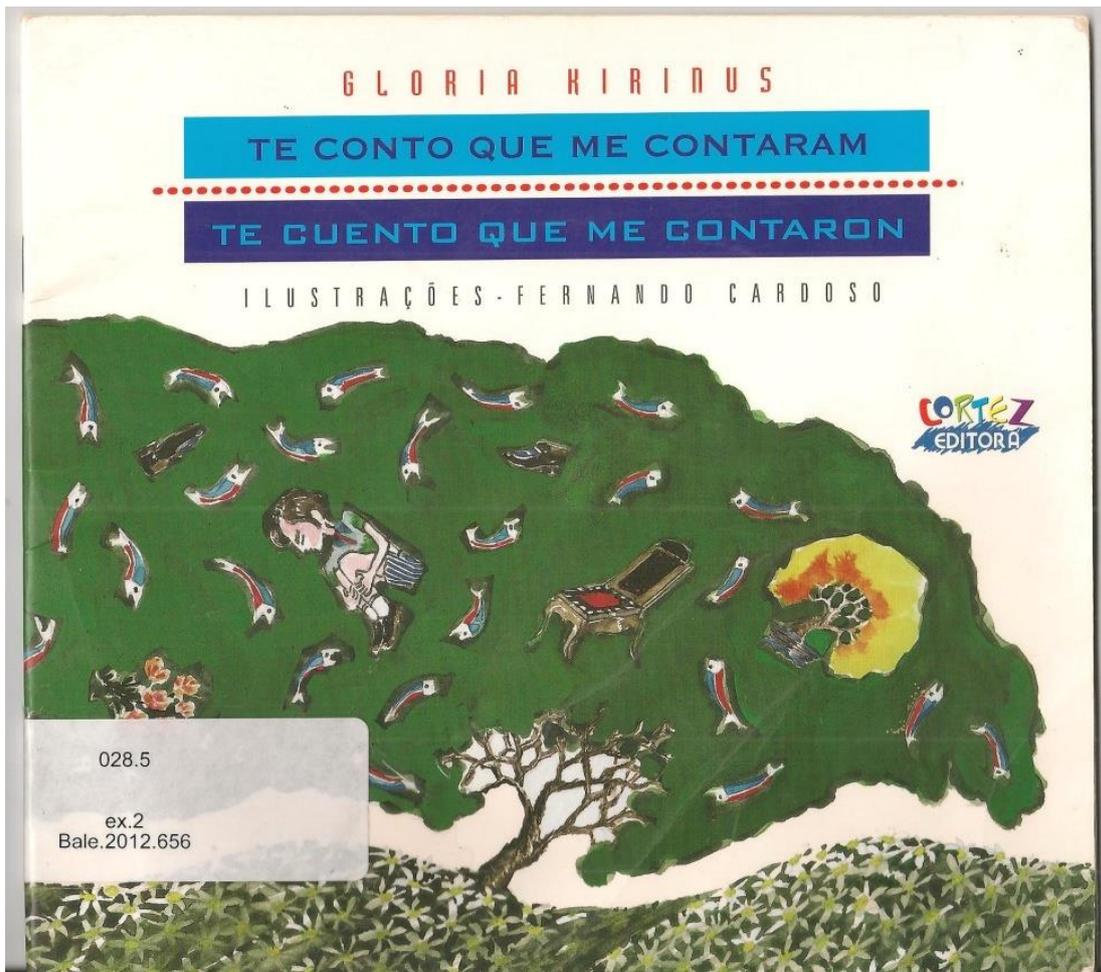


Imagem Escaneada do livro do acervo BALE em 10/08/2013.

O conto está escrito em verso, em Português e em Espanhol e a autora começa sempre com a frase “te conto que me contaram” – título do livro – o que torna a leitura envolvente, despertando a curiosidade e a imaginação do leitor.

#### 4 A visão dos participantes no reconto

Pensando em um melhor aproveitamento de suas interpretações em relação ao texto, pedimos aos alunos de nossa pesquisa que escrevessem sobre o que mais lhes haviam chamado atenção ou o que lhes pareceu mais interessante no conto de Gloria Kirinus. A esta estratégia chamamos reconto escrito.

Selecionamos, pois, o reconto escrito dos cinco sujeitos participantes nesse estudo, todos eles foram transcritos fidedignamente. Os participantes foram assim nomeados: Sujeito1 (Antônio), suj 2 (Maria), suj. 3 (Carlos), suj. 4 (Ana) e suj. 5 (Beto), a pesquisadora foi denominada (P), utilizamos (T) no momento em que a maioria ou todos interagem e (A) para anônimo, sujeito não identificado no momento que interage.

*Reconto 01:*

**Antônio:** *Na minha opinião eu achei a história de Gloria Kirinus muito interessante, porque ela fala muito sobre os poemas. O que mim chamou mas atenção foi a questão do livro “Te conto que me contaram”. Inventado por Gloria Kirinus*

Podemos constatar na fala-escrita de Antônio, sua decisão por enfatizar o nome da autora do conto, dando-lhe a credibilidade e autoria pelo fato da história ser interessante, como ele expressa.

Outro aspecto interessante que Antônio revela é quando diz que Gloria Kirinus fala muito sobre os poemas, no entanto, na escrita do texto, em nenhum momento aparece a palavra “poemas”. Não obstante, a história está escrito em versos, isso indica o conhecimento que Antônio tem sobre o gênero poema, pois os versos lhe revelaram a estrutura desse gênero.

O título do conto também é ressaltado por Antônio e ele demonstra em sua escrita ter se encantado pela preferência de Kirinus em escolher aquele e não outro título.

#### *Reconto 02*

**Maria:** *O que eu gostei na história foi como ela se espresa as sapatilhas de seda o modo de contar as histórias das histórias das lebre e a tartaruga*

Observamos que o que chamou atenção de Maria foi “o modo de contar as histórias”. Vimos que a história foi contada por duas pessoas durante a atividade; a primeira pela autora do livro que escreveu o texto, Kirinus contou para os seus leitores, inclusive para Maria, a história escrita em português, em versos e não rimada e a segunda a contar a história foi a pesquisadora desse estudo, porém com o texto escrito em língua espanhola.

#### *Reconto 03*

**Carlos:** *Eu gostei da parte do olhar por que ele olha pelas prejas do poracos e faz ninho de pombas. Da carcanta do tragon*

Na sua escrita, Carlos revela características de sua personalidade, as quais estão relacionadas com o texto. Anteriormente, na análise que fizemos da interação de Carlos durante a atividade, ressaltamos que ele era observador, olhava muito para o seu redor e, por algum tempo, contemplou as imagens impressas do texto no quadro. Vejamos que no reconto escrito ele resalta gostar do “olhar” e diz o porquê.

#### *Reconto 04*

**Ana:** *O que me chamou atenção foi a cigara que comvesava e outra que me chamou atenção que os sapatos de seda que dança suavemente e que todos contava seus segredos ao redo de uma fogueira.*

A aluna Ana se surpreende diante dos acontecimentos que o texto apresenta, pois, quem já ouviu uma cigarra conversar? Tal acontecimento leva a criança a viajar pela imaginação e acreditar que, de fato, as cigarras falam e contam seus segredos, como se pode ler no conto.

Assim, como diz Rios (2008, p. 43), “a literatura proporciona diversas possibilidades leitoras, sentimentos, emoções e acontecimentos que jamais em outro tipo de leitura é possível encontrar, além de ampliar os horizontes e dar a liberdade para criar, sonhar, imaginar e transformar aquilo que racionalmente não seria permitido”.

#### *Reconto 05*

**Beto:** *Eu achei que foi muito interessante todo as frases e e muito bonito o livro E Muito Bonito e Engostei da lebre e da tartaruga e por que As lebres não quo re mas do que a tartaruga e do foguera*

Quando Beto diz: “muito bonito o livro”, pensamos em tudo o que pode compor este livro: Imagens contidas na capa e na história, estilo da escrita, personagens, a trama da história, o contexto, as aprendizagens que favorece, enfim, o aluno não restringe a beleza do livro apenas ao seu aspecto exterior, mas simplifica a sua forma de dizer que tudo o que formava aquele objeto foi significativo para ele.

Percebemos, também, que o aluno, ao invés de dizer que a tartaruga não corre mais do que a lebre, diz o contrário. Se voltarmos a observar lá na interação o comportamento desatencioso de Beto, diríamos que foi apenas falta de atenção no momento de escrever, porque, certamente, ele dispõe do conhecimento que as tartarugas são lentas e as lebres possuem pernas longas e, conseqüentemente, são mais rápidas. Foi no reconto escrito que Beto teve a oportunidade de chegar mais perto da história e poder senti-la de fato, com isso, a leitura tornou-se prazerosa para aquela criança, pois foi justamente naquela ocasião que o texto lhe permitiu mostrar sua capacidade de interpretar o texto ao seu modo.

### **Considerações Finais**

A partir do reconto escrito dos participantes de nosso estudo, percebemos, primeiramente, que a causa da não participação através da oralidade da maioria dos alunos na estratégia de reconto, provém da dificuldade de leitura e escrita existente na turma de maneira geral.

Através do reconto escrito, recolhemos grande parte dos resultados do nosso estudo, pois a escrita de cada aluno mostrou um panorama dos efeitos produzidos através da utilização das estratégias de roda, conto e reconto oral em cada participante, além de haver possibilitado aos alunos revelarem sua capacidade de interpretação do texto, mostraram que as estratégias de roda, conto e reconto são, de fato, muito positivas para criar um ambiente onde a finalidade é estabelecer a interação entre os participantes.

Entendemos que os elementos/personagens que a autora traz para o texto, somados à novidade da contação da história em língua espanhola foi o que realmente surpreendeu e chamou a atenção dos

participantes na atividade de leitura, isso revela que a contação da história e as estratégias utilizadas para contar foram indispensáveis para tornar a leitura significativa e ao mesmo tempo prazerosa.

Concluimos, então, que os sujeitos se identificaram com a história e conseguiram inserir-se nela, construindo sentido para a mesma. Essa construção de significados a partir do recontar cresce com o leitor, tornando-o parte da sua própria construção no mundo, pois as histórias têm sempre uma maneira de tocar aos que dela desfruta. De maneira geral, chegamos à conclusão de que o reconto escrito consistiu-se em uma estratégia muito valiosa para chegarmos aos resultados desse estudo.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, A. J. **Literatura nunca é apenas literatura**. São Paulo: FDE, 1994.
- BRASIL. **Percursos de aprendizagens**: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- GOMES, S. S. N. **Recontando histórias na escola**: gêneros discursivos e produção da escrita. Recontando histórias – um evento de produção escolar da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KIRINUS, Gloria. Te conto que me contaram = Te cuento que me contaron. São Paulo, Cortez, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008. p. 228 – 281.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- PETTI, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
- RIOS, A. Literatura e formação de leitores. In Rios, A: **Formação de leitores proficientes**. Campina Grande – PB. Bagagem, 2008.
- SAMPAIO, M. L. P.; MASCARENHAS, R. O. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas**: ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense. Pau dos Ferros: CAMEAM/UERN, 2007.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.
- ZILBERMANN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 58 -77.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA MOTIVAR A PRÁTICA ORAL DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ismênia Paula Pereira da Silva  
Tatiana Lourenço de Carvalho

### Considerações Iniciais

O estudo de línguas estrangeiras (LE) é um fator de grande relevância no desenvolvimento linguístico e social de um indivíduo, pois de acordo com as ideias de Sanctis (2008, p. 10), aprender outro idioma pode proporcionar ao aluno um maior entendimento “das estruturas de sua língua materna, seja pela mais simples comparação de uma língua com outra ou pelo estudo mais aprofundado de sua gramática, seja de forma normativa, dedutiva, descritiva ou contrastiva”. Além disso, é um meio de estar conectado a outras culturas, conhecendo os costumes e valores agregados aos diferentes povos.

Diante do exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2000 enfatizam a necessidade de oportunizar ao aprendiz de LE vivenciar situações em que possa fazer uso da fala na língua em estudo, ou seja, engajando-se no discurso como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem. Além do que, o estudante de idioma(s) estrangeiro(s) necessita estar preparado para o uso da língua também de forma oral. Nesta perspectiva, Murphy (1991) *apud* Zeulli (2007, p. 25), ressalta que “as atividades de produção oral, são importantes para que o estudante tenha oportunidades de melhorar a fluência na comunicação”. No entanto, o que ocorre de fato, é que muitos professores de LE centram-se, na maioria das vezes, no ensino da gramática, privando o aluno do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Sendo assim, impulsionados pelo anseio de transformações no ensino de LE, surgiu durante o estágio supervisionado, a necessidade de realizarmos um estudo, no qual buscamos mostrar ao professor de língua espanhola diferentes estratégias didáticas para que este possa desenvolver, através do trabalho com atividades lúdicas, a interação oral em suas aulas. Diante disso, salientamos que neste estudo a ferramenta lúdica que nos propusemos a investigar é a contação de história, que utilizada nas aulas de língua espanhola, pode desenvolver a interação oral entre os discentes.

Objetivamos, ainda, nesta pesquisa, averiguarmos de que forma o ato de contar histórias é utilizado como recurso didático para desenvolver a oralidade em aulas de língua espanhola. Além disso, verificamos como a respectiva habilidade é trabalhada no nível fundamental de ensino em escolas do Brasil. Para coletarmos os dados necessários para a realização deste estudo aplicamos questionários em quatro escolas privadas da cidade de Pau dos Ferros, interior do Rio Grande do Norte. Através das respostas obtidas, foi possível responder aos seguintes questionamentos: como a habilidade oral é trabalhada nas aulas de língua espanhola? De que forma a contação de histórias pode estimular o desenvolvimento da prática oral na respectiva disciplina e de que maneira essa ferramenta lúdica é utilizada como recurso didático para motivar a interação oral entre os estudantes de língua espanhola?

Para o desenvolvimento deste estudo nos norteamos a partir das ideias de Saldanha (2008), que traz contribuições com relação à importância do trabalho com contação de histórias; Bussatto (2006), que retrata a evolução sofrida pelo ato de contar histórias no decorrer dos anos e com a influência das inovações tecnológicas; os PCNEM de 2000, que refletem sobre a importância da realização de atividades que foquem, também, a oralidade nas aulas de língua espanhola dentre outras fontes bibliográficas.

## **1 A ludicidade como ferramenta didático-pedagógica no ensino de língua estrangeira**

Com a ascensão das novas tecnologias a busca pela ampliação dos conhecimentos está cada vez mais intensa. Diante disso, o ensino de línguas estrangeiras se insere nesse contexto evolutivo como sendo um meio eficaz para desenvolver os conhecimentos linguísticos e culturais, em outras palavras, propicia a descoberta de novos horizontes permitindo-nos observar o mundo a partir de diversas ópticas. Dessa forma, aprender outro idioma resulta em “uma contribuição inestimável para o desenvolvimento individual e coletivo de seus usuários” (MONTAÑEZ, S/D, p. 4).

Logo, com a constante evolução do ensino de línguas estrangeiras, nos deparamos com uma diversidade de estratégias, dentre elas as que envolvem a ludicidade que surge com o propósito de dinamizar as práticas de sala de aula e facilitar a aprendizagem discente, motivando o aluno na busca pela ampliação dos conhecimentos, indo muito além da simples aquisição de habilidades linguísticas. Diante disso, Sanctis (2008, p. 3-4) considerando, o componente lúdico como um importante instrumento de apoio didático-pedagógico tanto para professores quanto para aprendizes, afirma que:

Com a ação didática voltada para a realização de atividades lúdicas, podemos afirmar que somos capazes de provocar respeito mútuo, obediência às regras, responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal, desenvolvimento cognitivo e exploração da zona proximal. Com o uso dessas atividades em sala de aula, o educando começa a agir com mais iniciativa e autoconfiança.

O autor, anteriormente mencionado, enumera uma série de benefícios proporcionados pelo uso de atividades lúdicas em sala de aula. Segundo ele, o trabalho com jogos e brincadeiras é um fator indispensável para uma aprendizagem eficaz, pois motiva o aluno a participar assiduamente das aulas, realizando suas atividades por prazer e não por obrigação. Ademais, desperta no aprendiz um sentimento de segurança, fazendo-o arriscar-se mais, sem se preocupar com o medo de errar. Característica considerada como um ponto extremamente positivo no ensino de línguas, pois, como sabemos um dos fatores que impossibilita os discentes de interagirem no espaço de sala de aula; é a falta de confiança em si mesmos, isto é, por não acreditarem em seu conhecimento acerca de determinado assunto que esteja sendo tratado em classe.

Em conformidade com o pensamento de Sanctis (2008), Nunes (2004) acredita no caráter interativo e dinâmico característico das atividades lúdicas, enquanto ferramenta didático-pedagógica que

visa ao sucesso na construção do conhecimento, fazendo do espaço de sala de aula um ambiente agradável aos olhos do aluno que, agora, passa a sentir prazer na descoberta de novas informações pertinentes ao enriquecimento de sua formação.

Logo, cabe ao professor realizar uma seleção criteriosa das atividades lúdicas que deseja desenvolver em suas aulas, de acordo com os objetivos propostos em seu plano de aula e, claro, com as necessidades educacionais dos alunos que são considerados o foco central da prática docente. Afinal, qualquer atividade que seja desenvolvida no âmbito educacional; tem sempre que ter um fim pedagógico e não pode, nem deve, ser trabalhada de forma aleatória, pois isso prejudicaria gravemente o progresso educacional dos discentes, fazendo-os regredir em sua aprendizagem.

## **2 A arte de contar histórias: uma ferramenta lúdica no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)**

Diante de uma sociedade extremamente globalizada e cercada por um emaranhado de novas tecnologias, a arte de contar histórias parece não encontrar mais espaço, pois passa a ser vista como uma perda de tempo ou uma atitude arcaica. No entanto, “não podemos negar as sensações que as histórias contadas nos causam e nos levam a vivenciá-las” (SALDANHA, 2008, p. 11).

Assim, apesar das inovações tecnológicas, a satisfação presente no ato de contar histórias continua viva no imaginário dos ouvintes que se encantam com a suavidade da voz do contador. Podemos então dizer que essa atividade não perde seu encanto, haja vista que há mães que contam histórias para seus filhos antes de dormir, avós que trazem de seu tempo vários costumes e tradições que são repassados para seus netos oralmente. E, por mais raro que seja, haverá pessoas que não dispensam a tradição de sentar ao redor da fogueira para contar e ouvir uma boa história, hábito não mais tão comum, mas ainda recorrente em alguns contextos como, por exemplo, cidades do interior do nosso país.

É importante ressaltar que a arte de contar histórias passou por um longo processo de transformações ao longo dos tempos até chegar aos dias atuais, quando nos deparamos com recursos mais sofisticados, técnicas mais bem elaboradas e contadores instruídos para desenvolver seu ofício que mesmo com o decorrer do tempo, ainda traz como um de seus objetivos, encantar os leitores-ouvintes. No entanto, salientamos; que agora, satisfazer ao público não é mais o único propósito desta arte milenar, pois a mesma; também; é utilizada para fins educacionais. Um exemplo; é que muitas escolas empregam as narrativas orais com intuito de instruir e formar leitores ativos. Mediante tais afirmações, recorreremos às explicações de Bussatto (2006, p. 10), que trata mais claramente das mudanças que o contador e seu ofício sofreram no decorrer do tempo, apontando que:

Esta arte já não tem como características apenas uma provável despreensão dos antigos contadores, que se reuniam ao redor do fogo, ao pé da cama. Por outro lado, imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, com um texto mais elaborado sintaticamente, imagens

sonoras nítidas, e apresenta um sujeito contador com domínio dos recursos vocais e corporais. [...] mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma as nossas experiências.

Diante do exposto, não podemos negar que a contação de histórias no século XXI está bem mais elaborada, com técnicas e recursos que se diferem totalmente da simplicidade dos poetas populares do período medieval. Pois, agora nos deparamos com um contador que acompanha os avanços tecnológicos, inserindo-os como parte de sua apresentação para enriquecer esteticamente o seu trabalho, abrillantando-o cada vez mais. De fato, consideramos esta evolução como um fator positivo para a ampliação de uma arte que, mesmo diante de tecnologias modernas, ainda, ocupa um espaço, mesmo que pequeno, nesta sociedade globalizada.

Assim, diante de seu caráter interacional, autores como Ortiz e Iglésis (2002) acreditam que a contação de história é uma importante ferramenta didático-pedagógica para ser utilizada nas aulas de E/LE. Pois, segundo eles, as características lúdicas e interacionais presentes nas narrativas orais; proporcionam ao aluno uma aprendizagem dinâmica, que o impulsionará a aprender.

É importante enfatizar que, quando tratamos do trabalho com contação de história nas aulas de língua espanhola, o professor não precisa se deter unicamente ao texto literário clássico como os conhecidos contos com histórias de princesas, bruxas e fadas, por exemplo. O docente tem diante de si uma variedade de gêneros que podem ser utilizados no desenvolvimento deste tipo de trabalho como, por exemplo, histórias em quadrinhos, lendas, poesias, uma notícia retirada de uma revista etc. Para tanto, cabe ao educador saber usufruir de forma positiva das características interacionais atreladas ao ato de contar histórias, procurando trabalhar com narrativas no idioma espanhol, oportunizando aos alunos vivenciarem situações em que eles possam fazer uso da fala na LE. Assim, conforme nos explica Gomes (2003), de uma maneira ou outra, os leitores/ouvintes se posicionarão diante da mensagem repassada, deixando evidente o papel que a comunicação exerce na relação emissor e receptor. Logo, é inevitável a interação entre os sujeitos, pois o ato de contar histórias é resultado de um processo comunicativo.

### **Análise dos dados**

Para coletar o material de análise, foram aplicados questionários aos professores de língua espanhola de quatro escolas privadas da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. É importante ressaltar que, antes de partirmos para a coleta de dados, aplicamos o questionário a cinco professores de espanhol, que não lecionam nas escolas pesquisadas, com o intuito de verificar se as perguntas estavam condizentes com o que almejávamos investigar, atendendo aos nossos objetivos. Após esta aplicação dos questionários, alguns ajustes finais foram realizados nas questões para finalmente serem aplicadas com os sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que por questões de ética não iremos identificar o nome da escola onde aplicamos nossa pesquisa. Além disso, também preservaremos a identidade dos sujeitos, sem fazer distinção de sexo ou quaisquer outros dados que possam identificá-los. Mediante este fato, os integrantes da pesquisa serão nomeados nesta análise como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D. Conforme exposto no quadro a seguir, contendo; também; os dados referentes às questões 01 e 02 do questionário, que tratam do tempo de formação e de trabalho como professor de espanhol.

**Quadro 01 - Descrição das características dos sujeitos.**

<b>Caracterização dos sujeitos e respostas dadas às questões 01 e 02 do questionário</b>			
<b>Sujeitos</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de formação</b>	<b>Tempo que leciona espanhol</b>
Professor A	24 anos	Um ano	Três anos
Professor B	24 anos	Curso em andamento	Quatro anos
Professor C	25 anos	Dois anos	Dois anos
Professor D	25 anos	Dois anos	Dois anos

Fonte: Elaboração própria.

Dos sujeitos mencionados no quadro 01, três possuem formação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte na área em que atuam e, um, o professor B, se encontra com o curso em andamento, na mesma instituição, mas já lecionando língua espanhola há quatro anos. Os professores C e D atuam em sala de aula desde que concluíram sua formação acadêmica, há dois anos. O professor A, no entanto, é graduado a menos de um ano e já ministra aulas de espanhol há três anos. Mesmo não sendo foco desse estudo, vemos nesse quadro a realidade do ensino de espanhol no nosso país e da carência de professores deste idioma.

Acreditamos que a idade e o tempo de formação dos sujeitos são fatores que podem influenciar em sua prática docente, pois esses educadores vivenciam os tempos modernos e a influência das novas tecnologias. No entanto, isso não significa dizer que um professor com uma formação mais antiga, também, não acompanhe a interatividade educacional, mas uma boa parte desses sujeitos, devido ao tempo de sala de aula, prefere trabalhar com recursos didáticos básicos (quadro, giz e livro didático), por acreditarem que seja mais eficaz para desenvolver a aprendizagem do aluno.

Neves (1996, p. 4) nos lembra que o docente “deve compreender as transformações educacionais pelas quais passa a sociedade atual”. Em outras palavras, o educador deve perceber que o ensino não é linear e que a dinâmica de sala de aula evolui conforme as inovações metodológicas, moldando-se de acordo com as necessidades do discente. Logo, é responsabilidade do educador buscar recursos didáticos que permitam aos alunos progredirem em sua aprendizagem. Diante disso, questionamos os sujeitos investigados, sobre qual a relevância que a disciplina de língua espanhola possui no contexto social na qual estão inseridos. As respostas obtidas estão representadas no quadro 02.

**Quadro 02 - Compreensão dos sujeitos no que concerne à relevância da língua espanhola no contexto social**

Sujeitos	Resposta dada à questão 03
Professor A	A Língua Espanhola, como toda e qualquer outra disciplina curricular, tem um importante papel no contexto social. Atualmente, percebemos que o estudo e o ensino da referida disciplina veem se destacando ainda mais no contexto escolar desde que teve sua implantação em lei nacional. Tudo isso graças à progressão de intercâmbios culturais, políticos e econômicos que o Brasil realiza com países hispânicos vizinhos ou não, ultrapassando as fronteiras geográficas e chegando a nossa realidade. Contudo, todo este processo proporciona ao estudante brasileiro uma chance de se inserir neste contexto e de protagonizar na sua própria história os novos conceitos de vida interagindo com outras culturas.
Professor B	Aprender uma língua espanhola está sendo cada dia mais importante no que se refere à comunicação e oportunidades profissionais.
Professor C	Em síntese se vivemos em um mundo globalizado é de extrema importância que os nossos alunos tenham contato com as línguas estrangeiras (no caso o espanhol).
Professor D	Acredito que a importância do Espanhol enquanto língua estrangeira está em permitir o acesso a outras culturas e principalmente a conhecimentos especializados cujos textos fontes não estejam traduzidos para a nossa língua materna.

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos as respostas referentes à questão de número três, é perceptível que todos os educadores investigados reconhecem a importância de se aprender outro idioma. Os docentes acreditam que, através do estudo de uma segunda língua, o aluno poderá conhecer diferentes culturas, aprimorar as habilidades comunicativas e, conforme ressalta o professor B em sua resposta, preparar-se para o mercado de trabalho, que, como sabemos está cada vez mais exigente.

Dessa forma, diante da visível importância denotada ao ensino de LE em nosso país, surge a necessidade de buscarmos trabalhar com materiais didáticos que se adequem à realidade educacional dos discentes, ou seja, materiais que trabalhem a língua como um meio de comunicação. Embasados por este pensamento, questionamos os educadores sobre o(s) livro(s) didático(s) que utilizam para abordar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Obtivemos, pois, as seguintes respostas:

**Quadro 03 - materiais didáticos que os docentes afirmam utilizar em suas aulas de espanhol.**

Sujeitos	Resposta dada à questão 04
Professor A	A escola, como um todo, adota o material didático oferecido pela Editora Positivo. No caso do material de Língua Espanhola, além de adotar a apostila do Positivo, faço uso de materiais extras como complemento, que abordem as necessidades do aluno e a carência de conteúdos da apostila.
Professor B	“Interaccion en español” de Romanos e Jacira.
Professor C	A escola trabalha com o sistema Positivo, além disso, sempre que necessário recorro a outros livros didáticos, como também em outras fontes como a internet.

Professor D	Tenho como livros base os do Projeto Radix (6º ao 9º ano) assinado por Josephine Sánchez Hernández, publicados pela editora Scipione e o manual <b>Espanhol – Série Novo Ensino Médio</b> (1ª a 3ª Série do Ensino Médio), assinado por Ivan Martín, publicado pela editora Ática. Como material de apoio, tenho por hábito compilar atividades de livros como Nuevo Ven (Editora Edelsa), Uso de la gramática (Editora Edelsa), Aprueba el DELE (Editora SM), Vocabulario. De las palabras al texto (Editora SM), entre outros. Além disso, costumo elaborar minhas próprias unidades didáticas utilizando materiais autênticos extraídos de séries, filmes, clipes de músicas, transmissões de TV e Rádio, Jornais e revistas internacionais e etc.
-------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos o quadro 03 verificamos que os professores A, C e D afirmam trabalhar com o livro didático, no entanto, além do manual de ensino os educadores buscam outros recursos que os apoiem no desenvolvimento de suas aulas e que facilitem a aprendizagem dos discentes. É perceptível que os docentes ao utilizarem outros recursos para suprir as necessidades educacionais dos alunos, usufruem de forma positiva dos materiais que têm ao seu dispor para dinamizar suas aulas.

O professor B, por sua vez, mencionou apenas o livro didático utilizado por ele, o que nos leva a concluir que o educador, mesmo fazendo uso de outros recursos em suas aulas de espanhol, tem o manual de ensino como sendo o guia central de sua prática.

Prosseguindo com a análise a partir das respostas dadas no questionário, vemos no quadro seguinte as respostas dadas à questão de número 05, em que questionamos os docentes sobre a forma como costumam desenvolver a dinâmica de suas aulas de espanhol.

#### Quadro 04 - Forma como é desenvolvida a dinâmica das aulas de ELE de cada sujeito

Sujeitos	Resposta dada à questão 05
Professor A	Nas aulas de Língua Espanhola procuro adequar às propostas do material didático (da apostila) com a realidade dos alunos, buscando sempre atender as necessidades da turma. Às vezes é um pouco dificultoso, porque o tempo de duração da aula é mínimo, não se tem tempo disponível para atender a todas as necessidades. Contudo, busco sempre, de forma dinamizada, transmitir os conteúdos através de jogos, dinâmicas e faço uso de outros materiais que facilitem a aprendizagem e deixe a aula mais prazerosa.
Professor B	É desenvolvida a prática de variedade entre a exploração da língua alvo e conhecimentos socioculturais.
Professor C	Procurando diversos meios que chame e prenda a atenção dos alunos, com músicas, vídeos, imagens, texto, etc.
Professor D	Em termos de métodos adotados, procuro compilar as práticas de vários métodos (gramática-tradução, direto, comunicativo, enfoque por tarefas, etc.) tentando adequá-las ao pouco espaço que tenho para as aulas. Contudo o viés metodológico que predomina é o comunicativo, no Ensino Fundamental, e o enfoque instrumental, no Ensino Médio. Vale salientar que a carga horária para espanhol no currículo é de tão somente 1 hora-aula semanal (40h anuais) por isso o recorte feito no rol de conteúdos a serem trabalhados é muito grande, ainda assim procuro aumentar as oportunidades de contato com idioma utilizando plataformas virtuais de educação à distância para encaminhar e receber atividades virtualmente.

Fonte: Elaboração própria.

No quadro de número 04 é perceptível que o professor A demonstra preocupação em desenvolver uma prática voltada para os interesses educacionais do discente. Para tanto, o docente trabalha com atividades lúdicas objetivando dinamizar suas aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos que passam a ver o estudo de um segundo idioma como algo prazeroso e não como uma atividade tediosa.

É importante salientar, que no que diz respeito ao professor B, este não descreve claramente como desenvolve a dinâmica de suas aulas de espanhol, afirmando apenas realizar uma prática em que ocorre a exploração da língua alvo e de conhecimentos socioculturais. O sujeito C, por sua vez, afirma buscar trabalhar com uma variedade de recursos didáticos que prendam a atenção dos estudantes. Já o professor D, diz fazer uma mescla entre os vários métodos de ensino, afirmando que no nível fundamental o que predomina são as atividades comunicativas e, devido à pouca carga horária procura ampliar o contato com os discentes através de “plataformas virtuais”, onde o educador encaminha e recebe trabalhos online.

Deste modo, ao observarmos a resposta de cada docente, percebemos a variedade de recursos e métodos que estes educadores tentam introduzir em sua sala de aula, visando desenvolver um trabalho qualificado e uma aprendizagem eficaz para o discente. Esses educadores demonstram, ainda, preocupação em trabalhar desde a habilidade oral até a leitora, conforme podemos observar no quadro abaixo que corresponde à questão de número 06, que trata das habilidades mais exploradas pelos professores em suas aulas de E/LE.

**Quadro 05 - Habilidades exploradas pelos professores investigados nas aulas de espanhol.**

Sujeitos	Resposta dada a questão 06
Professor A	Reconhecendo o valor que cada habilidade possui, costumo explorar todas elas, porém na sala de aula utilizo com mais frequência às habilidades oral, auditiva e leitora, a escrita somente nas atividades de interpretação e produção textuais solicitadas para serem feitas em casa, como proposta de atividade para casa.
Professor B	Todas as habilidades são exploradas, porém, a frequência de uso é de acordo com o tema de cada aula.
Professor C	Procuro explorar as quatro competências, mas devido à carga horária ser pequena dou ênfase as competências leitoras e escritas.
Professor D	No Ensino fundamental a exploração das quatro habilidades é bastante equilibrada, já que tenho maior liberdade para trabalhar, e nesse sentido procuro adaptar as práticas do método comunicativo ao espaço que tenho. No ensino Médio a ênfase recai obrigatoriamente na habilidade leitora, já que a meta descrita no nosso currículo escolar é tornar o nosso aluno proficiente na leitura, com vistas aos exames seletivos de ingressos nas universidades.

Fonte: Elaboração própria.

No quadro de número 05, é possível identificar que todos os sujeitos investigados afirmam explorar as quatro habilidades linguísticas, no entanto, uns mais que outros, como é o caso, por exemplo,

do professor A, que trabalha com maior frequência as habilidades oral, auditiva e leitora. Já a escrita, é abordada apenas em atividades de interpretação e produção de textos passadas como tarefa de casa.

No próximo quadro, trataremos sobre as atividades que os professores pesquisados costumam desenvolver para motivar a prática oral de seus alunos durante as aulas de espanhol.

**Quadro 06 - Atividades desenvolvidas para motivar a prática oral entre os estudantes nas aulas de espanhol.**

Sujeitos	Resposta dada a questão 07
Professor A	Discussão de temas expostos em textos na apostila, antes de passar para a compreensão escrita; leitura em voz alta; interpretação oral de textos informativos, músicas, poemas, vídeos, notícias, temas atuais, opiniões, textos auditivos, enfim tudo que é abordado nas aulas.
Professor B	Leitura coordenada, produção textual, tradução, fonética e fonologia (pronúncia).
Professor C	Através de músicas, exercícios de repetição, leituras de diálogos, etc.
Professor D	No ensino fundamental utilizo principalmente atividades semilivres onde, depois de ter apresentado exemplos de diálogos e ter enfatizado o uso das funções comunicativas a serem trabalhadas, proponho roteiros para diálogos onde os alunos devem utilizar as expressões e as funções comunicativas em estudo.

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise das respostas da questão de número 07, percebemos que os professores A e D procuram desenvolver a prática oral de seus alunos realizando atividades interacionais, em que oportunizam ao discente fazer uso da fala na língua alvo. Já o educador B apresenta características do método tradicional<sup>1</sup>, ao trabalhar com exercícios de tradução, sendo que ele não especifica se a tradução é oral ou escrita. Ressaltamos que o docente menciona, ainda, o uso de atividades de leitura, pronúncia e produção textual, mas não esclarece como este último tipo de atividade pode ajudar no desenvolvimento da prática oral. Essa falta de interação; também; está presente nas aulas do professor C, ao afirmar trabalhar repetição e leitura de diálogos. Contudo, é importante frisar que mesmo que as atividades trabalhadas pelo sujeito C não estimulem os momentos de espontaneidade oral, elas podem ser utilizadas com outras funcionalidades como, por exemplo, para trabalhar a pronúncia e o vocabulário.

Dessa forma, após conhecermos as atividades que os sujeitos investigados utilizam para desenvolver a prática oral em suas aulas, na questão de número 08, procuramos descobrir se esses educadores trabalham com algum tipo de texto literário visando desenvolver a mesma habilidade presente na questão 07, conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 07 - Textos literários utilizados nas aulas de língua espanhola para desenvolver a prática oral.**

<sup>1</sup> De acordo com Jalil e Procailo (2009, p. 775) o Método Tradicional, também, conhecido como Gramática Tradução tinha como enfoque central uma aprendizagem que girava em torno da tradução e da versão de textos literários, já que o método era usado para auxiliar os alunos na leitura destes textos em língua estrangeira.

Sujeitos	Resposta dada a questão 08
Professor A	Infelizmente o material didático adotado não oferece este tipo de texto (a escola exige que a apostila seja trabalhada rigorosamente), quando há tempo, raramente levo uma poesia ou poema somente para introduzir ou exemplificar algum conteúdo novo ou somente com fins de apreciação. Distribuo cópias dos textos e depois fazemos a leitura em voz alta e em seguida discutimos o assunto exposto.
Professor B	Sim, clássicos mundiais como “El Ingenioso Hidalgo de Don Quijote de La Mancha”, que são solicitado previamente como leitura em casa, em seguida discutido em sala.
Professor C	Sim, o texto literário sempre é usado quando é necessário, geralmente são usados poemas, pequenos contos, crônicas.
Professor D	Sim, mas a prática da oralidade não é o ponto principal do uso de textos literários em sala. Na verdade as “rodas de conversas” que realizo são tão somente uma das muitas atividades que uso para explorar os textos (literários ou não). A escolha dos livros é mais pelo seu caráter paradidático do que pelo seu viés literário. Logicamente, que é importante para os alunos tomarem conhecimento das obras literárias mais importantes em língua espanhola, contudo o trabalho é mais direcionado à leitura pré-aquisição de vocabulário do que pela exploração das qualidades literárias do texto. E nesse sentido, a exploração do texto é feito com vistas ao desenvolvimento da habilidade leitora, apesar de ter como prática constante uma atividade oral pós-leitura que chamo de “rodas de conversas” onde o aluno tem a oportunidade de fazer uso da sua interlíngua. Anualmente trabalho com livros com graduação de entradas léxicas do Don Quijote de La Mancha, Lazarillo de Tormes, El cantar del Mio Cid e El Zorro. Nas séries iniciais desenvolvo anualmente um projeto chamado “Cuentos Redondos” com contos e cantigas populares da tradição hispânica. Os procedimentos dos trabalhos começam com o encaminhamento à leitura, para em seguida promover as rodas de conversas sobre o enredo dos textos, para depois trabalhar questões lexicais em exercício de sinonímia e antonímia além de outras estratégias de leitura e aquisição vocabular. O fim de cada atividade varia de acordo com o livro adotado, muitas vezes a culminância desses miniprojetos de leitura é uma apresentação teatral ou a exibição de uma adaptação fílmica da mesma obra.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados expostos no quadro acima, verificamos que apenas o professor A não trabalha com textos literários em suas aulas, pois, segundo ele, o material adotado pela escola, que deve ser rigorosamente cumprido, não traz textos referentes à esfera literária. Além disso, conforme mencionado pelo sujeito A, no quadro 04, por mais que ele tente dinamizar suas aulas, o tempo para estender-se a outras atividades é mínimo, pois o docente tem apenas uma hora/aula semanal. Contudo, apesar das dificuldades para trabalhar com o texto literário nas aulas de língua espanhola, acreditamos que este educador poderia fazer como o professor B; solicitar as leituras para casa e discutir os textos em sala. Com relação aos demais professores, todos trabalham com o texto literário. No entanto, o professor D, esclarece que o seu objetivo central ao utilizar textos literários não é o desenvolvimento da prática oral, mas o aprimoramento do vocabulário, explorando no aluno a habilidade leitora.

No quadro que segue, discutiremos se os professores costumam desenvolver rodas de leitura ou atividades de contação de histórias para trabalhar os textos abordados em sala e a frequência com que isso ocorre.

**Quadro 08 - Atividades de roda de leitura ou contação de histórias realizadas pelos sujeitos**

Sujeitos	Resposta dada a questão 09
Professor A	Sim, no momento em que o material didático apresenta textos interessantes que exigem algumas informações extras. Às vezes inicio a leitura e solicito alguns alunos a lerem em voz alta e, quando vejo que dá tempo, levo poemas ou poesias para sala com a finalidade de reconhecer à estética e arte de escritores hispânicos.
Professor B	Sim, sempre.
Professor C	Não.
Professor D	Sim, ao menos uma vez por semestre realizo rodas de conversas em língua espanhola com o objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, no quadro anterior, verificamos que apenas o professor C não costuma realizar nenhum tipo de atividade de contação de história ou rodas de leitura em suas aulas. O educador A, por sua vez, afirma trabalhar com este tipo de atividade somente quando identifica no material didático algum texto que lhe parece interessante para ser trabalhado em sala e quando traz algo literário como, por exemplo, um poema. No que diz respeito ao professor B, este é o único que afirma utilizar frequentemente em suas aulas atividades de contação de histórias, mas não esclarece como são desenvolvidas. Já o docente D, realiza apenas “rodas de conversas” pelo menos uma vez durante todo o semestre, com o intuito de avaliar a compreensão leitora de seus alunos.

É importante ressaltar que como alguns dos sujeitos pesquisados afirmaram utilizar atividades de contação de histórias e rodas de leitura em suas aulas, na questão de número 10 pedimos para que descrevessem como estas atividades são desenvolvidas. Verificamos os resultados no quadro seguinte.

**Quadro 09 - Como são desenvolvidas as atividades de contação de histórias e rodas de leitura.**

Sujeitos	Resposta dada a questão 10
Professor A	Quando trabalho com contação de histórias, solicito aos alunos que leiam individualmente ou em voz alta e depois faço perguntas relacionadas ao texto lido fazendo paralelos com a nossa língua materna ou peço para representá-lo através de imagens o que cada um opina.

Professor B	No final de uma determinada aula, é solicitado a produção textual para casa. Na aula seguinte, os trabalhos são apresentados pela sala de aula.
Professor C	Não respondeu
Professor D	Conforme relatei na questão 8, as rodas de conversas das quais lanço mão como atividade pós-leitura das obras literárias tem como foco a análise da compreensão leitora dos alunos, embora sejam feitas alguma consideração sobre a interlíngua dos alunos, a ênfase recai sobre a compreensão do enredo, principalmente no que tange o nível de apreensão de informações.

Fonte: Elaboração própria.

Ao questionarmos os docentes pesquisados sobre a forma como são desenvolvidas as atividades de contação de histórias ou rodas de leitura, percebemos que o professor A afirma solicitar aos discentes a realização de uma leitura individual ou em voz alta. Como não foi esclarecido pelo educador, interpretamos o ato de ler “individualmente”, mencionado em sua resposta, como sendo a realização de uma leitura silenciosa a qual não deve ser considerada como narração de histórias. Nesta perspectiva, salientamos que as narrativas orais são atividades voltadas para o coletivo, haja vista que o contador necessita de um público para apreciar/ouvir suas histórias.

O sujeito B trabalha a contação de história através de textos produzidos pelos próprios alunos e socializados individualmente para toda a turma. Exercício que acreditamos contribuir para a interação oral, pois o docente pode estimular a prática dialógica em sala, por meio de discussões relacionadas às leituras socializadas. No que tange ao professor C, este não respondeu à questão de número 10, por isso, interpretamos que o docente não trabalha com nenhum tipo de atividade de contação de história ou roda de leitura. Por fim, o professor D retoma o que foi dito na questão 08, ressaltando que o seu foco central é a compreensão leitora e não o desenvolvimento da oralidade.

O quadro seguinte refere-se a nossa última questão, na qual perguntamos aos docentes que contribuições eles acreditam que a contação de histórias pode proporcionar no ensino-aprendizagem de língua espanhola, no que concerne ao desenvolvimento oral dos discentes.

**Quadro 10 - Compreensão dos docentes sobre as contribuições advindas das atividades de contação de histórias para desenvolver a oralidade.**

Sujeitos	Resposta dada a questão 11
Professor A	A contação de histórias é de muita valia para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no que se refere à prática da oralidade. É proporcionando este recurso metodológico em sala de aula, que o professor verifica o desenvolvimento oral dos seus alunos. Neste caso, o professor necessita expor estratégias de compreensão textual e dar chance de o aluno interagir e fazer paralelos do assunto abordado em determinada história com o seu contexto real, viabilizando assim atos comunicativos reais através de estímulos feitos pelo o mediador deste processo.
Professor B	Acredito que essa prática viabiliza e possibilita o contato com o espanhol como língua alvo, além de proporcionar a expansão do vocabulário e auxiliar o desenvolvimento da oralidade dentro de uma perspectiva positiva.
Professor C	Toda prática oral tem muito a contribuir no desenvolvimento da aquisição de uma língua, a contação de histórias é um momento no qual o aluno se sente a vontade, dessa forma pode usar a língua espanhola de forma bem natural.
Professor D	Seguramente contribuem para o desenvolvimento da fluidez da oralidade uma vez que cria espaços para o debate. Há também um elemento motivacional muito forte uma vez que esse tipo de atividade permite ao aprendiz se envolver em uma situação de interação verbal real na qual o falante tem que manipular o seu conhecimento linguístico para defender o seu ponto de vista sobre a obra lida. Contudo, eu acredito que esse tipo de atividade assim como o próprio trabalho com ênfase na fala em língua estrangeira não encontra muito espaço em nosso contexto de ensino, ou ao menos no meu. Com uma carga horária insuficiente para o trabalho efetivo com as quatro habilidades e com o engessamento que os objetivos previstos no currículo escolar e no PPP (Projeto Político Pedagógico) nos impõe, esse tipo de atividade se torna impraticável, haja vista que a habilidade oral não é prioridade nesse contexto.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de nem todos os professores utilizarem essa metodologia, trabalhando com a contação de história em suas aulas, eles reconhecem o valor atrelado a esta ferramenta no que tange ao desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua espanhola. Ressaltamos, ainda, que apenas o educador D acredita que não seja viável trabalhar com contação de histórias nas aulas de LE, pois o objetivo central da proposta pedagógica da escola não é desenvolver a oralidade, mas sim a compreensão leitora.

No entanto, salientamos que, através de atividades de contação de histórias, também, é possível trabalhar a habilidade mencionada pelo sujeito D, desde que o educador adapte as atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar, procurando desenvolver estratégias criativas que facilitem a aprendizagem dos alunos. Pois a partir do momento que o docente, após a narração do texto, estimula a interação através de perguntas e respostas, o educando estará praticando a compreensão leitora.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa nos propusemos a investigar se a contação de história enquanto ferramenta lúdica é utilizada pelos docentes entrevistados e que outros métodos, também, lúdicos são aplicados por estes em sala de aula para desenvolver a interação oral durante o aprendizado do segundo idioma.

Os dados nos levaram a perceber que alguns dos educadores entrevistados apresentam ter a preocupação de inserir em sua sala de aula atividades didáticas que motivem os alunos na busca do conhecimento, tornando suas aulas mais dinâmicas e interacionais. No entanto, é importante salientar que entre os professores investigados, também, identificamos aqueles que estão muito ligados ao material didático, fazendo uso de métodos bem tradicionais que tem como foco as habilidades leitora e escrita, deixando de lado o desenvolvimento da oralidade no estudo da língua espanhola.

No que concerne à inserção da contação de história nas aulas de língua espanhola, vemos que é um recurso didático usado pela maioria dos docentes entrevistados como forma de motivar os alunos a interagirem em sala. Logo, diante dos resultados obtidos, concluímos que a contação de histórias pode ser inserida nas aulas de Língua Estrangeira como uma importante ferramenta de caráter lúdico que visa motivar o aluno no desenvolvimento da prática oral, haja vista que a arte de narrar histórias é uma atividade que permite aos discentes interagirem durante as aulas construindo opiniões críticas sobre as histórias narradas. Dessa forma, mesmo que o professor de língua não trabalhe constantemente com esta metodologia, ao inseri-la em suas aulas, ele deve ter objetivos bem definidos sobre o que deseja abordar através das narrativas orais. Afinal, com a contação de histórias o educador pode trabalhar não apenas atividades de prática oral, mas, também, de interpretação textual, vocabulário, gramática, dentre outras.

Esperamos que este trabalho sirva de aporte teórico para outros profissionais da educação refletirem e repensem sua prática pedagógica no que concerne às ações por eles desenvolvidas em sala de aula, oportunizando ao professor de idiomas desenvolver um trabalho em que a prática oral tenha um destaque merecido, claro, sem deixar de lado as demais destrezas.

### **Referências**

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias (Parte II). Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2006.
- GOMES, A. **A voz que vem de longe: O contador de histórias na formação do leitor**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003.

- MONTAÑEZ, A. P. **A implantação da língua espanhola nas escolas da cidade de Londrina e região:** Políticas públicas e educação bilíngüe. (S/D) .Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/a\\_implantacao\\_do\\_ensino\\_da\\_lingua\\_espanhola\\_nas\\_escolas\\_da\\_cidade\\_de\\_londrina\\_e\\_regiao\\_politicas\\_publicas\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/a_implantacao_do_ensino_da_lingua_espanhola_nas_escolas_da_cidade_de_londrina_e_regiao_politicas_publicas_e_educacao_bilingue.pdf)>. Acesso em: 10/janeiro/2012.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa, características, usos e possibilidades.** FEA – USP. 1996. Disponível em: <[www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf)>.
- NUNES, A. R. S. C. de A. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Universidade de Curitiba – PR, 2004. Disponível em: <[www.linguaestrangeira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.htm](http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm)>. Acesso em: 22/novembro/2011.
- ORTIZ, J. F. **La literatura como elemento lúdico dentro del aula de E/LE.** 2002. Disponível em: <[www.mec.es/sgci/br/es/.../juegcibele.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/.../juegcibele.pdf)>. Acesso em: 22/novembro/2011>.
- SALDANHA, M. L. L. S. **A contação de histórias e formação do leitor.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.
- SANCTIS, R. J. O. de. **A mediação lúdica no ensino de língua espanhola:** um desafio docente para além da instrução. 2008. Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_8129/artigo\\_saber\\_a\\_mediacao\\_ludica\\_no\\_ensino\\_de\\_lingua\\_um\\_desafio\\_docente\\_para\\_alem\\_da\\_instrucao](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_8129/artigo_saber_a_mediacao_ludica_no_ensino_de_lingua_um_desafio_docente_para_alem_da_instrucao)>. Acesso em: 14/novembro/2011>.
- ZEULLI, E. **Apresentação oral nas aulas de língua espanhola – desempenho linguístico, fatores afetivos e avaliação da atividade.** Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/elizandra.pdf\(mestrado\)](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/elizandra.pdf(mestrado))>. Acesso em: 14/novembro/2011>.

## O LÚDICO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE SÃO FRANCISCO DO OESTE – RN

Antonia Patrícia Dias Chaves  
Edilene Rodrigues Barbosa

### Considerações iniciais

Nestas páginas versaremos sobre os direcionamentos e o espaço que o lúdico e seus correlatos ocupam hoje, desvencilhando-se da visão simplista do lúdico atrelado à jogos. Costumamos emprega-los para atividades em que temos presentes a diversão, o bom humor e a alegria. Alguns associam-no a sorrisos e gargalhadas.

É frequente ouvirmos o emprego do termo como se fossem para diversão, basta voltarmos-nos à educação, notamos professores que planejam aulas com “jogos lúdicos”. Tal analogia está tão imbricada na sociedade que autores como Luft (2000) corrobora afirmando que lúdico é: “Relativo a jogo(s). Engraçado. Jocosos” (LUFT, 2000, p. 430) e de acordo com Sant’Anna (2011, *apud* ALVES, 2013, p. 33) são “ações do brincar”, assim como afirma Huizinga (1938) em seus escritos atrelando seu significado ao ato de jogar. Dessa maneira é apresentada uma definição que nos faz crer que tal terminologia é sinônimo de jogo.

Há algum tempo pesquisadores vêm delimitando o sentido da palavra lúdico. Diferente do que costumamos ouvir caracterizando como uma brincadeira, um jogo ou diversão, até mesmo como atividade sem importância, pesquisadores têm ressaltado um valor que vai muito além de um mero passatempo.

O lúdico está intrinsecamente ligado às diversas áreas de atuação mental, voltadas ao conhecimento humano como a psicanálise, a biossíntese, a filosofia e o ensino, que foram áreas de pesquisas de grandes estudiosos como Freud, Piaget e Boadella.

Para podermos abordar o tema, nos utilizamos dos estudos de Luckesi (2005), que trata o lúdico como a experiência da vivência plena de momentos, sejam divertidos ou não, o importante é a vivência plena, e ainda outros autores que compartilham da mesma ideia, como: Filho (s/d) e Teixeira (1995) que sugerem ainda o desenvolvimento do ser humano através de atividades que contêm o componente lúdico, sendo este, desenvolvido pelas emoções.

Nosso intuito neste trabalho é possibilitar a outras pessoas o conhecimento e apropriação sobre o conceito de lúdico para o incentivo de sua prática em sala de aula, com consciência de que estas práticas podem estar construindo a base para termos no futuro adultos estáveis. Queremos que a própria sociedade passe a acreditar na “brincadeira” e no “jogo” que constroem o ser humano como ser independente e livre, que sabe lidar as situações do dia a dia, sejam estas boas ou não.

## 1 Literatura do lúdico

Iremos nos delimitar a este espaço para abordar o que temos atualmente na literatura sobre o lúdico, citando autores como Luckesi (2005), Teixeira (1995), Alves (*s/d, apud* KRÜGER, 2011), Santin (*apud* NASCIMENTO, [s.d]) e Debortoli (2002), que têm em comum a abordagem do lúdico que é a vivência de momentos em que o indivíduo esteja presente inteiramente, ou seja, é a realização da ação e os sentimentos individuais que ela provoca, sua significação vai além dos jogos ou da diversão.

Alguns autores como Sant’anna (2011 *apud* ALVES, 2013, p. 33), Huizinga (1938), Nascimento (2011) e Luft (2000, p. 430) referem-se ao lúdico como atos de brincar. Dantas (1998, p. 111, *apud* CHAGURI, 2009) afirma que “o termo lúdico refere-se à função de brincar (de uma forma livre e individual) e jogar (no que se refere a uma conduta social que supõe regras)”.

Apontamos duas perspectivas diferentes sobre o lúdico, uma relaciona seu significado à experiências vividas diariamente que tem a capacidade de prender a atenção e provocar emoções, na outra, podemos observar claramente sua relação estreita com atos de brincar e jogar. Nos determos ao conceito que vai além da simples diversão, não estamos descartar a possibilidade de o jogo ter o caráter lúdico, poderá sê-lo, ou não, é relativo, não é qualquer jogo que provoca emoção e prende a atenção em uma pessoa partirá de cada um.

Luckesi (2005) em seus estudos apresenta uma visão sobre o lúdico que contempla a “plenitude da experiência” que é a inteireza na ação lúdica, ou seja, quando nos envolvemos por inteiro, isso acontece quando dançamos e estamos presentes inteiramente naquela atividade, ela vai nos propiciar a ludicidade, no entanto, se dançarmos e não estivermos totalmente entregues ao que fazemos, observamos mais o que acontece a nossa volta, não é lúdico, dado que não houve a inteireza necessária na ação realizada. Por isso, o mesmo afirma que um divertimento pode ser lúdico ou não.

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a ‘plenitude da experiência’. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (LUCKESI, 2005, p. 02)

Percebemos que Luckesi (2005) mantém uma distância da visão de lúdico como um sinônimo de jogo, brincadeira, algo que se confunde com coisa banal e engraçada, que diverte. Ele aponta como a vivência de atos que sejam divertidos ou não, o importante é a experiência.

Teixeira (1995) em seu discurso sobre o tema, relaciona o lúdico a afetividade, motricidade e a cognição, desvincilhando-se do lúdico como passatempo qualquer, abordando o envolvimento emocional em que o sujeito é absorvido “de forma intensa e total”, ou seja, a “plenitude” das ações.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma

atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Teixeira (1995), assim como Luckesi (2005), defende conceituações amplas do lúdico como uma tendência mental que para se desenvolver o ser humano deve estar inteiro, ou seja, presente mental e fisicamente, assim, um sujeito ao participar de uma atividade que ofereça a essência do lúdico, se não se deixar ser absorvido pelo que faz, tal ação não será lúdica para ele.

Segundo Rubem Alves “O lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis.” (ALVES, *s/d*, *apud* KRÜGER, 2011, p.1). Este autor busca a associação entre o lúdico e o prazer, a criatividade e a imaginação, estes são privilégios das emoções vivenciadas em uma atividade lúdica, esta não comporta regras estabelecidas, basta que provoque emoção.

A associação com a imaginação se assemelha com o pensamento de Santin (*apud* NASCIMENTO, [s.d], p. 01), segundo ele o lúdico “são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos”, nossos sentimentos estão envolvidos na própria ação, é por isso que não podemos explicar com palavras são materiais simbólicos que estão presentes, podemos apenas vivenciar e sentir.

Debortoli (2002) visualiza o lúdico como

Uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo [...] Sendo linguagem humana, o lúdico pode se manifestar de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, entre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida – no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, etc. Todavia, como visto, em nossa sociedade capitalista o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças e músicas, entre inúmeras outras). Mas, as práticas culturais *não são lúdicas em si*. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade. (DEBORTOLI, 2002, *apud* GOMES, 2004, p. 03)

Vemos na citação de Debortoli uma crítica a visão de lúdico voltada a infância, ele acredita que esteja relacionado à existência do ser humano, assim fazendo parte de todas as fases da vida, sendo vista como uma forma de linguagem.

Luckesi (2005) traz um trecho em que nota-se uma associação à infância, em uma entrevista que faz a um dono de um restaurante.

Gosto de cozinha, gosto de amassar o pão, gosto do mercado, gosto de trabalhar sozinho na cozinha, gosto de trabalhar com os outros, gosto de ensinar, gosto de aprender --- essas foram expressões dele, no seu depoimento. Aqui, trabalho é sério, no sentido de que é produz (*sic*) bens --- não do ponto de vista do capital, mas do ponto de vista de produzir bens para satisfazer a vida --- e, ao mesmo tempo, é alegre e lúdico (LUCKESI, 2005, p. 22).

Lúdico é um substantivo, que não deve ser confundido com adjetivo, o que frequentemente ocorre, quando vemos falar em “jogo lúdico”, “brincadeiras lúdicas”, não descartamos a ideia de que estas atividades tenham o componente lúdico, mas acreditamos que sejam o meio para se chegar a ele. Não é a atividade cultural em si que seja lúdica, mas a experiência vivenciada em tal atividade.

Por fim, o lúdico se divide em correlatos, são eles: ludicidade e atividades lúdicas, que não são sinônimos, e não devem ser confundidas, pois tem definições diferentes, assim, nos utilizaremos dos próximos tópicos para fazer esta desambiguação.

## 2 Lúdico

Tomemos agora o lúdico não no seu aspecto de adjetivo, mas como substantivo, que ganha uma dimensão particular que vem se perpetuando ao longo dos tempos, um termo que é expandido e vislumbrado em muitas áreas do conhecimento, como fazendo parte das mais diversas áreas do conhecimento humano, a saber, na psicanálise, na filosofia, na biossíntese, no ensino dentre outras<sup>1</sup>.

Segundo Luckesi (2005), Sigmund Freud, o “pai da psicanálise”, aderiu em seus estudos o lúdico, pois sua meta, “como sabemos, foi desvendar e compreender as operações do inconsciente através de suas manifestações externas” (LUCKESI, 2005, p. 08). O que Freud busca se torna possível através de atividades lúdicas, ele observa que cada ser humano demonstra por suas ações externas (atividades lúdicas), o que é desenvolvido e sentido pelo inconsciente. Ele cita o exemplo de uma criança que viveu a experiência de ficar doente, internada em um hospital. Se ela tem tendência a brincar de médico, são impulsos de seu inconsciente que são expressados por ações exteriores. É o mesmo que dizer que a ludicidade tem seu lado interno que se revela no externo, revelando também traumas do passado.

Ainda na área da Psicanálise, segundo Bruno Bettelheim, discípulo de Freud, citados por Luckesi (2005), o lúdico permite ao sujeito a formação da própria identidade interna e da sua individualidade,

---

<sup>1</sup> Não iremos nos aprofundar em todas as áreas de atuação do lúdico, nosso intuito é apenas mostrar a vasta área de abrangência do lúdico.

devido à vivência de uma atividade plena sentida pela realidade interna e pela realidade externa, ou seja, por sua vivência se aproximar da vida real, e assim a criança cria este modo de estar no mundo.

Enquanto os estudos de Freud voltaram-se para o lúdico como reconstrução dos processos emocionais e investe em terapias através de atividades lúdicas, temos Jean Piaget que vê o lúdico como construção dos processos cognitivos e a afetividade em cada fase da vida do ser humano.

Para Piaget, as atividades lúdicas cumprem com o papel de fazer com que o ser humano se construa continuamente e se relaciona com o mundo e com o que está em torno de si, pois estas servem como recurso de autodesenvolvimento.

De acordo com as ideias piagetianas podemos perceber a significação das atividades lúdicas “para a vida das crianças, para os pré-adolescentes, para os adolescentes e para os adultos, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento interno, que significa a ampliação e a posse das capacidades de cada um [...] [assim] podemos e devemos nos servir das atividades lúdicas na perspectiva de obtermos resultados significativos para o desenvolvimento e formação dos nossos educandos” (LUCKESI, 2005, p. 14) auxiliando-o a ir dentro de si mesmo e buscar sua confiança interna e externa. Sabemos que o ser humano não nasce pronto, ele aprende e se desenvolve através de suas ações e experiências, somos construídos diariamente através de conflitos e experiências.

Analisando esta vertente temos o lúdico como cura para neuroses, mas ainda conservando este caráter educativo, abordaremos este tema na Biossíntese, conceito criado por David Boadella, citados nos escritos de Luckesi (2005), que significa “integração da vida”.

Esta área de conhecimento acredita que o ser humano se constitui a cada instante nas situações do dia-a-dia, e nas relações, com o outro, com o espaço, e com as circunstâncias que nos permite a vivência de uma experiência, estas podem ser boas ou não. E o trabalho terapêutico realizado através de atividades lúdicas vão oferecer possibilidades do ser humano viver da melhor maneira a experiência de vida, e proporcionar meios para lidar com os bloqueios, Boadella diz que “o objetivo do trabalho terapêutico é restaurar na pessoa um estado de pulsação saudável na qual as atividades básicas da vida são rítmicas, dão prazer, e trabalham para facilitar o contato consigo mesma e com os outros”, ou seja, permitir ao ser humano demonstrar sua expressividade livre e espontânea, em todas as dimensões, dando oportunidades para aqueles que por traumas vivem fechados dentro de si, de se envolverem em atividades que lhes permitam realizar o contato com as pessoas.

### **3 Atividades lúdicas**

Descendente do lúdico, temos as atividades lúdicas, que são ações construtivas, que possibilitem uma vivência plena na atividade. Logo devemos estar presentes inteiramente na ação vivida, dessa forma:

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de

autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade. (NASCIMENTO [s.d], p. 01)

As atividades lúdicas são as próprias ações desenvolvidas em qualquer prática, é o experimento no qual temos contato são dinamismos que “por si mesmas, são construtivas, na medida em que são ações” (LUCKESI, 2005, pag. 07). As atividades proporcionam o autoconhecimento, e a percepção do outro, pois dispõe de momentos e vivências plenas que revelam expressividades do sujeito.

Chaguri (2011) afirma que “o emprego da atividade lúdica, defini-se(sic) a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir.” (CHAGURI, 2011, p. 03). Ou seja, não há uma atividade específica que possa ser definível como lúdica, mas toda e qualquer atividade que possibilite a plenitude da experiência. Essa visão é reforçada nesta citação de Nascimento (s/d):

Considero como lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui- agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.[...] Ela deve permitir que cada um possa se expressar livre e solidariamente, que as couraças, bloqueios que se estabelecem, possam ser flexibilizadas e que haja um maior fluxo de energia. (NASCIMENTO, [s.d], p. 02)

Diante de qualquer atividade lúdica nos sentimos instigados a liberar um maior fluxo de energia, justamente pelo caráter de liberdade e inteireza provocado pela própria ação, para ter este caráter lúdico devemos nos envolver por inteiro, senão será somente uma atividade qualquer, e não uma atividade lúdica.

Muitas atividades que são classificadas como lúdicas não condizem a esta nomenclatura, por não ressaltar as características de tal, como a plenitude da inteireza apontada por Luckesi (2005), o fluxo de energia, e o encontro com o Eu e com o Outro. A atividade para ser lúdica vai depender da vivência de cada ser, um jogo de futebol, tem o caráter lúdico quando voltado para a prática por diversão e demonstrar espontaneidade, livre de qualquer pressão, e o participante deve estar inteiramente envolvido na atividade, porém quando ele joga profissionalmente e tem uma grande responsabilidade de alcançar um título, ele se sente pressionado e por tanto esta atividade não apresenta o caráter lúdico.

#### 4 Ludicidade

Já definimos o lúdico e a atividade lúdica, agora voltaremos a atenção para a ludicidade, que Filho (s/d) define como:

Um estado de potência da condição humana que resiste a toda espécie de interpretação ordenada típica da racionalidade instrumental [...] (ou seja) a ludicidade é uma ação vivida e sentida, não definível pelas palavras e sim, compreendida pela fruição. (FILHO, [s/d], p. 01)

Com base no exposto entendemos que pode ser definível como o estado de inteireza na atividade lúdica, que não pode ser explicada, apenas sentida por quem participa, é como um estado interno do ser humano, uma experiência plena advinda da verdadeira ação lúdica. Luckesi (2005, p. 07) afirma que “o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena.”

Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito [...] só o sujeito, enquanto vivente, poderá experimentar a ludicidade como experiência plena em seus atos. (LUCKESI, 2005, p. 20)

Segundo Luckesi (2005), a ludicidade é uma experiência inerente de cada sujeito, um sentimento individual, que só pode ser experimentado por aquela pessoa que está verdadeiramente na ação lúdica. Numa atividade em grupo alguns estão experimentando a ludicidade de uma forma, enquanto outros, devido a traumas de infância, podem estar vivenciando esta experiência de outra forma, por exemplo, em uma disputa, os que estão ganhando tem um sentimento diferente com relação a equipe que está sendo derrotada.

Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUCKESI, 2005, p. 07)

Como foi explicitado na citação, a ludicidade está mais voltada para a sensibilidade que para a ação, uma mudança interior para nos deleitarmos em estado pleno de espírito. Para isso, não é necessário muito, basta termos uma “atitude” ou pensamento lúdico.

A ludicidade, então, é um sentimento interno que só pode ser vivido e sentido por cada ser que vivencia uma experiência, uma sensação que não tem como ser dita ou explicada através das palavras, pois é inerente de quem viveu plenamente a atividade.

## **5 Análise dos dados**

Nosso *corpus* foi obtido através de quatro (04) aulas de Língua Espanhola que lecionamos, como professora-observadora, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na escola 07 de Setembro em São Francisco do Oeste – RN. Estas aulas foram divididas em dois (02) dias, sendo duas (02) aulas em cada. Estas aulas ministradas com o conteúdo “corpo humano”, utilizamos uma metodologia

envolvendo atividades variadas, como ir à lousa, dançar, jogar o jogo da memória, apresentação de *slides*, apresentar-se em espanhol, atividades escritas de tradução, etc.

Ao passo que ministrávamos as aulas observávamos a reação dos alunos e anotávamos em um diário de campo o que acontecia e que era relevante para a pesquisa. Além de tais anotações feitas sob nosso olhar com relação ao desenvolvimento da aula, e da recepção dos alunos, ao finalizarmos as quatro (04) aulas aplicamos um questionário contendo onze (11) questões, sendo dez (10) de caráter fechado e 1 (uma) aberta, para que eles respondessem expondo sua opinião. No questionário havia perguntas que vislumbram o sentimento dos alunos diante das aulas e a questão aberta proporciona um espaço para que eles usem suas próprias palavras para se expressar.

Nas análises desse *corpus* verificaremos a presença do lúdico, da ludicidade e das atividades lúdicas nas aulas de língua espanhola. Estes dados serão interpretados a luz dos conceitos que foram expostos no nosso referencial:

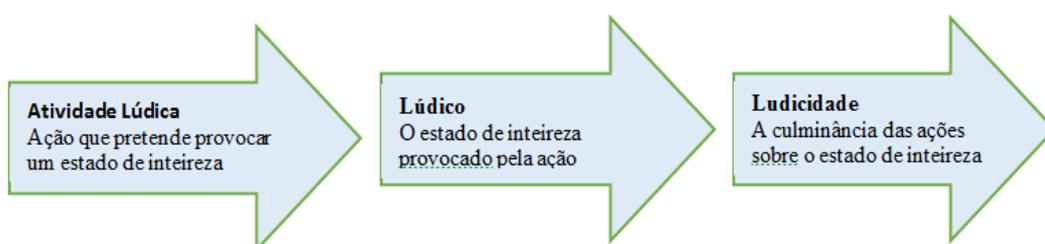
O lúdico, sob o ponto de vista de Luckesi (2005), é entendido como o que provoca a plenitude de uma experiência, de um momento vivido intensamente e inteiramente, em que o ser humano esteja presente por inteiro na ação, e, no momento.

A ludicidade como o sentimento de inteireza provocado pela vivência lúdica. É um estado de potência do ser humano que vai além do que se possa explicar, sentido por cada ser individualmente, pois é próprio e interno do sujeito que está vivenciando.

E as atividades lúdicas, como toda e qualquer atividade que possa provocar a vivência da plenitude ao participar da ação. As atividades lúdicas são em si ações, que, na medida em que provocam reações, modificam o mundo.

Sendo assim, o esquema mostra a relação que existe entre os três termos:

Quadro 01: relação atividade lúdica x lúdico x ludicidade



Fonte: Elaboração própria

Trataremos de expor nossos dados, observações, interpretações e resultados que estão dispostos da seguinte maneira, a saber: planejamento e execução das aulas, diário de campo e questionário. Os instrumentos serão interpretados à luz dos conceitos que detalhamos e defendemos sobre o lúdico, a ludicidade e as atividades lúdicas. E ainda, para finalizar, faremos uma triangulação de dados, onde iremos unir todas as informações e interpretações dos três instrumentos que utilizamos em nossa pesquisa.

## 6 Planejamento e execução das atividades

Selecionamos atividades variadas: de oralidade, de escrita, de dança e jogo. Ao propormos estas atividades tivemos a intenção de observar quais destas tem o caráter lúdico, que popularmente se manifesta nos jogos. Nos propomos nesse trabalho a provar que a ideia de lúdico sinônimo de jogo está ultrapassada no plano em que se circunscreve os conceitos atuais do que seja o lúdico.

Em síntese, planejamos aulas em que obtivéssemos, em tese, a manifestação do lúdico, e observar quais atividades se inscrevem e possuem mais aceitação neste campo. Para detectarmos as atividades que possuíam mais aceitação, durante as aulas nos utilizamos de um instrumento de pesquisa, o diário de campo, o qual nos utilizamos para fazer anotações de fatos ressaltantes.

## 7 Diário de campo

Na ocasião das aulas ministradas, elaboramos um diário de campo, com a finalidade de registrar o que de relevante ocorreu durante as aulas. Este diário contém nosso ponto de vista pessoal, nossas interpretações e percepções sobre o que provocou o lúdico.

Aplicamos diversos tipos de atividades tratando de temas como: cumprimentos em espanhol, em que os alunos se apresentava ao colega em espanhol e perguntava-lhe o nome e assim sucessivamente até o último aluno, reconhecimento das partes do corpo humano através de papéis com o nome escrito colado na parte do corpo, atividades escritas sobre o conteúdo, logo após a explicação do conteúdo, dança da Xuxa “Cabeza, hombro, pierna y pie” para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de algumas partes do corpo citados na música e por fim, jogo da memória, que era formado por peças que algumas tinham o desenho e em outras o nome, assim os alunos deveriam encontrar o imagem e o nome da imagem do corpo.

Dentre estas atividades nos chamou a atenção a de escrita, foi a preferida dos alunos, com isso percebemos que o ato de escrever aparenta ter uma abordagem lúdica para os alunos, pelo caráter da língua estrangeira ser novidade despertando o interesse e a curiosidade nos alunos. Assim a significação lúdica não reside somente no jogo, podemos observar seus desdobramentos em atividades diárias que nos despertem a motivação de realiza-las.

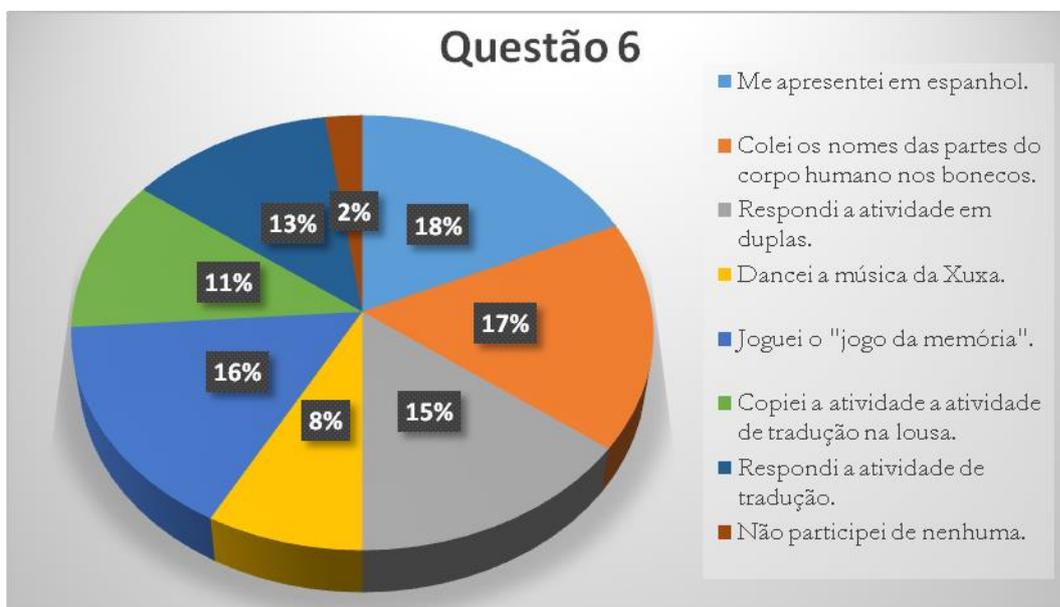
A maioria dos alunos apresentam um certo tipo de bloqueio com relação a determinadas atividades, principalmente a dança, pois os mesmo se recusavam a participar. Isso nos leva a crer que a dança não provocou a ludicidade nos alunos, no contexto de sala de aula, levando-se em conta que nesse espaço o objetivo é estudar e aprender, diferentemente, quando o aluno se encontra em um ambiente de festa, dançar é o objetivo, configurando-se assim como lúdico, pois é uma experiência plena.

## 8 Questionário

Aplicamos um questionário para que fosse possível observar o que provoca o sentimento de ludicidade nos alunos, durante as aulas, para confrontarmos o que foi observado e percebido por nós na construção do diário de campo. Dessa forma, temos três instrumentos de coleta de dados que serão analisados e triangulados ao final desse capítulo, a saber: planejamento das aulas, diário de campo e questionário dos alunos. Este questionário foi aplicado a 21 alunos dos 30 matriculados, por motivo de faltas e desistência de alguns alunos.

Na questão a seguir nosso intuito é averiguar qual atividade teve maior índice de participação dos alunos, no caso, qual denota a sensação de ludicidade. Na questão 6 se lê: **Das atividades descritas abaixo marque as que você participou:**

Gráfico 01: respostas da pergunta 06 do questionário



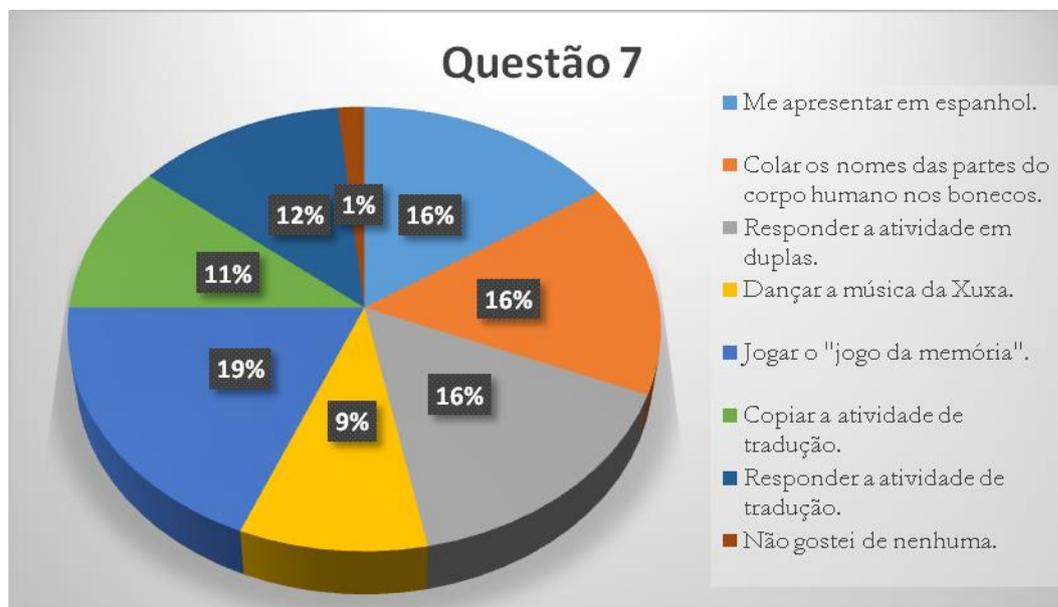
Fonte: [Elaboração Própria]

Notamos que obtivemos maior participação nas apresentações em espanhol, pois o fato de falar uma língua estrangeira deixa o aluno curioso e participativo levando-o a experimentar novas sensações, ou seja, são momentos de plenitude da experiência, a mesma explicação pode ser aplicada para a participação dos alunos nas demais atividades que os alunos participaram, como colar os nomes em espanhol na parte do corpo do boneco, jogar o jogo da memória, e as atividades de escrita, exceto a dança. A dança foi a atividade que menos houve participação, por não ser um fato curioso ao aluno e por isso não ter motivação, apesar de ser parte da aula, dançar a música tocando cada parte que se pedia em espanhol não apresenta características lúdicas.

Na próxima questão apresentaremos quais as atividades os alunos gostaram. Acreditamos que estas sejam as que possuem o caráter lúdico, para podermos chegar a este entendimento por parte dos

alunos, não usamos a palavra “lúdico ou ludicidade” interrogamos sobre qual mais gostaram, acreditamos que eles gostam da que proporcionou a ludicidade por esta estar envolvida com sentimentos e emoções positivas. Assim, fizemos a seguinte pergunta: **Das atividades que você participou qual/quais você mais gostou?**

Gráfico 02: respostas da pergunta 07 do questionário



Fonte: [Elaboração Própria]

Observamos que 19% dos alunos gostaram mais da atividade do jogo da memória que por sua aparência de não seriedade fez com que se entregassem a atividade, provocando o contato com o lúdico e dessa maneira sentindo um certo prazer em realizar tal atividade. Enquanto se apresentar em espanhol, colar os nomes das partes do corpo humano no boneco de papel fixado na lousa e responder as atividades ficaram com 16% de aprovação dos alunos, acreditamos que estas atividades sejam preferência por parte dos alunos por não necessitarem “se expor” tanto quanto seriam “expostos” se eles participassem da dança, que por sinal, teve uma porcentagem baixa se comparada aos demais. Ao planejarmos as aulas pensávamos que estas atividades escritas não atrairiam a atenção tanto quanto as demais, porém tamanho foi o contraste que os alunos gostaram mais dessas.

Os alunos têm a preferência por atividades de escrita que são as que não exigem algum tipo de movimento que os tire de sua zona de proteção<sup>2</sup>. Logo, as atividades que instiguem a participação do aluno será lúdica para ele apenas, este caráter vai partir de cada um, assim como a ludicidade que é um fenômeno interno e individual. Enquanto alguns gostam de atividades de movimento e que sejam dinâmicas, outros se sentem bem com atividades que os deixem quietos. Somos seres diferentes uns dos outros e construídos nas ações e experiências vividas a cada momento, assim as atividades constroem o

<sup>2</sup> Entenda-se como uma zona em que se sente seguro, bloqueando-se para algum sentimento que possa provocar emoção em decorrência de algum trauma do passado.

nosso ser e a nossa forma de ser, por isso que existem as divergências com relação às atividades lúdicas, enquanto uns veem a ludicidade na dança, outros a veem na atividade escrita.

Utilizaremos do próximo tópico para triangular os dados analisados: planejamento e execução das aulas, diário de campo e questionário, para que juntos nos permita uma visão panorâmica e unificada do fenômeno lúdico em sala de aula de língua espanhola.

## 9 Triangulação dos dados

Iremos, nesse tópico, fazer a junção do que tratamos de forma separada, as aulas, em seu planejamento e execução, os apontamentos realizados no diário de campo e ainda os dados que obtivemos com o questionário. Neles temos a visão de lúdico, ludicidade e atividades presentes na aula em diferentes pontos de vista, respectivamente como imaginávamos que se manifestaria na aula. Depois, a nossa percepção de como realmente ocorre durante a aula e, por fim, a opinião do aluno ressaltada no questionário.

Inicialmente acreditávamos que o lúdico se realizaria nas atividades de jogos e dança e que todos gostariam de tais atividades. Em um segundo momento, houve a percepção durante a aula de que o lúdico estava presente em todas as atividades, transparecendo por meio da participação dos alunos.

O lúdico favorece o conhecimento na medida em que promove a vivência de certas experiências e o ser humano é constituído nas experiências diárias. Então as vivências lúdicas vêm contribuir para a construção do eu interno, na medida em que nos construímos como seres experientes temos influências no mundo, pois a criança que brinca e age, é também a criança que aprende.

O lúdico prevaleceu na aula pela razão dos alunos terem vivenciado atividades que despertaram neles o prazer em realiza-las de maneira plena e íntegra, sem divisões, como verificamos nas respostas marcadas pelos alunos no questionário.

Acreditávamos que a ludicidade iria ocorrer de forma generalizada nos alunos na realização de atividades como o jogo da memória e que na atividade escrita isso seria impossível. Por isso, na elaboração do plano inserimos estas atividades variadas para fazermos a comparação das reações dos alunos diante de cada atividade.

Nos apontamentos observamos que há formas diferentes de manifestação da ludicidade, varia de pessoa para pessoa, se para um aluno dançar é lúdico, para outro pode não ser. Os dados coletados através do questionário mostram que cada aluno reagiu diferente às atividades que foram propostas, algumas provocaram a ludicidade em determinado aluno, porém outras foram rejeitadas através de um bloqueio, demonstrado por meio da timidez.

De acordo com as nossas observações e com o que foi representado pelos alunos nas respostas dadas ao questionário, concluímos que não houve em sala de aula uma atividade não-lúdica, uma atividade pode não ter esse caráter lúdico para uma pessoa, mas terá para outra. Isso se dá devido as nossas experiências e traumas diários que construíram no caráter e personalidade diferentes, fazendo-nos ver o mundo de forma distinta, isso é o que distingue cada ser humano.

## Considerações finais

Na produção deste trabalho sentimos que houve uma mudança na nossa percepção no que se refere ao termo lúdico. Descobrimos que todas as nossas ações e reações podem ter interpretações lúdicas. Atividades que desenvolvemos e nos levam a sentimentos de plenitude é lúdica e que quando estamos em estado de euforia devido à entrega em alguma atividade estamos vivenciando a ludicidade, uma sensação que é referente unicamente a cada ser.

Este trabalho contribuiu para formular uma maneira de compreender os termos lúdico, ludicidade e atividade lúdica e criou uma abertura para a aceitação de novos conceitos sobre lúdico. Com os resultados obtidos, percebemos que por mais que não se faça o uso de atividades como jogos e brincadeiras em sala de aula, o lúdico vai estar inevitavelmente inserido, pois é uma sensação intrínseca ao ser humano.

O lúdico, por ser manifestado através de atividades que geram ações, contribui de forma significativa na formação do ser humano, pois sempre que agimos, modificamos alguma coisa em nós mesmos, e quando modificamos a nós temos outras formas de perceber o mundo. Nos construímos a partir de nossas experiências vividas, umas boas e outras não. Por este motivo algumas pessoas sofrem problemas que lhes causam percas. Algumas perdem a confiança em si mesmas e outras passam a temer algo devido a experiências mal sucedidas. Isso pode ser comprovado com a atividade oral em língua espanhola em que parte dos alunos não participaram. Contudo, na realização da atividade escrita não houve omissão em participarem. Logo, ficou perceptível que estes alunos apresenta um bloqueio em atividades orais, ou seja, há uma dificuldade em falar em público.

## Referências

- ALVES, J. J.; FREITAS, M. J.; REGO, I. A. A. Atividades lúdicas e a motivação nas aulas de E/LE: uma experiência do Pibid. *In: CARVALHO, A. M. et al (Org.). Política de formação docente e intervenção na realidade escolar.* Mossoró, RN: Edições UERN, 2013.
- CHAGURI, J, P. O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros. *In: R E V I S T A X, v. 2. 2 0 0 9.* Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acesso em 14 de outubro de 2013.
- FILHO, J. A. **A importância do lúdico na organização do trabalho pedagógico da educação infantil.** Disponível em: Portal Zé Moleza <<http://www.zemoleza.com.br/carreiras/sociais-aplicadas/pedagogia/trabalho/46076-a-importancia-do-ludico-na-organizacao-do-trabalho-pedagogico-da-educacao-infantil.html>>. Acesso em 24 de maio de 2014
- GOMES, Christianne L. **Verbete Lúdico.** *In: GOMES, Christianne L. (Org.). Dicionário Crítico do Lazer.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4\* ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2000.
- KRÜGER, F.; MARIA, R. Os jogos eletrônicos simulados e a criança. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24, 2011, Campina Grande Anais...* Campina Grande/MS, 2011.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, 2005. **Site Oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, 2005. **Site Oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi**. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

LUFT, C. P. **Mini dicionário Luft**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

NASCIMENTO, H. G. A ludicidade na construção dos meios e sua aplicação no estágio. *In*: \_\_\_\_\_ . **LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**: estágio supervisionado I, 1ª ed. [S.l]: Faculdade de Tecnologia e Ciências, Ensino a Distância.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

## NOVAS TECNOLOGIAS E REDES SOCIAIS EM LIVRO DIDÁTICO DE ELE APROVADO PELO PNLD

Vitânia de Oliveira Silva  
Tatiana Lourenço de Carvalho

### Considerações iniciais

A opinião dos que regem a educação no Brasil é concensual no que se refere à construção de um país menos desigual, onde predomine a democracia, a solidariedade e a inclusão social. Para o desenvolvimento de um país e a formação de seus cidadãos, devemos pensar na educação, ampliando as possibilidades necessárias ao desenvolvimento e à autonomia dos indivíduos. Entre as muitas possibilidades para tal desenvolvimento humano e social, defendemos o uso das tecnologias para a inserção dos sujeitos na sociedade que está cada dia mais tecnológica, possibilitando a estes autonomia intelectual.

É diante de tal contexto que decidimos, no presente artigo, apresentar resultados de um estudo desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), considerando se está inserido o tema das novas tecnologias e das redes sociais em um dos livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup> de 2012. A escolha por trabalhar com análise de um livro didático deu-se devido à importância dessa ferramenta como recurso pedagógico. A eleição do manual em questão ocorreu graças a seu título, *Enlaces*, termo em espanhol que remete à ideia de laços, de entrelaçamento ou ainda de uma “rede”, portanto, espera-se o tema das novas tecnologias em suas páginas.

Numa pesquisa realizada pela CGI.br<sup>2</sup>, no ano de 2012, encontramos a informação de que 70% dos jovens brasileiros, com idade entre 9 e 16 anos, possuem perfil em alguma rede social. Tomando em conta este dado, avaliamos se o livro, objeto de análise neste artigo, traz em suas lições a presença das novas tecnologias e das redes sociais, e de que maneira se utiliza delas para possibilitar o desenvolvimento de um aluno com posicionamento interativo e crítico em situações reais de uso da língua estrangeira em estudo, a língua espanhola.

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article). Acesso em: 30. Set. 2014.>).

<sup>2</sup> Comitê Gestor da *Internet* no Brasil que visa levantar dados sobre as oportunidades online e o uso seguro da *Internet*.

## 1 Breve discussão sobre o livro didático

É inegável a relevância do livro didático nas aulas, não só de línguas, mas de todas as disciplinas e em diferentes níveis escolares. Levando em conta a importância deste recurso didático, vale a pena fazer uma ligeira incursão sobre ele. Corroboramos com o que afirma Batista (2011, p. 10):

O livro didático faz parte da história da escola há pelo menos dois séculos. A origem do seu nome vem do latim *libru*, que se refere às cascas das árvores que antigamente se escrevia o chamado *líber*. Segundo a UNESCO, o livro é todo material impresso não periódico contendo pelo menos 48 páginas, excluindo a capa. Porém, o material descrito também leva o termo didático do grego *didaktikós*, que indica que ele serve para instruir.

Vemos através desta citação, que o livro é um material criado para instruir, portanto, é fundamental numa sala de aula. No entanto, vale destacar, que este recurso didático não deve ser a única ferramenta para uso por parte do professor e do aluno. Reafirmando essa ideia Lau (2012, p. 01) nos coloca que:

Ao optarmos por visualizar o livro didático como uma bússola do processo educacional teremos o lado positivo. Em contrapartida, ao optarmos por considerá-lo como peça única em sala de aula, eis o lado negativo. Afinal, um livro didático por mais gabaritado que possa ser não distingue o fator preponderante que é a heterogeneidade, e muito menos revoga o papel maior do educador que é ser mediador (insubstituível) do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desta citação, vemos que o Livro Didático (Doravante, LD) tem dupla possibilidade de uso, tal material didático pode tanto contribuir para a prática de ensino do professor, quanto para a aprendizagem do aluno, como também, cooperar para que o educador trabalhe a aprendizagem dos seus alunos ensinando somente o que sugere o LD. Entendemos que o LD tem seu papel significativo e funciona como um valioso instrumento de trabalho do professor, mas cabe ao docente saber utilizá-lo de forma criativa e não exclusiva. Reforçando essa linha de pensamento, Batista (2011, p. 11) enfatiza, ainda, que:

Quando refletimos sobre a escola, percebemos que o papel da educação está muito além do de instruir, pois deveria proporcionar, ao sujeito, a produção e alteração de significados e o desenvolvimento humano, além da formação para o trabalho. É indispensável o trabalho do professor em auxiliar a construção do conhecimento do aluno a partir dos seus conhecimentos prévios, sendo o livro didático apenas um dos instrumentos que facilitam esta aprendizagem.

Entendemos, assim, que o LD deve funcionar como um suporte e não como fonte única e exclusiva de ensino, conforme já comentamos antes, o que significa dizer que o professor deva usar diferentes recursos para desenvolver suas aulas.

Verifica-se concordância com as concepções de uso do LD antes sinaladas na afirmação de Lau (2012, p. 01), quando destaca que “*livros didáticos norteiam, não engessam! Portanto, a eficiência do livro didático está particularmente relacionada à maneira como ele será interpretado e utilizado pelo professor no ano letivo*”.

Em suma, dependerá do professor, das condições de trabalho deste e também do aluno o êxito da aula. Visto que os docentes são colocados praticamente como coautores do livro que utilizam, a maneira como ele interpretará e trabalhará com o LD é um dos fatores decisivos que acarretará no sucesso da aprendizagem dos seus alunos.

## **2 Novas tecnologias, redes sociais e ensino**

Tudo o que é tecnológico tem avançando de maneira considerável nos últimos anos, de modo que, há muitos dispositivos inovadores e modernos a serviço do homem. Podemos citar, as ferramentas provenientes das tecnologias digitais que têm contribuído para facilitar a resolução de problemas e atividades do cotidiano. Como exemplos destas práticas tecnológicas rotineiras, podemos referir-nos a uma consulta do saldo de uma conta bancária por um telefone celular, uma reunião por meio do computador pessoal via *Web* com um cliente que se encontra em outra região ou até mesmo outro país.

Como não podemos nos tornar excluídos digitais, porquanto a maioria das nossas ações cotidianas estão ligadas ao incremento das soluções informáticas. Assim, corroboramos com o que diz Vergnano-Junger (2012, p. 37):

A cada dia observamos um incremento das soluções informáticas em nossa vida cotidiana. Trata-se de caixas eletrônicos, dinheiro de plástico, compras via *internet*, aumento da participação em redes sociais, celulares que tiram fotos digitais, permitem navegação na *internet* e funcionam como agendas, entre muitos outros aparelhos e serviços. Em termos educacionais, nas escolas, universidades e cursos particulares, também presenciamos a proliferação de laboratórios de informática, distribuição de *laptops* e *tablets* a professores e alunos, uso de *dashboards*, incentivo à criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), demanda por uma modernização, flexibilização e informatização de conhecimentos e práticas didático-pedagógicas.

Tal citação nos faz ver que somos testemunhas da pluralização das tecnologias da informação e da comunicação. E quando se fala de elementos facilitadores para a vida diária, não é diferente no ambiente educacional, que precisa estar integrado às novas metodologias de ensino como forma de alavancar o processo de ensino e aprendizagem, começando por propostas inovadoras, relacionadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) num LD como o de ELE, por exemplo. Vergnano-Junger (2012, p. 40) afirma, ainda, que:

O advento da difusão mais generalizada da *internet* em nosso país teve um impacto positivo no trabalho do professorado de língua estrangeira em termos práticos e operacionais. No passado, era muito difícil ter acesso a materiais – textos, imagens, vídeos, áudio – na língua que se ensinava. No caso do espanhol, havia poucos livros, jornais, revistas, ou documentos audiovisuais disponíveis. Os que existiam eram caros, em geral não correspondiam à nossa realidade e/ou não atendiam os nossos objetivos didático-pedagógicos.

Merecem atenção as inúmeras possibilidades que a Internet apresenta para os professores de oferecer aos seus alunos novas oportunidades de se explorar os recursos da mídia digital para o ensino, pois há uma diversidade de materiais didáticos para o incremento da aula disponíveis em sites ligados à educação para o uso de docentes e discentes, e o que é melhor, de maneira gratuita.

Em uma investigação feita a respeito das Novas Tecnologias e seu uso na Educação, (CORONADO et al., 2010, *on line*) diz que “as novas tecnologias estão transformando a sociedade, as tecnologias da informação e comunicações estão em toda parte”. Compreendemos, desta forma, que esses novos dispositivos têm se propagado a tal ponto de se tornar inviável, ou pelo menos difícil, viver sem seus usos, pois a causa do avanço tecnológico se dá em virtude da sociedade estar em constante transformação.

Entende-se, portanto, que as TIC devem ser compreendidas como algo que também faz parte do âmbito educativo e que deve estar inserida no LD de ELE, pois seu uso é um complemento que amplia a capacidade do aluno de aprender, uma vez que este estará agregando muito mais conhecimento e facilitando a sua aprendizagem nas mais variadas situações a que estiver submetido, seja no ambiente acadêmico, seja em contexto fora da sala de aula.

### **3 Letramento digital e ensino**

O termo letramento tem significado amplo, por isso há vários argumentos e diferentes posicionamentos de diversos autores a respeito do que venha a ser a definição deste vocábulo. Como não é nosso objetivo fazer um detalhamento exaustivo dos diversos conceitos de letramento, enfocaremos o que interessa para este estudo, que é o letramento digital, caracterizado pelo estado do sujeito que adquire habilidades de usos sociais de leitura e escrita em ambiente virtual. Assim sendo, os alunos, em fase de aprendizagem escolar, necessitam desenvolver práticas letradas para apropriar-se das ferramentas digitais, mais precisamente do computador, pois através da Internet é possível desenvolver várias práticas letradas no contexto das novas tecnologias e das redes sociais.

Ainda tratando do que vem a ser letramento digital, Soares (2002) aponta que letramento digital é a habilidade, estado ou condição de quem usa (usos sociais) as novas tecnologias digitais exercitando práticas de leitura e de escrita na tela. A partir dessa consideração, acreditamos que o ensino e a aprendizagem necessitam estar incluídos no que vem a ser o advento tecnológico, porém, para que os sujeitos que formam parte do processo educativo se incluam digitalmente e passem a utilizar as novas

tecnologias, esses devem se apropriar do letramento digital, ou seja, dominar habilidades básicas ou iniciais de informática e utilizá-las nas situações em que for necessário saber valer-se de tais ferramentas.

Quando temos o computador associado a fins educacionais de práticas letradas, os alunos que praticam essas habilidades desenvolvem-se tanto em sala de aula, como em contextos extraclasse de uso da linguagem através dos recursos tecnológicos que são cada dia mais fundamentais em diferentes contextos. Isso significa dizer que o letramento digital é de relevância para o ensino, no que diz respeito às habilidades adquiridas para o uso de novas tecnologias, seja para enriquecer a metodologia didática do professor, seja para garantir aos alunos novas propostas pedagógicas que certamente poderão formá-los socialmente mais engajados.

#### **4 Presença das novas tecnologias e redes sociais no LD *Enlaces***

Na apresentação do LD *Enlaces*, o autor afirma que, neste mundo globalizado, precisamos falar diferentes línguas para ter uma carreira profissional bem sucedida, como também, conhecer pessoas de culturas diferentes, lidar com as novas tecnologias, navegar na *Web* e ter a consciência de que pela aproximação que o Brasil tem com alguns países de língua espanhola, o aprendizado deste idioma é imprescindível.

Vale a pena destacar também que, no manual do professor do livro em questão, há um pequeno espaço que se intitula “*Actividad opcional en internet*”. Neste espaço, criado para algumas unidades do LD, o manual dá orientações ao docente de como inserir o uso do computador em suas aulas, a fim de expandir o tema tratado na unidade. Ao observar tais direcionamentos ao professor, percebemos que a maioria são pouco orientativos e sem detalhamentos de como o docente poderia explorar as potencialidades do computador para suas aulas de língua estrangeira e utilizar a Internet como ferramenta auxiliadora para o desenvolvimento de seu trabalho docente e da aprendizagem e autonomia do aluno. Assim, pensamos que tal abertura à práticas do letramento digital no ensino poderiam ser melhor exploradas no manual. No entanto, a presença de recursos tecnológicos no LD e as poucas instruções no manual do professor para promover o uso das TIC são indícios de que os autores se preocuparam em inserir minimamente o tema novas tecnologias, com a intenção de atender ao que rege documentos oficiais como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, que orientam neste sentido a educação no Brasil, sugerindo a inserção de conteúdos retratando as TIC, ou seja, os ambientes digitais como ferramentas educativas a mais. No entanto, faltou um aprofundamento na melhor utilização de tais propostas de atividades.

Trataremos da análise, de forma mais específica, no quadro que se segue. Nele, realizamos um apanhado dos dados, destacando as propostas de atividades que minimamente fazem uma inserção das TIC no LD em análise, mais precisamente nas páginas 12 (doze); 13 (treze); 15 (quinze); 16 (dezesesseis); 17 (dezesete); 20 (vinte); 21 (vinte e um) e 23 (vinte e três), pois nelas foram encontradas as atividades envolvendo as novas tecnologias e/ou as redes sociais. Vejamos a apresentação destes dados de forma tabelada no quadro 01:

**Quadro 01 – Presença dos temas novas tecnologias e redes sociais no LD *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (Vol. I).**

Atividade n°	Página	Descrição da atividade	Presença do tema novas tecnologias	Presença do tema redes sociais	Comentário analítico complementar
1, 2 e 3	12 e 13	<i>Msn</i> , e <i>Webcam</i> , com o objetivo de abordar a interatividade entre os sujeitos	Sim	Não	Tal atividade estabelece uma relação comunicativa através das ações de linguagem.
1 e 2	15	Fragmento de uma crônica sobre <i>chat</i> . Objetivo: tornar o aluno crítico e reflexivo.	Sim	Não	Trata de forma irônica o gênero digital <i>chat</i> , gerando reflexões sobre o uso deste.
3, 4 e 5	16	Fragmento de um artigo sobre o mau uso da Internet. Objetivo: tornar o aluno crítico e reflexivo.	Sim	Não	Discute o suporte tecnológico (Internet) quanto aos malefícios do mau uso.
6 e 7	17	Atividade interpretativa do fragmento do texto, “Internet es un mundo impune”.	Sim	Não	Causa uma reflexão acerca da mau apropriação do uso da Internet.
5	20	Pronomes: através de uma conversa sobre <i>blog</i> . Objetivo: Trabalhar a gramática em contexto real.	Sim	Não	Exalta a importância da participação dos jovens em debates feitos através do gênero digital <i>blog</i> .
7	21	O computador e o estudo de verbos. Objetivo: Trabalhar a gramática em contexto real.	Sim	Não	Tal proposta de estudo trabalha de forma imprescindível a gramática, demonstrando assim, que esta faz parte do ensino e aprendizagem de ELE.
1 e 2	23	Conversa por <i>Messenger</i> . Objetivo: Estudar as ações de linguagem	Sim	Não	Através do gênero digital estuda-se os rastros sociais de cada sujeito.

Fonte: [elaboração própria]

Diante do exposto sobre as atividades na tabela, podemos identificar a presença dos recursos tecnológicos contribuindo para o ensino e a aprendizagem de ELE, tratando assim do nosso tema de pesquisa, que é a presença das novas tecnologias e das redes sociais no LD de ELE. Contudo, encontramos no material analisado um ponto negativo, que é a não referência às redes sociais. Assim, compreendemos, que há ainda a necessidade de se pensar nesse LD como uma ferramenta que atenda as necessidades do aluno brasileiro com objetivos bem definidos, incluindo atividades referentes a seus usos reais das novas tecnologias nos manuais como mais uma ferramenta que possibilite a aprendizagem, já que as redes sociais são utilizadas como forma de comunicação, interação e por que não dizer como fonte de informação por parte de nossos alunos.

Nas propostas de atividades do LD *Enlaces*, como mostra dos recursos tecnológicos presentes no material, temos mais especificamente o computador e o celular. Tais aparatos tecnológicos podem proporcionar o trabalho de desenvolvimento do letramento digital do aluno através das práticas sociais desenvolvidas com o uso das TIC. Neste sentido, concordamos com Rojo (2009, p. 11), quando defende que *“um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”*.

Em uma das alusões feitas aos meios digitais nas atividades analisadas, mais precisamente as das páginas 12 e 13 da unidade I do livro, observa-se que o ambiente digital oferecido por estes recursos permite conhecer novas pessoas de maneira mais fácil, propiciando o contato interativo entre os sujeitos por meio das práticas de linguagem que o ambiente virtual possibilita, conforme destaca Recuero (2009, p. 142): *“A comunicação mediada por computador corresponde a uma forma prática e muito utilizada para estabelecer laços sociais, mas isso, não quer dizer necessariamente, que tais laços sejam unicamente mantidos no ciberespaço”*.

Nas atividades 1, 2 e 3 das páginas 12 e 13 apresentadas no quadro 01, o autor do LD tem a intenção de promover atos comunicativos entre os sujeitos por meio dos atos discursivos no espaço digital, fazendo-nos refletir sobre a importância das ações de linguagem de cada indivíduo. Tal fato é um fator positivo do livro, porque demonstra que o autor visa conscientizar o professor de que tal material, aliado a sua prática pedagógica, tem relação direta nas relações de linguagem de cada aluno.

Podemos observar ainda, nas atividades 2 e 3 que estas questões abordam uma matéria sobre o tema intercâmbio, no qual se destaca que por meio do computador se conhece outras pessoas usando o *Msn* e a *Webcam*, estabelecendo, deste modo, relações comunicativas através da troca de informações entre os sujeitos conectados à Internet. Empregando estes meios de comunicação (computador conectado à Internet) muito frequentes hoje em dia, há a possibilidade de interação entre os sujeitos por meio das marcas sociais deixadas pelos indivíduos no espaço tecnológico. Além disso, as pessoas atualmente, estão cada vez mais “conectadas” a este novo “modelo” de relacionamento, o que demonstra um avanço do LD em “sintonia” com os jovens que hoje estão cada vez mais tecnológicos. Vale salientar, que o LD, além de demonstrar que existe este tipo de contato social entre as pessoas, poderia incentivar o uso das TIC aos alunos através de lições extraclases, promovendo, assim, tarefas que trabalhassem a interação real em língua espanhola entre os sujeitos.

O *Msn*, que a questão 02 faz alusão, não retrata o que conhecemos por rede social, porque uma rede social permite uma interação muito mais abrangente através da conexão com vários sujeitos interligados numa mesma página de relacionamentos. Na atividade 02, há a presença do contexto tecnológico, sem referência à proposta de atividades nas redes sociais.

No LD, demonstra-se, através da alusão às TIC nas propostas de exercícios encontradas no manual em análise, que o ambiente virtual permite ao aluno a troca de informações através do processo comunicacional. Assim, para um sujeito iniciante no estudo de línguas é muito importante manter uma relação social com outros sujeitos que também estão inseridos neste contexto das novas tecnologias, conhecendo dessa maneira novas práticas de linguagem, variações linguísticas e diversidade cultural, o que gerará a troca mútua de informações. Entretanto, o LD não propõe ao professor o incentivo ao aluno de usar as ferramentas digitais em outras propostas de atividades.

Observando os dados retirados das páginas 12 e 13 do LD, vemos que o gênero “bate-papo”, via *Msn* na atividade 2 está em desuso atualmente tal qual se apresenta no livro. Entendemos, que esta forma de interação era muito utilizado como meio de comunicação entre os internautas quando o LD em questão foi criado. A curta duração de ferramentas digitais que circulam na Internet é algo caracterizado pela natureza do suporte virtual. O que é atual e está na moda hoje, pode desaparecer rapidamente a partir da criação de algo que substitua e seja mais eficiente em relação ao que se usava antes. Foi o que aconteceu no Brasil com as redes sociais *Orkut*, *Facebook* e *Whatsapp*, por exemplo. A primeira desapareceu em virtudes da maior eficácia, pelo menos seus usuários justificaram assim a mudança para a segunda em detrimento daquela. O *Msn* era um portal *on line* de serviços da empresa *Microsoft*, lançado no ano de 1995, *Msn* é a sigla de "Microsoft Service Network", que significa "Rede de Serviços da Microsoft". Tal ferramenta de conversação *on line* funcionava como contato virtual entre amigos através de mensagens instantâneas. Participava do bate-papo quantas pessoas quisessem e dos mais diferentes lugares geográficos possíveis. Acreditamos, que o desaparecimento do *Msn* também se deu em virtude da popularização do *Facebook*, uma vez que, este também trouxe um bate-papo *on line* em sua página.

Dando sequência à análise do LD, na página 15, a atividade destacada no quadro anterior está relacionada a um fragmento de uma crônica sobre *chat*, o texto trata de forma irônica sobre o uso deste gênero digital. A crônica ironiza a utilização do *chat* dando a entender que é uma prática para pessoas sem afazeres. Aos leitores do LD passa-se, a partir do texto, uma ideia de que os usuários deste tipo de gênero digital são sujeitos que mudam seus perfis de acordo com a situação, ou seja, não se sabe ao certo o perfil do internauta, demonstrando, ainda, que existem maus usuários que utilizam o *chat*. Tal crítica é de certa forma pertinente já que na *Web*, assim como na vida real, há gente de todo tipo disposta a fazer o bem ou o mal. Entendemos, assim, que a intenção do autor do *Enlaces* é, a partir do texto, gerar uma possibilidade de discussão sobre os maus usuários dos recursos tecnológicos, alertando os alunos para essa realidade.

Já na página 16 do LD, a atividade faz uso de um fragmento de um artigo cujo título é “*Internet es un mundo impune*”, que discute o mau uso da Internet, enfocando que se pode criar perfis falsos ou denegrir a imagem de alguém, seguido de perguntas, na página 17, que instigam a argumentação do aluno

sobre o referido texto. Assim como na proposta anterior, vemos que é de interesse do autor promover o debate em sala de aula, uma vez que, é de suma importância que se discuta sobre temas da atualidade, especialmente, no que é de interesse destacar neste artigo, a como portar-se diante do uso das ferramentas tecnológicas, afinal estamos formando cidadãos. Vale salientar, que apesar da questão 4 da página 16 conter uma atividade que faz uma série de perguntas ao aluno tais como: “Utilizas redes sociais?”; “Já recebeu mensagem com perfis anônimos?”, entre outras, e o fragmento do artigo, acima citado, fazer menção ao *Facebook* e ao *Twitter*, que são redes sociais, não encontramos nenhuma referência ao uso mais concreto destas páginas de relacionamentos a partir do LD no que se refere a suas atividades mais específicas. Ou seja, não houve uma proposta de atividade que direcionasse os alunos ao uso social destas redes e, conseqüentemente, desenvolvessem as habilidades escrita e leitora, por exemplo, a partir de algum dos diversos gêneros textuais que circulam na rede.

Entendemos que não podemos ficar à margem do uso dessas tecnologias, tendo em vista à crescente pluralização desses recursos tão utilizados, seja em qualquer meio da sociedade, na vida cotidiana ou profissional. Por isso, defendemos o uso do computador como mecanismo para a aquisição de conhecimentos adquiridos também na escola. O LD *Enlaces* como uma ferramenta didática para o ensino de línguas já busca, de certa forma, apresentar-se como um aliado na propagação dessas tecnologias, oferecendo atividades que promovam, pelo menos, a discussão sobre o uso da tecnologia para preparar o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua formação como cidadão crítico e autônomo que conhece, respeita e convive com os diferentes valores culturais e sociais.

Dando continuidade à análise, nas páginas 20 e 21, o tema abordado no LD está mais uma vez relacionado às TIC, trata-se do uso de *blogs* e *fóruns*. A atividade é um exercício bem elaborado que além de fazer com que os alunos usem um buscador *on line* para achar informações que acrescentarão em sua formação cidadã, pode levar, através de *hiperlinks*, ao conhecimento de outras informações de interesse. A atividade que nos referimos, diz respeito à participação de jovens em debates feitos no espaço digital, ou seja, o sujeito procura na rede o endereço de algum *blog*. A busca de informações na *Web*, de um modo geral, é favorecida pelo espaço tecnológico que permite o repasse de informações e opiniões, além de possibilitar que os leitores, no caso de alguns *blogs*, por exemplo, possam participar das discussões levantadas na página pelos “blogueiros”, emitindo seu posicionamento ou acrescentando alguma informação ou sugestão sobre o conteúdo postado na página. Consideramos essa atividade bastante proveitosa, porque conduz o aluno a utilizar a Internet com fins educativos, posicionando-se de forma crítica e reflexiva sobre determinado tema.

Prosseguindo com a reflexão sobre os dados, na página 23 do livro analisado, mais uma vez temos um exemplo de atividade com uma conversa por *Msn*. Na atividade 2 da mesma página se propõe a elaboração de um diálogo *on line*, o que mostra uma atividade de práticas de uso do computador no ensino. Na atividade em questão, que é a criação de um diálogo feito baseado em perguntas e respostas sobre os dados pessoais verdadeiros ou fictícios, tanto no computador como no LD, pode-se haver a opção da elaboração de conversação escrita em uma via como um *chat*, por exemplo. Neste tipo de

atividade identificamos o convite ao uso das TIC e podemos perceber uma atenção especial aos alunos que possivelmente não teriam o acesso ao uso do computador, realidade esta, que acreditamos vem mudando, ainda que lentamente.

Em geral, as atividades que se propagam pelo livro *Enlaces* não possibilitam tanto, pelo menos nas atividades relacionadas a novas tecnologias, que o aluno elabore conteúdos digitais e não torne-se apenas um consumista, ou seja, que o aluno elabore seus próprios textos e não busque simplesmente utilizar-se de subsídios de outrem disponibilizados na *Web*. Seria interessante que os alunos produzissem seus próprios textos. Outro detalhe observado é que na maioria das vezes, nas atividades, pode-se perceber que o aluno é tratado como se já possuísse as habilidades necessárias para acessar a Internet para realizar pesquisas e, assim, não são fornecidas informações claras de como se realizar e se aproveitar melhor os conteúdos disponibilizados na *Web*.

Ainda nas atividades analisadas do *Enlaces*, pode-se perceber que há até um certo cuidado na “atualização” e diversificação das questões relacionadas às TIC. Entretanto, nos questionamos: Será que todas as obras voltadas para o ensino de línguas, no nosso caso especialmente o de língua espanhola, reconhecem que estudantes e professores estão cada vez mais utilizando as TIC, ou seja, que a presença das novas tecnologias é cada vez mais recorrente na vida dos alunos e dos professores e que isso é algo a se levar em consideração na hora de se elaborar um livro didático? A expressão direta desta questão nos faz destacar que compreendemos que o uso das novas tecnologias pode proporcionar ao estudante um aumento do contato com a língua estrangeira em seu contexto real de uso, aproveitando-se do potencial multimidiático e da possibilidade de comunicação que oferecem as TIC.

Neste sentido, vemos que há o reconhecimento da importância e do crescimento do uso das novas tecnologias por parte do LD analisado. Porém, consideramos que, com relação às atividades propostas em tal livro que usam de alguma forma as TIC, ainda há o que melhorar para estimular a autonomia do aluno no uso das ferramentas digitais e tudo o que a *Web* pode oferecer em prol do aprendizado de uma língua estrangeira.

### **Considerações finais**

Neste artigo, nos propusemos a divulgar resultados de um estudo sobre a inserção do tema das novas tecnologias e das redes sociais em um livro didático de ELE aprovado pelo PNLN de 2012, como também, suscitar reflexões acerca das propostas de atividades relacionadas às TIC no material didático em questão, fornecido para o ensino e a aprendizagem de espanhol na rede básica do Brasil. Diante da análise feita, concluímos que tal material didático dá ênfase às TIC, ainda que de forma simplificada, mas não ressalta a inclusão das redes sociais na vida social do aluno, o que poderia ter sido trabalhada de forma aliada ao ensino para o desenvolvimento de destrezas comunicativa na aprendizagem da língua estrangeira em questão. Tal fato leva-nos a crer que há, portanto, a necessidade de se pensar para o LD, em questão, e para os demais voltados para o ensino de línguas, em geral, em propostas de atividades didáticas que façam uso das redes sociais como meios reais de comunicação agregando-as às atividades

didáticas presentes nos manuais, utilizando-se, assim, dos recursos tecnológicos como mais meios de promover a interação e a aprendizagem de idiomas.

Por fim, ressaltamos que este estudo não teve outra pretensão senão mostrar como as novas produções bibliográficas voltadas para o ensino de espanhol no Brasil se preocupam com situações reais do uso da língua, oferecendo, desse modo, uma análise de como se apresenta as novas tecnologias e as redes sociais em um manual didático aprovado pelo PNLD para o ensino de espanhol em escolas públicas brasileiras. Ressaltamos, a partir da conclusão deste estudo, a importância de um novo olhar para a elaboração de materiais voltados para a realidade de nossos alunos que a cada dia usam com mais frequência os meios digitais. Diante disso, cabe aos autores de livros didáticos procurar aprimorá-los dentro deste contexto.

### Referências

- BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro Didático**. Universidade do estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação – Campus I curso de pedagogia. Salvador 2011.
- CORONADO, Miguel López; SAINZ Beatriz; NAVAZO María Agustina. Nuevas tecnologías y su uso en educación. In: Ucy Soto, Mônica Ferreira Mayrink, Isadora Valencise Gregolin, (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p 69-91.
- LAU Jorge Heitor. **Breve consideração sobre a importância do livro didático**. Disponível em: <<http://heitorjorgelau.blogspot.com.br/2012/04/breve-consideracao-sobre-importancia-do.html>>. Acesso em 04.03.13>
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) p. 191. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>. Acesso em 22.02.13.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SORAIA, Osman [et al]. **Enlaces: espanhol para jóvenes brasileños**. 2. Ed. – São Paulo: Macmillan, 2010.
- VERGNANO-JUNGER, Cristina. Leitura e tecnologia da informação e comunicação: reflexões num âmbito universitário de espanhol como língua estrangeira. In: Tatiana Lourenço de Carvalho (Org). **Espanhol e ensino: relatos de pesquisas**. Mossoró: UERN, 2012, p. 37-47.

**PARTE 3. LITERATURA E CULTURA**

## JOÃO GRILO E LAZARO DE TORMES: UM OLHAR COMPARATIVO DO PERSONAGEM PÍCARO

Maria Iara Ferreira de Amorim  
Marta Jussara Frutuoso da Silva

### Considerações Iniciais

O presente artigo tem como objetivo analisar e comparar as personagens João Grilo, na obra “O Auto da Compadecida” e Lazaro, na obra “El Lazarillo de Tormes”, sob os critérios de esperteza, trapaça e contexto social de que fazem parte.

As personagens, João Grilo e Lazaro, embora de obras de línguas diferentes, o primeiro como representante da literatura brasileira e o segundo como representante da literatura espanhola, apresentam características comuns, dentre elas vemos a esperteza e a trapaça realizadas pelas personagens não por maldade, mas sim, como forma de buscar sobreviver frente a um contexto social que não lhes permitiam condições de vida favoráveis. As personagens encontram neste critério uma forma de sobrevivência, é como que aos olhos das personagens a trapaça fosse a forma concreta de viver diante da falta de recursos para se manter. Além disso, as ações de João Grilo e Lázaro de Tormes denunciam àquelas sociedades, em que a oferta de condições dignas de sobrevivência é para poucos, os já privilegiados.

Como fundamentação teórica recorreremos a alguns estudiosos como Carvalhal (2006), Candido (2009), dentre outros, visando, desta forma, comprovar os resultados obtidos junto as análises. A referida pesquisa se concentra no campo literário e, por conseguinte, aborda a Literatura Comparada, doravante LC, que surge no século XIX, na França.

O referido artigo está composto das seguintes partes: Considerações iniciais, Literatura Comparada: surgimento, conversando sobre as obras literárias, a criação da personagem, o pícaro, as espertezas das personagens, as trapaças das personagens, o meio social das personagens, as considerações finais e as referências.

### 1 Literatura comparada: surgimento

A Literatura Comparada é um estudo, uma técnica, uma ferramenta, que permite um novo olhar a algo que está sendo analisado e comparado e que até então estava em estado de plena desatenção. Podemos assim dizer que a LC é uma investigação que dialoga aspectos de duas ou mais literaturas, desta união obteremos um resultado que será o diálogo pretendido pela comparação de obras literárias.

A Literatura Comparada nasce na França no século XIX e está ligada a uma corrente de pensamento daquela época, que era denominada cosmopolita, ou seja, época em que as estruturas análogas eram comparadas, tendo como objetivo apresentar leis gerais. Inicialmente a literatura comparada não nasce como o ato de comparar, e sim como ato influenciador, e assim se constitui sua primeira fase. De acordo com Carvalhal (2006 p. 9):

Embora empregada amplamente na Europa para estudos de ciências e linguística, é na França que mais rapidamente a expressão “literatura comparada” irá se firmar. Ali o emprego do termo “literatura” para designar um conjunto de obras era aceito sem discussão desde o seu aparecimento, com essa acepção, no *Dictionnaire philosophique* de Voltaire.

É no continente Europeu, o berço do nascimento da Literatura Comparada, onde nasce primeiramente à ideia de comparação e onde o conceito começa a ganhar forma, contando com as valiosas contribuições de seus precursores e obras publicadas sobre a literatura comparada. Na França, destacamos os seguintes pioneiros nos estudos sobre Literatura Comparada: Abel Villemain, Jean-Jacques Ampère e Philarète Chasles.

A Literatura Comparada ganha forma e começa a ser vista como um campo de estudo, quando o estudioso Villemain ministra o curso *littérature française* em Sorbonne, em 1828, e emprega nos seus discursos as primeiras expressões sobre a Literatura Comparada, dentre as quais cabe mencionar: “literatura comparada”, “panoramas comparados”, “estudos comparados” e “histórias comparadas”. (CARVALHAL, 2006).

O marco para o que hoje temos e conhecemos sobre Literatura Comparada foi através da obra de Ampère (1830), “história comparativa das artes e da literatura”, que depois reemprega o termo em sua obra “*História da literatura francesa na Idade Média comparada às literaturas estrangeiras*”, em 1841.

Van Tieghem (1931) define o objeto da Literatura Comparada como “o estudo das diversas literaturas em suas relações recíprocas”. (CARVALHAL, 2006, p. 17). Para o autor, existe diferença entre Literatura Comparada e a Literatura geral. Assim para ela, a primeira teria uma visão de análises e a segunda, uma visão mais objetiva, seria mais resumida.

O ato de comparar obras literárias em relação a aspectos diversos sempre nos possibilitará visualizar a ruptura com o novo, com o antes ainda não realizado, mostrar que se pode ir além do que já está posto, mostrar que existem semelhanças e pontos que passaram por nós despercebidos. Possibilita mostrar que as realidades podem ser distintas, porém o sofrimento, a esperteza, a trapaça estão contempladas em clássicos literários, e é isto o que aqui será tentado mostrar. A Literatura Comparada vem para romper e ir além. Ao longo de sua trajetória ganhou espaço, vez e voz. Ouvir o que os textos e as artes querem transmitir é dar liberdade para aquilo que necessita ser visto mais de perto.

## **2 Conversando sobre as obras literárias**

A primeira obra analisada foi escrita na Espanha, durante o século XVI, e transcorre acerca da história da personagem Lázaro, que devido às transformações sociais desta época, denominada século de ouro, motivaram o desencadear de muitas peripécias realizadas na trama para a sua própria sobrevivência.

Lázaro nasce em uma família já desestruturada. Seu pai ladrão é morto ainda quando criança, ele então presencia sua mãe tendo um romance com outro homem, chamado de Zaide. O pequeno Lázaro

passa a aceitar este romance, porque começa a perceber que as refeições melhoram, sempre quando Zaide aparece em sua casa. A mãe de Lázaro, nomeada por Antona Pérez, decide dá seu filho como guia a um cego. A partir desta cena começa a árdua saga de Lázaro de Tormes.

Ao longo de sua história, Lázaro passa por seis amos, desde a infância a vida adulta. O crescimento do Lázaro está acompanhado de um amadurecimento de caráter, ele passa a ter uma visão trapaceadora, diferente de uma esperteza inocente, porque a partir das vivências com cada amo, ele aprende a conviver com as condições que lhe eram impostas para continuar vivo.

Lázaro foi muito maltratado e, por meio do sofrimento, ele teve de elaborar estratégias para conseguir o que comer, o que beber e até mesmo o que vestir. A vida não lhe permitiu muitas condições, estava destinado a servir seus amos. Nesta realidade, Lázaro passou a reproduzir os comportamentos daqueles em benefício próprio, sendo esperto, astuto, trapaceiro, enganador, porém todos estes adjetivos usados resultam em um único objetivo: tentar sobreviver em meio as condições sociais de sua época.

Depois de uma vida inteira servindo a outras pessoas, Lázaro adulto passa a se manter por si só e chega até a se casar. Muitos falam da dignidade de sua mulher, mas Lázaron finge não acreditar em nada do que dizem e continua a viver com ela, em uma relação estável e confortável.

A segunda obra é uma peça, escrita pelo célebre Ariano Suassuna, no ano de 1955, e obteve repercussão em muitos países, fazendo com que ganhasse história em forma de filme. A criação das personagens foi advinda da inspiração na obra Dom Quixote. Narra a história das peripécias de João Grilo e de seu amigo Chicó, que vivenciam inúmeras astúcias e peripécias pela superação das adversidades de um sertão tão castigado pela seca.

João Grilo e Chicó vivenciam inúmeras situações ruins, como também fazem os outros passar pelas mesmas. Por exemplo, João Grilo é o grande mentor do episódio do enterro do cachorro. Ele inventa uma mentira para que o padre enterrasse o cachorro em latim, alegando que o cachorro era do Major Antonio Moraes (maior contribuinte e mantenedor da paróquia). Em contrapartida, o que João Grilo mais deseja é ganhar algo em cima deste episódio e se vingar do padre, de seu patrão e sua mulher.

Ao longo do enredo produzido por Ariano Suassuna, esta dupla de amigos aprontam com os outros e os outros com eles. Cada peripécia feita tem um porquê e um para quê, todas são advindas de uma necessidade que grita por ser vista e refletida, como a fome. O escritor atenta para a realidade nordestina, que, quando não temos condições para pôr na mesa o que comer, rogamos a Deus por intermédio da Virgem Maria para que ela venha a interceder por nós junto a Jesus.

A fé do povo nordestino é bastante evidente na obra *O auto da compadecida*. Temos, portanto, um retrato do sertanejo, que acredita que “a fé move montanhas”, que a chuva virá e trará a sossego, como um sinal de fortalecimento e esperança para um ano vindouro mais produtivo e menos sofrido.

### 3 A criação da personagem

Neste tópico, iremos nos deter a um elemento específico, A Personagem. No presente artigo, utilizaremos a terminologia “A Personagem”, porque estamos usando como embasamento teórico os estudos de Antonio Cândido (2009), e é desta maneira que o escritor a intitula.

A personagem possibilita ao leitor, também um apreciador e amante da arte, sua retirada do mundo tão turbulento, de sua rotina, e é capaz de levá-lo para um mundo que lhe ofereça descanso. Também lhe proporciona um olhar mais observador, até de certa forma, cômico. Segundo Candido, (2009, p. 46):

É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores.

De acordo com Candido (2009), as condições das personagens e as suas vidas criadas têm o poder de uma reflexão de vida, podem mostrar aprendizados e ensinamentos através do que está sendo contado, observado, cantado. O leitor quer ser retirado deste mundo e ser levado para um cenário irreal, um cenário onde tudo pode acontecer, onde o irreal pode se tornar real, isto é o que a literatura proporciona junto com suas características agregativas.

Para podermos compreender como se dá o processo de construção da personagem, recorreremos a conceitos e também a exemplos retirados do livro intitulado como “A Personagem” da autora Brait (2006, p. 53):

Como um bruxo que vai dosando poções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos.

Esta comparação nos mostra que o escritor vai alimentando as suas criações com alguns toques de aperfeiçoamento à medida que estão ganhando os traços iniciais. Contudo, o primeiro passo seria o de criar a personagem, dar-lhe vida, para que posteriormente ela possa ganhar forma e assim ser inserida dentro de um espaço, ganhando voz ativa no enredo que está sendo descrito ou narrado.

O escritor arquiteta suas peças de criação e vai agregando características às personagens. Uma delas é a linguagem, que a torna real através da voz que lhe é ofertada.

De acordo com Brait (2006, p. 68):

A construção de personagens obedece a determinadas leis, cujas pistas só o texto pode fornecer. Se nos dispusermos a verificar o processo de construção de personagens de um determinado texto e, posteriormente, por comparação, chegarmos às linhas mestras que deflagram esse processo no conjunto da obra do autor, ou num conjunto de obras de vários autores, temos que ter em

mente que essa apreensão é ditada pelos instrumentos fornecidos pela análise, pela perspectiva crítica e pelas teorias utilizadas pelo analista. Isso é o óbvio e, apesar de ser dito com uma certa eloquência, pode parecer dispensável tanto para o leitor comum, que quer apenas desfrutar a personagem, quanto para o analista consciente de sua postura e das restrições que o método pode representar.

De acordo com a autora, a construção de personagens corresponde a um conjunto de traços erguidos através da sensibilidade que o autor terá para enxergar o mundo, o espaço, a linguagem, os movimentos que serão expressos pela personagem.

#### 4 O pícaro

A personagem pícara vem para romper com a ideia do clássico, do monótono, vem para se mostrar mais ativo das cenas da trama. Assim, é ao pícaro a quem o próprio autor confere mais liberdade de expressão e de movimento, o poder lhe é entregue como forma de desmascarar, desconstruir e até problematizar as questões sociais de uma sociedade.

A figura da personagem pícara é mostrada como anti-herói<sup>1</sup>, porque nas obras que foram analisadas neste artigo, elas assim são vistas por críticos e estudiosos da área, embora as trapaças feitas não tiveram o intuito de maldade, pois as atitudes em si foram condicionadas por fatores externos, sociais. Segundo Mario González (1988, p. 42), o romance picaresco é:

(...) a pseudo-autobiografia de um anti-herói que aparece definido como marginal à sociedade; a narração das suas aventuras é a síntese crítica do processo de tentativa de ascensão social pela trapaça; e nessa narração é traçada uma sátira da sociedade contemporânea do pícaro.

Na obra “El Lazarillo de Tormes”, podemos comprovar que a personagem Lázaro de Tormes passa durante sua vida por muitos amos, e com cada um deles vai aprendendo e aperfeiçoando as suas peripécias para continuar vivendo.

Podemos ver também que a personagem João Grilo, da obra *O Auto da Compadecida*, passa a trama inteira enganando o seu patrão, o coronel, o padre, o bispo, e até no fim, a Jesus e a Virgem Maria, para que assim adentre no céu e não vá para o inferno. Suas peripécias e trapaças são vistas como uma fuga das necessidades que sofre um pobre nordestino sem condições de uma vida melhor.

Para Kothe (1985, p. 46),

---

<sup>1</sup> Partindo dos estudos de Kothe (1985), compreendemos que: A figura do anti-herói é o oposto de um herói. É o personagem que se centra na necessidade de denunciar algo que grita por atenção. Vem sempre representado pelas baixas condições de vida, mas que isso o faz um herói com características muito diferentes das habituais. A sua figura física é distinta do que se já se tem internalizado sobre a figura do herói.

O Pícaro não é apenas um herói trivial às avessas, que, ao invés de querer mostrar o alto como elevado, procuraria mostrar o baixo como inferior, pois, além de dar o grande passo de centrar a atenção literária no socialmente baixo, ele faz um grande desnudamento – e consequente rebaixamento – do que socialmente pretende ser elevado e superior.

Desta forma, a representação do personagem pícaro não está centrado apenas na ideia do anti-herói, do um herói que faz tudo ao contrário do herói internalizado em nossas cabeças. A este tipo de personagem é conferida a missão de ser um divisor de águas para o que se pretende deixar como mensagem. O personagem pícaro tem características como ser pobre, gordo, baixo e não possuir afeições de um galanteador.

## 5 As espertezas das personagens

As duas personagens aqui descritas em muito se assemelham. Podemos perceber isso logo pela forma como buscam sobreviver dentro de uma sociedade em que muitas vezes não lhes dão oportunidade de uma vida digna. Para continuarem vivos, João Grilo e Lázaro de Tormes se detêm ao critério da esperteza para sobreviver e também lidar com pessoas próximas, que são avarentas e egoístas.

Em nossa primeira análise, um diálogo entre João Grilo e Chicó, no episódio intitulado como o enterro do cachorro. Vejamos esta fala de João Grilo a Chicó: *“E você deixe de conversa! Nunca vi homem mais mole do que você, Chicó. O padeiro mandou você arranjar o padre para benzer o cachorro e eu arranjei sem ter sido mandado. Que é que você quer mais?”* (SUASSUNA, 2008, p. 26).

Nesta fala, João Grilo se mostra esperto, porque voltando um pouco o seu discurso, percebemos que ele não consegue perdoar o padeiro e sua mulher por terem deixado de lhe oferecer comida quando estava doente, mas para o cachorro dava bife passado na manteiga. O fato de procurar o padre sem ter sido mandado, serve como prova de esperteza, uma genialidade de antecipar os fatos, pois o que estava guardado interiormente era o desejo de vingança dos seus patrões, e mais ainda do padre interesseiro.

Observemos a seguinte fala da personagem João Grilo em uma de suas muitas conversas com seu fiel amigo Chicó: *“Muito pelo contrário ainda hei de me vingar do que ele e a mulher me fizeram quando estive doente. Três dias passei em cima de uma cama pra morrer e nem um corpo d’água me mandaram. Mas fiz esse trabalho com gosto, somente porque é pra enganar o padre. Não vou com aquela cara.”* (SUASSUNA, 2008, p.26).

Conforme já exposto, para o pobre João Grilo tudo aquilo era inaceitável, ele vê, no pretexto do enterro do cachorro, uma forma totalmente real e rápida de vingança do padeiro e de sua mulher, ainda pelo tempo em que estava doente e *“nem água lhe mandaram”*.

Neste fragmento, a esperteza se mostra presente, pois, para que o enterro possa ocorrer, João Grilo usa o nome do major, que é muito poderoso na cidade, para persuadir ao padre. Mais uma vez, a esperteza de João Grilo se sobressalta e o padre acaba aceitando, por pensar estar realizando um desejo do major Antônio Moraes. João contorna toda a situação para poder também no fim se dar bem e receber algum vintém com a tarefa empreendida.

Ainda em relação a este episódio, João Grilo inventa que o animal havia deixado um testamento em seu nome, o que reflete uma vingança do que já fizeram a ele, e assim entendemos que João Grilo sempre está atento, para que no momento oportuno possa acertar as contas.

Em segundo lugar, analisando a figura do Lázaro, o mesmo critério utilizado anteriormente em João Grilo pode ser constatado nesta personagem, pois a sua esperteza foi advinda da necessidade de sobrevivência, somando-se à forma como também era tratado.

Vejamos o seguinte fragmento, em que Lázaro se mostra esperto frente a ocasião: “*Mas, quando entendi que com sua vinda melhorava a comida, comecei a gostar dele, pois sempre trazia pão, pedaços de carne e, no inverno, lenha com a nos esquentávamos*”<sup>2</sup>(Anónimo, p.30).

A esperteza de Lázaro inicia, quando se faz de observador, pois aceita Zaide e ainda se alegra pelas vezes que o encontra, porque sua presença era sinal de que nas refeições teria comidas boas, ou seja, para ele era conveniente a relação amorosa da mãe.

Até esta parte da história, Lázaro ainda detém certa inocência, sua esperteza é vista apenas como uma forma de ter comida boa em casa, mas Lázaro vai crescendo e junto ao seu crescimento físico vem o desenvolvimento da sua esperteza. O menino Lázaro por sua mãe é entregue para que fosse criado de um cego, este seria seu primeiro amo, cuja a função é guiá-lo para onde quer que vá.

Podemos perceber que o cego corrompe a inocência infantil de Lázaro e o apresenta a uma vida de trapaças, de espertezas. Analisemos um fragmento que comprova esta afirmação: “*Pareceu-me que naquele instante despertei da inocência em que, como criança, estava adormecido. Pensei lá no fundo: o que ele diz é verdade. Devo abrir bem os olhos e ficar esperto, pois sou sozinho e tenho que aprender a cuidar de mim*”<sup>3</sup>(Anónimo, p.36).

Esta fala mostra o rompimento da esperteza que o pequeno Lázaro possuía, aqui intitulada de inocente, para adquirir uma diferente com seu primeiro amo. O cego se constituiu em uma espécie de canal para que o menino inocente mudasse e passasse a ver o mundo com os olhos voltados para o egoísmo, para o seu bem estar.

A desconstrução do menino inocente, que era esperto apenas por aceitar o romance da mãe para ter o que de bom comer, é consolidada pelos “olhos” de um cego que na vida vive de trapaças e espertezas. Destacamos que, para a perda da inocência de Lázaro, o cego tem uma função primordial, pois ao seu lado Lázaro passa de inocente a esperto.

Assim, percebemos e constatamos que semelhanças de fato ocorrem nas duas personagens analisadas. Elas possuem e usam da esperteza como uma forma de sobrevivência frente ao meio social a que pertencem.

<sup>2</sup> Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. “*Mas de que vi que con su venida merojaba el comer, fuíle queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en el invierno leños, a que nos calentávamos*”.

<sup>3</sup> Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. “*Pareciome que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: verdad dice este, que cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer*”.

## 6 As trapaças das personagens

No meio social em que habitamos, a busca pelo ter é mais importante do que o ser, isto é, a decência de caráter. A sociedade, por vezes, enaltece valores culturais mesquinhos e muitas vezes desonestos, privilegiando, assim, a posse e o acúmulo de bens materiais.

Deixamos aqui evidenciado que a forma de trapaças usada pelas personagens não se assemelha as trapaças usadas hoje em dia, em seu sentido de fraudar algo ou alguém. As trapaças das presentes personagens servem para benefício próprio, para continuarem vivas, não são utilizadas com malícia, mas sim por necessidade. Suas trapaças não causam mal às pessoas que os cercam, elas são advindas da necessidade de conseguir algo para comer, já que o meio social das personagens não lhes permitia outra forma de conseguir se alimentar.

Analisemos o relato da personagem João Grilo no episódio do enterro do cachorro. João Grilo concretiza a trapaça com a mulher do padeiro, quando ele lhe oferece um gato que *descome* dinheiro, vejamos: “*Pois vou vender a ela, pra tomar o lugar do cachorro, um gato maravilhoso, que descome dinheiro*” (SUASSUNA, 2008, p. 71).

Neste fragmento, podemos destacar que a trapaça, o engano empreendido por João Grilo contra a mulher do padeiro tem o objetivo de conseguir algum dinheiro, uma vez que ele já havia ajudado com o episódio do enterro do cachorro. Esta trapaça ocorre, porque a personagem João Grilo percebe que deve ter alguma recompensa também, já que foi ele mesmo quem convenceu o padre para fazer o enterro.

João Grilo realiza esta trapaça em parte, porque percebe que entre o padreio e sua esposa ocorrem trapaças, como, por exemplo, o padeiro, que não lhe paga bem, dizendo que não ganha muito com a padaria, e a sua própria mulher, que o trai com vários homens, até mesmo com o Chicó. Todas estas situações tendem a favorecer com que João Grilo cometa trapaças, pois ele próprio vê isso no seu dia a dia, nas ações das pessoas com quem convive. O que pode justificar que suas ações são reflexos do comportamento observado nos demais e não de uma maldade intrínseca do seu caráter.

A situação social é um fator agravante para a trapaça, porque suas ações ludibrias não se dão apenas como uma reprodução de comportamento, João Grilo usa o engano como recurso para obter dinheiro, já que seu contexto social não lhe garante um sustento digno, e é claro que o seu patrão nada fazia para que a situação do pobre João Grilo melhorasse.

Mais uma das peripécias de João Grilo foi a de usar a trapaça do Padre contra ele mesmo, observemos a fala da personagem: “*É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é benzer o motor do Major Antônio Moraes e outra é benzer o cachorro do Major Antônio Moraes*” (SUASSUNA, 2008, p. 23). A trapaça advém nesta situação, porque João Grilo relembra o inversão de valor do padre em troca do reconhecimento e agrado financeiro do Major.

Lázaro vive a trapaça como uma forma de enganar seus amos para conseguir algo, haja vista que era tão maltratado. Assim, ele encontra na trapaça uma forma de ganhar em cima do cego (o seu primeiro amo), quando esse está a pedir esmolas pelas ruas, vejamos a seguir:

Ele trazia tudo o que tirava e frutava em moedas de meia-branca e, quando o mandavam rezar e davam uma branca inteira, como ele não enxergava, nem bem haviam acabado de lhe entregar a moeda, eu já a tinha metido na boca e substituído por outra de meia-branca. Assim, por mais rápido que ele estendesse a mão, a esmola já lhe chegava pela metade<sup>4</sup> (ANÓNIMO, p. 40)

Lázaro se mostra astuto e esperto na construção de suas trapaças, para conseguir o seu propósito ao final, que é sobreviver. Ele realiza esta ação, porque foi a realidade que presenciou por algum tempo, a fome e os maus-tratos de seu amo, e consegue encontrar na trapaga também uma forma de ter o que comer. O menino Lázaro, para o cego, servia apenas como alguém que pudesse guiá-lo para pedir esmola, com isto não se fazia necessário lhe sustentar, lhe dar o que comer e tão pouco o que vestir. Afinal, não seria sua responsabilidade, mas sim do pobre Lázaro. Então Lázaro pratica contra o próprio cego os ensinamentos recebidos.

Vejamos como Lázaro faz uso dos aprendizados de seu amo cego e como ficou atento às peripécias do seu amo (ANÓNIMO, p. 44):

Eu, que já estava acostumado ao vinho, morria por ele e, vendo que o artifício da palha de centeio já não servia, decidi fazer do fundo do jarro um buracinho muito discreto, que tapava delicadamente com uma fina camada de cera. Na hora de comer, fingindo sentir frio, metia-me entre as pernas do triste cego, para me aquecer junto ao pequeno fogo que tínhamos<sup>5</sup>.

Podemos perceber que Lázaro se apresenta mais trapaceador que seu amo, o fato de mencionar estar com frio não é por acaso, é com o pretexto de chegar mais perto da jarra de vinho e assim tomar sem que seja percebido pelo seu amo, o que de fato ocorre. Lázaro chega onde está o vinho com uma simples desculpa e consegue tomá-lo. A partir deste episódio, Lázaro passa a perceber que é nas coisas simples que acaba conseguindo algo para comer e beber.

Em suma, percebemos que o elemento desencadeador das trapaças realizadas pelas duas personagens analisadas foi o contexto social, o que as levou a realizarem as trapaças como forma de sobrevivência, haja vista que não veem outra forma de conseguir comer, beber e ter uma melhor condição de vida.

## 7 O meio social das personagens

<sup>4</sup> Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. “Todo lo que podía sisar y hurtar traía en medias blancas; y cuando le mandaban rezar y le daban blancas, como él carecía de vista, no había el que se la había dado amagado con ella, cuando yo la tenía lanzada en la boca y la media aparejada, que por presto que él echaba la mano ya iba de mi cambio aniquilada en la mitad de justo precio”.

<sup>5</sup> Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. “Yo, como estaba hecho al vino, moría por él, y viendo que aquel remedio de la paja no me aprovechaba ni valía, acordé en el suelo del jarro hacerle una fuentecilla y agujero sutil, y delicadamente con una muy delgada tortilla de cera taparlo, y al tiempo de comer, fingiendo haber frío, entrábame entre las piernas del triste ciego a calentarme en la pobrecilla lumbre que teníamos;[...]”.

Abordaremos nesta seção o contexto social das duas personagens, averiguaremos se o meio social foi um fator que pode ou não ter influenciado às personagens em suas formas de agir. Conheçamos o cenário em que João Grilo nasce: “*João foi um pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa.*” (SUASSUNA, 2008, p. 152).

O berço de João Grilo é o sertão nordestino, onde as dificuldades são muitas, como a terra seca por falta de chuvas e de recursos para o plantio, acarretando o desemprego e a fome.

João Grilo retrata a figura do povo nordestino, mostra a realidade que muitos não conhecem, que é viver no sertão, com isso se enaltece sua persistência em continuar seguindo em frente e acreditando que no fim tudo irá melhorar, que tudo no fim dará certo. É este o retrato fiel da fé que o saudoso escritor Ariano Suassuna mostra. Um nordestino devoto da Virgem Maria, que por intercessão dela as preces são elevadas ao seu filho Jesus Cristo, e assim os pedidos serão atendidos.

Lázaro nasce no seguinte contexto social (ANÓNIMO, p.26):

O meu nascimento ocorreu dentro do tio Tormes, razão pela qual tenho esse sobrenome, e foi da seguinte maneira: meu pai, que Deus o perdoe, tinha a função de prover a moenda de um moinho de roda que está às margens daquele rio, onde trabalhou por mais de quinze anos. Aconteceu que minha mãe, estando grávida de mim, foi uma noite ao moinho, ali sentiu as dores do parto e me pariu. De modo que, em verdade, posso dizer que nasci no rio <sup>6</sup>.

Lázaro possui um berço de más índoles, pois seu pai foi um ladrão, sua mãe não consegue manter a família, e assim o entrega para ser criado. Lázaro vive em um cenário de uma família desestruturada, o ápice se encontra na cena que sua mãe lhe dá para um cego.

A Espanha do século XV estava passando por profundas transformações culturais, sociais e políticas, o que propiciava o abandono e marginalização de grande parte da sociedade.

Desta maneira, podemos analisar que o fator desencadeador da esperteza e da trapaçadas das duas personagens, João grilo e Lázaro, foi o meio social, que permitiu as ambos se submeterem a tantas peripécias, com o objetivo de conseguir viver frente a uma condição social desfavorável.

### Considerações finais

A partir da investigação realizada, usando como técnica de análise a comparação de falas das personagens já mencionadas, é possível a comprovação do quanto há de semelhanças nessas personagens. Ambas usam a esperteza e a trapça como forma de subsistir em um meio social que não lhes favorecem.

<sup>6</sup> Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. “*Mi nacimiento fue dentro del rio Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue desta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una aceña que está ribera de aquél río. En la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña preñada de mí, tomole el parto y pariome allí. De manera que con verdad puedo decirme nacido con el río*”.

João Grilo e Lázaro usam da esperteza como forma de sobrevivência e como forma de se safarem de suas peripécias. Usam do critério da trapaça, novamente como forma de sobrevivência, mas temos uma ressalva, Lázaro se mostra mais trapaceador que João Grilo, justamente por ter passado por seis anos, ele viu neste critério a necessidade de fazer trapaças para comer. Em relação ao contexto social, observamos e constatamos que este foi o aspecto preponderante para que a esperteza e trapaça ocorressem.

Também constatamos que as obras fazem uma denúncia contra a inversão de valores morais devido à falta de condições dignas para viver. Aquilo que pelas personagens foi realizado, deve-se muito mais a fatores externos do que desvios próprios de suas personalidades. O meio social influenciou para que fossem espertas e trapaceassem, elas encontram por si só aquilo que o contexto social lhes assegurou: sobreviver usando como critérios a esperteza e a trapaça.

### Referências

- BRAIT, B. 1948- **A personagem** / Beth Brait. - 8. Ed. – São Paulo: Ática, 2006.
- BRUNEL, P.; PICHOS, C.; ROUSSEAU, A. M. **Que é Literatura Comparada?** ; tradução de Célia Berrettini. 1ª.ed. – São Paulo – Ed. Perspectiva, 1990.
- CANDIDO, A. **A Personagem de Ficção**. [et al] 11ª.ed. – São Paulo - Ed. Perspectiva, 2009.
- CARVALHAL, T. F. 1943 – **Literatura comparada**/ Tania Franco Carvalhal. – 4.ed. ver. e ampliada. – São Paulo: Ática, 2006.
- DESCONHECIDO. **El Lazarillo de Tormes**/ edição de Medina del Campo, 1554; organização do texto em espanhol, notas e estudo crítico de Mario M. González; tradução de Heloísa Costa de Milton e Antonio R. Esteves; revisão da tradução de Valeria de Marco. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª Edição).
- GONZÁLEZ, M. **O romance picaresco**. São Paulo: Ática, 1988.
- KOTHE, F. R. 1946 – **O herói**/ Flávio R. Kothe. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 1985.
- SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida**/ Ariano Suassuna. – Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

**SOBRE OS AUTORES**

**Albaniza Brigida de Oliveira Neta** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Membro dos grupos de pesquisa de Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE) da UFC. Tem interesse de pesquisa centrada na Linguística Aplicada ao Ensino, Letramentos e Práticas Letradas. E-mail: <albaniza.20@hotmail.com>.

**Alcioni de Oliveira Ferreira** – Graduada em Letras Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou da primeira edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: <alcioni.o@hotmail.com>

**Ana Michelle de Melo Lima** – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Atuou da segunda edição do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). E-mail: <anamichellemelo@hotmail.com>.

**Antonia Karolina Bento Pereira** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa Estudos Funcionalistas e o Ensino de Línguas (EFEL) da UERN. Atuou na segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atua na área de Linguística, desenvolvendo pesquisas sobre Multimodalidade e Descrição, ensino e aprendizagem de línguas. E-mail: <karolbento2014@gmail.com>.

**Antonia Patrícia Dias Chaves** – Graduada no curso de Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nos estudos da Língua Espanhola. E-mail: <patricia.12325@hotmail.com>.

**Arthur Leandro da Costa** – Graduado em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Atuou na segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: <arthurlcosta2013@hotmail.com>.

**Cryslene Dayane Bezerra da Silva** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Atuou na segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem interesse de pesquisa centrado nos estudos da Tradução Intersemiótica. E-mail: <cduernd2010@gmail.com>.

**Diêgo Alves de Oliveira Silva** – Graduado em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Membro dos grupos de pesquisa de Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Tem interesse de pesquisa centrada na Linguística Aplicada ao Ensino, Letramentos visual. E-mail: <diegoalvesjp2010@hotmail.com>.

**Edilene Rodrigues Barbosa** – Doutorando em Filosofia e Letras pela Universidade de Alicante, na Espanha. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro dos grupos de pesquisa de Estudos da Tradução (GET) e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Atua nas áreas de Tradução audiovisual e Ensino de Línguas. E-mail: <edilene.r.b@gmail.com>.

**Géssica de Lima Nunes** – Graduada em Letras Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <gessycanunes@hotmail.com>.

**Gilton Sampaio de Souza** – Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor adjunto IV, na área de Linguística, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com atuação no Campus de Pau dos Ferros. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL/UERN). É membro-fundador e líder do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Atua nas áreas de: estudos sobre Produção e Ensino do Texto e do Discurso, Argumentação, Análise do Discurso, Formação e Prática Docente na área de Letras e em Políticas Linguísticas para a Educação Básica e Superior, no Brasil e no Exterior. E-mail: <giltonssouza@gmail.com>.

**Ismênia Paula Pereira da Silva** – Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Internacional do Delta (FID). Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Vinculada ao projeto de extensão da UERN intitulado “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas” (BALE), promovido pelo Departamento de Educação da referida universidade. E-mail: <ismenia\_paula@hotmail.com>.

**Ivoneide Aires Alves do Rego** – Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora permanente de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (SEERN), atuando na Escola Estadual Profª Maria Edilma de Freitas. Atualmente é professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atua nas seguintes áreas: Aquisição de segunda língua, A análise do discurso no texto literário e acadêmico, gramática e ensino de línguas estrangeiras, a leitura na sala de línguas estrangeiras, o ensino de língua estrangeira na atualidade. E-mail: <ivoneiderego@hotmail.com>.

**Joseani Martins da Costa** – Pós-Graduada em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduada em Letras Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela mesma Universidade. Professora e diretora administrativa e pedagógica no Educandário Raízes do Saber e professora no Colégio Municipal Pe. Osvaldo. Tem interesse de pesquisa em texto e discurso. Email: <jo-mcosta2@hotmail.com>.

**Leila Emídia Carvalho Fontes Cardoso** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Atuou da segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem interesse de pesquisa centrado em letramentos, análise do discurso humorístico. E-mail: <leila\_emidia@hotmail.com>.

**Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra** – Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) da UERN. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística textual, referência, crítica genética, artigos científicos, livro didático, produção textual. E-mail: <lidmoraes@yahoo.com.br>.

**Lucineudo Machado Irineu** – Pós-doutor em Linguística pela UFC e Professor e Pesquisador do Curso de Letras/Espanhol e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UECE. Atua em Linguística Aplicada em interface com a Análise do Discurso Crítica. Nesta seara, desenvolve e orienta pesquisa sobre dois macrotemas: representações sobre grupos sociais minoritários nos discursos midiático e autobiográfico e ensino de línguas materna e estrangeiras a partir do conceito de letramento crítico. Lidera o Grupo de Pesquisa em Representações Sociais, Discurso e Ensino (REDE). E-mail: <lucineudomachadoirineu@gmail.com>.

**Marcos Antonio da Silva** – Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professor da universidade supracitada. Membro do grupo de Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN. Atua na graduação lecionando as seguintes disciplinas: Língua Inglesa, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Leitura e Produção Textual I e II (inglês). E-mail: <marcos.nauta@hotmail.com>.

**Marcos Nonato de Oliveira** – Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Líder do grupo de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN e professor do Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS. Atua na área de Linguística Aplicada com foco na formação de professores de língua inglesa, novas tecnologias e o ensino de línguas e crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas. E-mail: <marcosnonato@uern.br>.

**Maria Dayane de Oliveira** – Graduada em Letras Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM). Atuou da segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Área de atuação: Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: interdiscurso, efeitos de sentidos, memória. Desenvolve pesquisa sobre as práticas discursivas no meio midiático, dando destaque para as produções sobre o as manifestações no Brasil. E-mail: <day\_ane\_df@hotmail.com>.

**Maria Eliete de Queiroz** – Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Linguística do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do *Campus* de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Atua nas áreas de análise e ensino de texto. Email: eliete\_queiroz@yahoo.com.br

**Maria Eliza Freitas do Nascimento** – Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Curso de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Atual na área da Análise do Discurso, principalmente nos seguintes temas: interdiscurso, efeitos de sentidos, memória, identidade, relações de poder-saber, corpo e modos de subjetivação. E-mail: elizamfn@hotmail.com

**Maria Emurielly Nunes Almeida** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado "Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM). Atuou na segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem interesse de pesquisa centrado em ensino e estudo do texto. E-mail: emuriellyalmeida@yahoo.com.br

**Maria Iara Ferreira de Amorim** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenadora pedagógica da Unidade de Ensino Rural em Severiano Melo. Atuou da segunda edição do PIBID. Atua na área de Literatura com o olhar voltado a análise de obras comparadas. Email: iara.ferre@hotmail.com

**Maria Jackeline Rocha Bessa** – Graduada em Letras Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM). Atuou da segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Área de atuação: Lingüística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: interdiscurso, efeitos de sentidos, memória. Desenvolve pesquisa sobre as práticas discursivas no meio midiático, dando destaque para as produções sobre o futebol. E-mail: jakyy84@hotmail.com

**Maria Lúcia Pessoa Sampaio** – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista de Produtividade em Pesquisa/UERN (2007-2013). Líder-Fundadora (2005) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), membro do GPET e líder-fundadora do Grupo Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) de 2000/2004. Atua nas áreas de Ensino, Educação e Letras. Docente permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e coordena o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas articuladas ao ensino e à extensão universitária, orientando trabalhos acerca do ensino-aprendizagem da leitura, planejamento e formação do leitor. Proponente/Idealizadora do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE); Ex-Presidente-Fundadora da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), entidade promotora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia (FIPEDs), nas gestões consecutivas (2008/2010 a 2010/2012). Atual membro do CTC-EB e atua como Consultora na área de Ensino/CAPES. E-mail: malupsampaio@yahoo.com.br

**Maria Zenaide Valdivino da Silva** – Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Assistente II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Membro do Grupo Leitura-Escrita: Do Verbal ao Visual - LEV-CNPq (UECE), cadastrado no diretório do CNPq e vice-líder do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Atua com temas como: metodologia do ensino de língua inglesa, formação de professores, crenças, ensino-aprendizagem de gêneros textuais, análise de livros didáticos multimodais e multiletramentos. E-mail: mariahzenaide@gmail.com

**Marlon Ferreira de Aquino** – Graduado em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Atuou da segunda edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem interesse de pesquisa centrado em letramentos, argumentação e literatura. E-mail: marlonfdeaquino@gmail.com

**Marta Jussara Frutuoso da Silva** – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). especialista em Docência e Metodologia da Língua Espanhola pela Faculdade Vale do Jaguaribe. Atualmente é professora de Língua Espanhola na UERN. Membro do Grupo de Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) da UERN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase Ensino de Línguas e Literatura. E-mail: fmartajussara@yahoo.com.br

**Maura Fábria de Freitas Alves** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Internacional do Delta. Tem interesse na área de ensino de Língua Espanhola. E-mail: mauraalves@hotmail.com

**Ozana Maria Alves** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Participante do Programa Biblioteca

Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). Tem interesse pela contação de história para o aprendizado de línguas estrangeiras. E-mail: [alvesozana@hotmail.com](mailto:alvesozana@hotmail.com)

**Tatiana Lourenço de Carvalho** – Doutoranda em Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura pela Universidad de Salamanca (USAL) com pesquisa financiada pela CAPES. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Letras (Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN e Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, novas tecnologias, letramentos na web, gêneros textuais e gêneros digitais. E-mails: <[tatianacarvalho10@yahoo.com.br](mailto:tatianacarvalho10@yahoo.com.br)> e <[tatianacarvalho@uern.br](mailto:tatianacarvalho@uern.br)>.

**Vitânia de Oliveira Silva** – Graduada em Letras Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem interesses na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol e novas tecnologias. E-mail: [vivi\\_coriografa@hotmail.com](mailto:vivi_coriografa@hotmail.com)