

ISSN 2357-8203

Revista *Colineares*

.....
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Volume 7 - Número 1 - Janeiro/Junho - 2020



UERN



ISSN 2357-8203

Revista *Colineares*

.....
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Volume 7 - Número 1 – Janeiro/Junho - 2020

UERN



Programa de
Pós-graduação
em Ciências
da Linguagem

RESUMO

- FOTOGRAFIA E POESIA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO** 03
Adriana dos Santos Pereira
- ANÁLISE MULTIMODAL DOS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO CENTRO DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN** 20
Josielle Raquel Dantas da Silva, Moises Batista da Silva
- ANÁLISE COMPARADA DE ABORDAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GREGO DO NOVO TESTAMENTO** 53
José Roberto Alves Barbosa
- CONSTRUÇÃO DE UM BANCO DE DADOS PARA PESQUISAS EM FONÉTICA E FONOLOGIA DE L2: UM PROJETO INTERINSTITUCIONAL** 81
Rosane Silveira, Ronaldo Lima Júnior, Ubiratã Kickhofel Alves, Clerton Luiz Felix Barboza
- AS ANÁFORAS INDIRETAS EM NOTÍCIAS ESCRITAS: APRIMORANDO AS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 7º ANO** 114
Darlene Paiva Lima, Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá
- CIDADE SUSSURRADA: NOTAS SOBRE A URBE NA POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE** 140
Alexandre Bezerra Alves, Mateus Bezerra Fernandes
- SEXISMO E RACISMO: UMA ANÁLISE DO LIVRO “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”** 157
Rusiane da Silva Torres, Raiane Torres da Silva



**FOTOGRAFIA E POESIA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO**

**PHOTOGRAPHY AND POETRY IN SCHOOL: A PRACTICE OF LITERARY
LITERACY**

Adriana dos Santos Pereira¹

RESUMO

O presente artigo apresenta um projeto de letramento literário realizado durante a disciplina Alfabetização e Letramento, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no ano de 2015, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Com este trabalho, compartilhamos, com outros docentes, as atividades implementadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Fortaleza/CE, as quais objetivaram proporcionar práticas sociais de leitura e escrita, por meio da relação entre imagem e texto verbal, mais especificamente, entre fotografia e poema. Para tanto, Soares (1998), Lajolo (2005), Kleiman (2005, 2008), Sorrenti (2009), Street (2012), Candido (2012) e Cosson (2015) fundamentaram teórico-metodologicamente a prática de letramento desenvolvida e nos auxiliaram a compreender essa vivência criativa e significativa na vida dos estudantes e da professora-pesquisadora.

Palavras-chave: Profletras. Leitura. Escrita. Poema.

ABSTRACT

This article presents a literary literacy project carried out during the Literacy course, of the *Mestrado Profissional em Letras* (PROFLETRAS), in 2015, at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). With this work, we aim to share, with other teachers, the activities implemented in an elementary school 9th grade class, in a state public school in Fortaleza/CE, which aimed to provide social reading and writing

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Fortaleza/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-604X>. E-mail: adrika.pereira13@gmail.com

practices, through the relationship between image and verbal text, more specifically, between photography and poem. For achieving this objective, Soares (1998), Lajolo (2005), Kleiman (2005, 2008), Sorrenti (2009), Street (2012), Candido (2012) and Cosson (2015) theoretically and methodologically based the literacy practice and helped understand this creative and significant experience in the lives of students and the teacher-researcher.

Keywords: Profletras. Reading. Writing. Poem.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Um *smartphone* na mão e muitos textos/imagens na cabeça. Assim é o cotidiano das novas gerações de estudantes que estão no Ensino Fundamental de nossas escolas. São jovens nativos digitais, extremamente familiarizados com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e que compartilham informações e entretenimento através da internet. Esses jovens, independentemente da classe social, são capazes de adquirir habilidades digitais, em diferentes níveis de inserção, antes mesmo do letramento alfabético de que tratam Soares (1998) e Kleiman (2005, 2008).

Com o surgimento das redes sociais, percebemos que os adolescentes, de modo geral, têm bastante contato com a leitura e escrita; no entanto, como educadores, questionamo-nos por que a resposta é quase sempre negativa quando perguntamos aos nossos educandos se eles gostam de ler e/ou escrever. Além disso, por que a qualidade da escrita acadêmica dos jovens piora a cada dia? Por que, em muitos casos, não há compreensão e/ou interesse de nossos alunos quanto aos mecanismos necessários para produção textual coerente e coesa? Corroborando essas indagações, apresentamos algumas preocupações de Rojo (2009, p. 36) acerca do insucesso escolar no Brasil do século XXI:

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?

Ainda que este trabalho não almeje responder às questões de Rojo (2009), mesmo que perpassa por elas em alguns momentos de nossa prática, defendemos, assim como Lajolo (2005), que a leitura e respectivas manifestações devem ser

entendidas como fonte inesgotável de prazer e conhecimento. Essa característica não se encerra nos estreitos corredores da escola, pois se lê para conhecer o mundo, fugir da realidade e viver melhor. Ler, compreender, interpretar e escrever são atos comunicativos imprescindíveis para que nos transportemos do mundo da leitura para a leitura do mundo.

Portanto, baseado na compreensão de letramento como prática social de leitura e escrita (SOARES, 1998; KLEIMAM, 2005, 2008), objetivamos relatar as atividades realizadas em uma turma de 9º ano, em escola pública estadual de Fortaleza/CE, as quais auxiliaram os alunos a ler e a compreender poemas diversos, bem como produzi-los tendo como “mote” literário fotos captadas por eles.

Poemas² são gêneros do discurso bastante frequentes em livros didáticos, porém é comum que, na sala de aula, sejam utilizados apenas como pretexto para investigações gramaticais e/ou estruturais. Fato que pode impossibilitar inúmeras vivências criativas afloradas pela emoção e sensibilidade poética, assim como propiciar análise extremamente superficial dos textos e desinteresse por parte dos discentes.

Assim, como docente de Língua Portuguesa e, na época, discente do Mestrado Profissional em Letras, procuramos compreender de que forma a inter-relação entre fotografia e poema pode desenvolver criativamente a produção textual dos estudantes. Ressaltamos ainda o encantamento da professora-pesquisadora pela poesia, pois esta permite um olhar delicado e crítico em direção ao mundo e ao outro, possibilitando férteis aventuras textuais dentro e fora do ambiente escolar. E, como afirma Mário Quintana, citado por Sorrenti (2009, p. 11), “a criança que brinca e o poeta que faz um poema têm ambos a mesma idade mágica”.

Foi com essa idade mágica – ou em busca dela –, que desempenhamos (os estudantes e a professora-pesquisadora) as práticas desenvolvidas. Assim, o presente texto se encontra organizado em três seções, além destas palavras iniciais. Na primeira, exploramos sucintamente o conceito de letramento, letramento literário, poema e as relações com a escola, objetivando embasar teoricamente a pesquisa; na segunda, descrevemos e analisamos a experiência da sala de aula com as

² Neste trabalho, consideramos a distinção entre poesia e poema: enquanto este se refere ao gênero discursivo, ao próprio texto, aquela é fruto da sensibilidade e está presente nas mais variadas formas de expressão artística (pintura, música, cena de filme, espetáculo de dança, entre outras), inclusive nos poemas (ALTENFELDER; ARMELIN, 2008).

fotografias e os poemas, desde o momento de planejamento até a culminância do projeto e, por último; à guisa de conclusão, expomos as palavras finais enfatizando as contribuições da prática de letramento literário para o processo de ensino e aprendizagem dos participantes.

2 PEQUENAS DOSES DE TEORIA

No ambiente escolar, nós, professores de Língua Portuguesa, convivemos diariamente com grandes dificuldades para desenvolver estratégias que auxiliem os estudantes a ler, a compreender e a produzir, de forma eficiente e adequada ao nível cognitivo dos alunos, os diversos gêneros discursivos com os quais temos contato na vida social. Kleiman (2008) afirma que mudanças na educação brasileira atual criam um clima de incerteza que pode desestabilizar os docentes, os quais precisam conhecer (e sempre se atualizar acerca de) teorias e metodologias fundamentadas nos documentos oficiais da educação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos mais variados textos.

E, quando o gênero escolhido é o poema, conforme Lajolo (2005), são complexas e antigas as desavenças existentes entre diversos poetas e o uso equivocado que, muitas vezes, a escola faz da poesia. A autora destaca que, em 1904, durante a apresentação de suas *Poesias Infantis*, Olavo Bilac falava sobre o medo de seu livro ser considerado ingênuo e falso como tantos outros existentes; uma década depois, o editor de *Alma infantil*, de Francisca Júlia e Júlio da Silva, afirmava que as escolas estaduais estavam cheias de livros medíocres porque estes privilegiavam a linguagem popular (LAJOLO, 2005) .

Nem linguagem inferior, nem produção ingênua e medíocre, os poemas são textos literários (re)construídos a partir de ideias ou sentimentos pessoais e coletivos e de fatos sociais mediados por um trabalho específico na organização das palavras as quais, na maioria das vezes, apresentam sentido conotativo. Essa linguagem figurada, presente na poesia, possibilita múltiplas significações e, segundo Andrade (1974, *on-line*), “se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia”.

Verso, rima, métrica, ritmo, aliteração e assonância são alguns recursos que caracterizam estrutural e musicalmente os textos poéticos e que podem ser

investigados quando se trabalha com poesia, mas nunca com propósito único de identificação, pois, dessa forma, corre-se o risco de não usufruir ao máximo a literariedade dos poemas. Como estes versam sobre os mais diversos conflitos e sentimentos humanos, utilizando linguagem e estrutura livres, Lajolo (2005) declara que eles realizam o milagre de aproximar o inaproximável, de nomear o inomeável. Conseqüentemente, a união desses elementos poéticos dá voz ao homem, que manifesta anseios e desejos. Em consonância com essas questões, Andrade (1974, *on-line*) ressalta:

O que pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Por conseguinte, independente do contexto social em que a escola está inserida, é preciso criar situações que incentivem a sensibilidade, a intuição e o ludismo dos alunos. Para isso, como propõe Candido (2012, p. 83), na literatura, é possível relacionar a fantasia a alguma realidade, como “fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc”; vínculo que pode criar maior aproximação entre os estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar.

De acordo com estudiosos do letramento, Soares (1998), Kleiman (2005) e Street (2012), por exemplo, não há apenas um modo de usar a língua, isto é, não se pode priorizar a forma legitimada pelas instituições de maior prestígio, a qual poucos têm acesso, mas há múltiplas formas de utilizá-la em práticas diversas que são cultural e historicamente determinadas.

Nesse sentido, embora associado a método, à alfabetização ou à habilidade, o letramento é uma prática sociocultural de uso da escrita, transformada em um *continuum* oral/escrito, ao longo do tempo, devido às reais necessidades comunicativas dos seres humanos que utilizam a língua (KLEIMAN, 2005).

Especificamente quanto ao tratamento dado aos textos literários, Cosson (2015, p. 181) cita três concepções atribuídas ao letramento literário. A primeira, essencialmente escolar, prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio dos textos literários e, por essa razão, pode colocar “a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita”.

A segunda concepção apresenta duas formas de compreensão: i) a que reivindica “a leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura”; ii) a que considera um processo de construção de sentidos, efetivada individual e socialmente, em que o literário não se aplica somente a um conjunto de textos tradicionais, mas a um repertório cultural constituído por uma multiplicidade de semioses, as quais se apresentam em variados meios e mecanismos de comunicação (COSSON, 2015, p. 182).

Já a terceira concepção de letramento literário, para Cosson (2015, p. 183), recebe o impacto dos estudos culturais e desenvolve habilidades de leitura de textos literários associadas à verificação de “questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais”.

Nessa perspectiva, ainda que permaneça no horizonte escolar, tal letramento objetiva ampliar o nível de consciência crítica dos alunos-leitores para além dos muros escolares.

A partir dessas explanações, acreditamos que atividades desenvolvidas na escola, com o apoio de fotografias e poemas, aproximam-nos do segundo modo de compreender o letramento literário, visto como

um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183).

Neste relato, a negociação e a (re)construção dos sentidos poéticos foram mediadas pela fotografia a qual, para Kossoy (2001, p. 37), “é resultante da ação do homem que, em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia”.

A interação entre nossos alunos leitores-produtores de poemas e as cenas iconograficamente materializadas por eles é apresentada na próxima seção.

3 REGISTROS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Durante a Semana Pedagógica de 2015, os professores de Língua Portuguesa da escola³ em que trabalhava, na cidade de Fortaleza/CE, elegeram o poema como o gênero discursivo a ser estudado durante a segunda etapa na disciplina de Português I (leitura e produção textual) nas turmas de 9º anos. Destacamos que as atividades com gêneros, destinadas à leitura, interpretação e produção de textos, são realizadas semanalmente nessa disciplina, a qual tem duração de 2 horas-aula; enquanto as atividades de leitura e gramática acontecem em Português II, com duração de 3 horas-aula semanais.

Até meados de abril do ano em que se realizou o projeto, ainda não sabíamos como desenvolver um trabalho efetivo e significativo – capaz de (re)construir conhecimentos e agregar valores socioemocionais –, com os alunos da turma. No entanto, ao participar do II Seminário de Pesquisa do Profletras, realizado em Assu/RN, surgiu, a partir da apresentação do trabalho de uma Montenegro (2015), a ideia de unir fotografia e poesia às atividades pedagógicas. Era uma sexta-feira... voltei para casa com a mente e o corpo em ebulição, tanto pelas ideias como pelas altas temperaturas da ensolarada cidade.

Na semana seguinte, compartilhamos com a turma a proposta do trabalho com fotografias e poemas, que culminaria com um Sarau Literário em um dos sábados letivos da área de Linguagens, no final do semestre. Como a maioria dos jovens já possuía *smartphones* e alguma habilidade com câmeras de celular, desde o início, os estudantes se mostraram entusiasmados com as atividades, predispostos a realizá-las com dedicação, bem como propensos a “brincar de poesia”, um verdadeiro “exercício para uma vida – quanto mais se sabe, mais se quer descobrir e aprender” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2008, p. 20).

Após esse momento de apresentação, os alunos foram divididos em grupos de três a quatro componentes – eles escolheram os colegas por afinidade –, e saíram da aula com a seguinte tarefa: fotografar livremente cenas do cotidiano, as quais fossem capazes de lhes sensibilizar ou lhes chamar a atenção por algum motivo específico. E foram em busca de imagens, ou seja, de registros visuais fixos de fragmentos do mundo exterior (KOSSOY, 2001) para o mundo interior da leitura

³ A instituição participante da pesquisa não será identificada para evitar exposição da escola e dos alunos.

escolar. A partir de então, o projeto foi desenvolvido em seis etapas conforme **Quadro 1**.

Quadro 1 – Organização da prática de letramento

| Etapas da prática de letramento | Tempo | Espaço |
|--|--------------------|-----------------|
| i) Captação das fotos | 2 semanas | Livre |
| ii) Leitura, apreciação e interpretação de poemas | 2 encontros (4h/a) | Sala de aula |
| iii) Leitura, compreensão e estudo do gênero poema | 3 encontros (6h/a) | Sala de aula |
| iv) Exibição, apreciação e seleção interna das fotografias | 1 encontro (2h/a) | Sala de aula |
| v) Produção e revisão dos poemas | 2 encontros (4h/a) | Sala de aula |
| vi) Exposição externa das fotografias e dos poemas | 1 manhã (4h/a) | Pátio da escola |

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Enquanto os alunos fotografavam espontaneamente (dentro e fora da escola), em sala de aula, líamos e degustávamos diversos poemas, interpretávamos ideias e procurávamos compreender a riqueza de sentidos construída pelos múltiplos jogos de palavras utilizados, característica esta que os diferencia de outros textos, como notícias e artigos, por exemplo.

Lajolo (2005) enfatiza a necessidade e a relevância de os alunos reconhecerem, através da interação leitor-texto, os elementos constitutivos dos poemas. Desse modo:

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética*, é preciso que o leitor tenha a possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula (LAJOLO, 2005, p. 45).

Ciente das informações, para essa etapa, selecionamos três poemas presentes no livro didático adotado pela escola, *Português nos dias de hoje*, de Faraco e Moura (2012): i) *Caso pluvioso*, de Carlos Drummond de Andrade; ii) *Morte e vida severina - Auto de Natal pernambucano*, de João Cabral de Melo Neto; iii) *Para repartir com todos*, de Thiago de Mello.

Tais textos nos auxiliaram a “buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto” (SORRENTI, 2009, p. 19). O Quadro 2 apresenta trechos desses poemas.

Quadro 2 – Poemas trabalhados em sala de aula.

| Caso pluvioso | Para repartir com todos | Morte e vida severina - Auto de Natal pernambucano |
|---|---|---|
| <p>A chuva me irritava. Até que um dia descobri que Maria é que chovia. A chuva era Maria. E cada pingo de Maria ensopava o meu domingo.</p> <p>E meus ossos molhando, me deixava como terra que a chuva lava e lava. Eu era todo barro, sem verdura... Maria, chuvosíssima criatura! [...]</p> <p>e a terra não sofrendo tal chuvência, comoveu-se a Divina Providência, e Deus, piedoso e enérgico, bradou: Não chove mais, Maria! – e ela parou.</p> <p>Carlos Drummond de Andrade</p> | <p>Com este canto te chamo, porque dependo de ti. Quero encontrar um diamante, sei que ele existe e onde está.</p> <p>Não me acanho de pedir ajuda: sei que sozinho nunca vou poder achar. Mas desde logo advirto: para repartir com todos.</p> <p>Traz a ternura que escondes machucada no teu peito. [...]</p> <p>E existe: o diamante se constrói quando o procuramos juntos no meio da nossa vida e cresce, límpido, cresce, na intenção de repartir o que chamamos de amor.</p> <p>Thiago de Mello</p> | <p>— O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mas isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmaria. Como então dizer quem falo ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. [...]</p> <p>João Cabral de Melo Neto</p> |

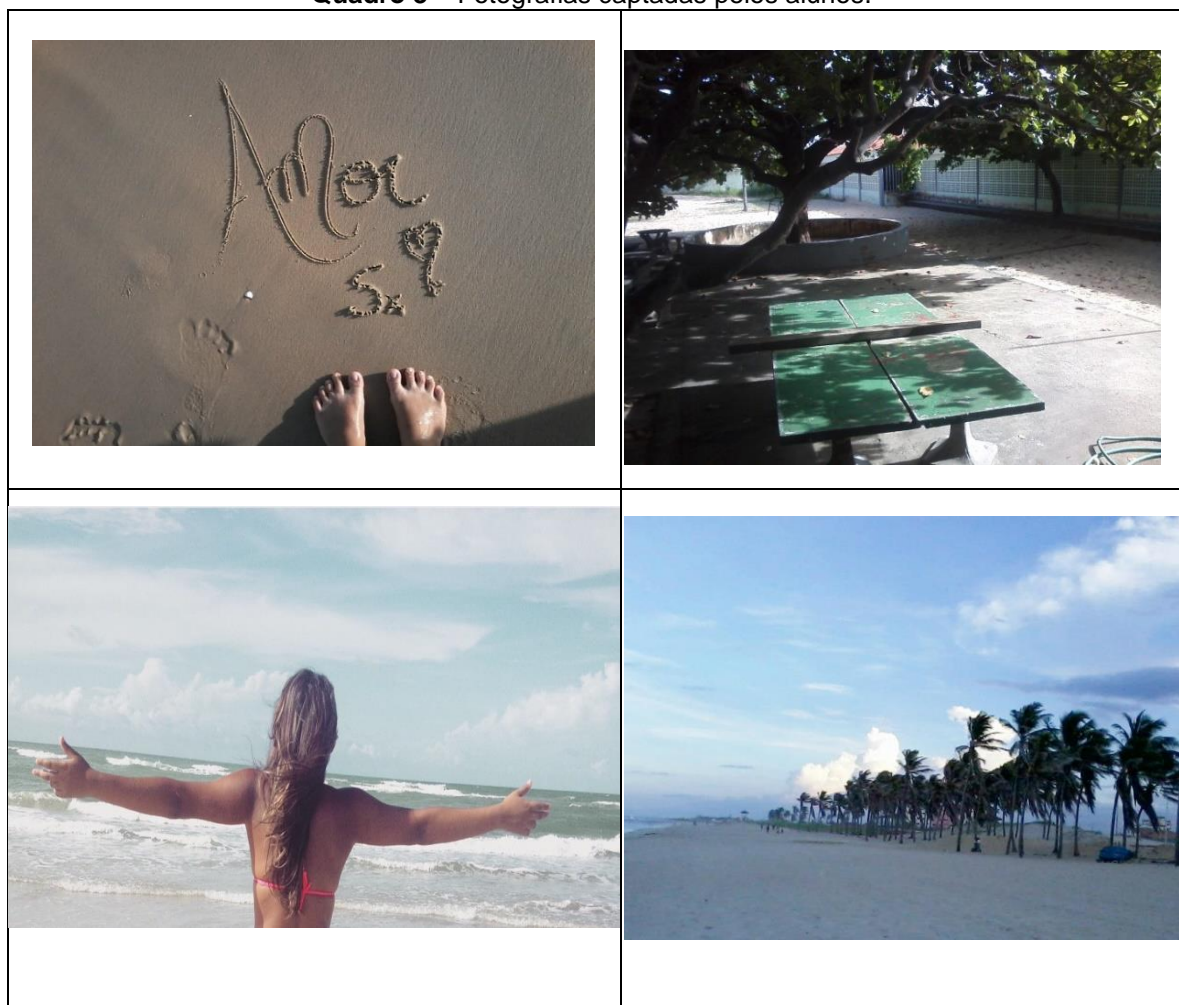
Fonte: Faraco; Moura (2012).

Duas semanas depois, prazo determinado para a atividade de fotografar, as imagens captadas⁴ pelos grupos foram exibidas em sala, com o uso de *data-show*, para que os alunos, coletivamente, apreciassem e elegessem a fotografia que representaria cada equipe.

Tal ocasião foi bastante interessante, pois oportunizou potencial discussão acerca das fotos, das motivações e dos sentimentos envolvidos, bem como dos locais onde elas foram registradas, sendo estes lugares representados visualmente de modo a evidenciar o grau de pertencimento dos discentes ao ambiente em que vivem.

Algumas das imagens produzidas pela turma estão organizadas no **Quadro 3**.

⁴ Durante a atividade de produção imagética, os alunos levavam as fotografias em *pen drive*, cartão de memória ou no próprio celular e arquivavam em um dos computadores do Laboratório de Informática da escola, com o auxílio do professor de Informática.

Quadro 3 – Fotografias captadas pelos alunos.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Em seguida, foram mais três semanas de estudo com e sobre poemas (quadra, acróstico, poesia concreta) por meio dos seguintes textos: *Convite*, de José Paulo Paes; *Quadras ao gosto popular*, de Fernando Pessoa; *ABC do Nordeste flagelado*, de Patativa do Assaré; *Pássaro em vertical*, de Libério Neves; *Cruz*, de Fagundes Varela; *Urgente!*, de Sérgio Capparelli; e *Mar azul*, de Ferreira Gullar. Alguns deles aparecem nos **Quadros 4 e 5**.

Quadro 4 – Poemas analisados com os discentes.

| Convite | Quadras ao gosto popular | ABC do Nordeste flagelado |
|---|--|---|
| Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar | Eu tenho um colar de pérolas Enfiado para te dar: As per'las são os meus beijos, O fio é o meu penar. (Quadra 2) | A — Ai, como é duro viver nos Estados do Nordeste quando o nosso Pai Celeste não manda a nuvem chover. É bem triste a gente ver findar o mês de janeiro depois findar fevereiro |

| | | |
|--|--|---|
| se gastam. As palavras não: quanto mais se brinca com elas mais novas ficam. Como a água do rio que é água sempre nova. Como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia? José Paulo Paes | No baile em que dançam todos Alguém fica sem dançar. Melhor é não ir ao baile Do que estar lá sem lá estar. (Quadra 17) Não digas mal de ninguém, Que é de ti que dizes mal. Quando dizes mal de alguém Tudo no mundo é igual. (Quadra 62) Fernando Pessoa | e março também passar, sem o inverno começar [...] Posso dizer que cantei aquilo que observei; tenho certeza que dei aprovada relação. tudo é tristeza e amargura, indigência e desventura. veja, leitor, quanto é dura a seca no meu sertão. Patativa do Assaré |
|--|--|---|

Fonte: Altenfelder; Armelin (2008).

Quadro 5 – Poema concreto analisado com os discentes.

mar azul

mar azul marco azul
mar azul marco azul barco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul ar
azul

Ferreira Gullar

Fonte: Tudo é poema. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/ferreira-gullar-mar-azul/>.
Acesso em: dez. 2019.

Simultaneamente à ampliação do repertório de poemas conhecidos pelos alunos, mediante leitura e discussão temática, os jovens também conheciam as principais características do gênero discursivo em questão, como versos, estrofes, rimas, ritmos e repetições.

Dedicamos atenção especial às figuras de linguagem presentes nos textos poéticos, assim como à disposição espacial de alguns deles.

No encontro destinado à produção textual – que aconteceu em sala, em grupo, após a escolha das fotografias e a análise de vários poemas –, *Tem tudo a ver*, de Elias José, *apud* Altenfelder e Armelin (2008, p. 34) serviu de base para (re)ativar os conhecimentos estudados anteriormente.

Percebemos que o poema *Tem tudo a ver* mostra a dinamicidade da poesia, que pode falar sobre quaisquer temas e/ou acontecimentos, e desmistifica a ideia de que os textos poéticos cantam exclusivamente amores ou fatos grandiosos.

Tem tudo a ver

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

Elias José

Na semana subsequente, tivemos um momento para que os grupos revisassem os poemas e os lessem em voz alta para apreciação coletiva dos colegas: etapa de grande sensibilidade, respeito e originalidade. No Quadro 6, apresentamos três exemplares de poemas construídos pela turma, que valorizam respectivamente: i) o sol, astro-rei permanentemente presente na região em que vivem os alunos; ii) o amor, sentimento universal e almejado por todos os seres humanos; iii) o futebol, brincadeira diariamente celebrada pelos jovens na hora do intervalo em meio à famosa e forte castanholeira do pátio, a qual sobreviveu, inclusive, à interminável reconstrução da escola.

Quadro 6 – Poemas produzidos pelos alunos.

| Beleza natural | Em busca da felicidade | Recreio DMR |
|---|--|---|
| <p>O sol é lindo! Grande e espetacular Todo dia ele nasce E domina a arte do chegar.</p> | <p>O amor é rico em sentimento Seja na riqueza, seja na pobreza Juntos ligados ao tempo Acompanhado de tamanha beleza.</p> | <p>Ao toque do sinal É hora do intervalo Todos saem de sala Com euforia sem igual.</p> |
| <p>Sol que aquece a terra E também ilumina o dia Luz poderosa Que aqui ainda brilha.</p> | <p>Rosas representam o amor Uma fase maravilhosa Uma rosa de cada cor De forma gloriosa e com louvor.</p> | <p>Um cria coragem e fica ativo Uma brincadeira sadia Mas com espírito competitivo.</p> |
| <p>Raro e comum Esplêndido pra variar Astro divino Criado pra iluminar.</p> | <p>O amor não tem idade O mais belo da vida Está cheio de felicidade E muita amizade.</p> | <p>A bola, coitada, leva porrada Mas é uma brincadeira Apanha calada E sempre para na castanholeira.</p> |
| <p>Triste é quando ela vai Descendo a sumir Porém não foi embora Sabemos que está ali.</p> | <p>Em uma vida humilde Há simplicidade Sem maldade E cheia de sinceridade.</p> | <p>Castanholeira, cupido de vários amores Histórias, segredos e horrores Lembranças de quem por lá passou Fofocas de quem por lá ficou.</p> |
| <p>Iluminando outros lugares Não precisamos nos preocupar Pois deixa sua amiga lua E o compromisso de voltar.</p> | | <p>A árvore já é velha Folhas que dançam ao som do vento E vão ficar no pensamento.</p> |
| <p>Esse é o nosso sol Lindo e espetacular Esplêndido pra variar E domina a arte de ir e voltar.</p> | | <p>Não vai sair da história Pois já fez sombra pra muita gente E sempre vai ficar na memória De muita gente inteligente.</p> |

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A culminância da prática de letramento literário (COSSON, 2012) ocorreu com a exposição das fotografias, dos poemas e a declamação destes, além de outras apresentações artísticas dos estudantes, que abrilhantaram o I Sarau Literário promovido pela equipe de Linguagens da escola, ao final do primeiro semestre de 2015. As imagens do Quadro 7 retratam um pouco o colorido e festivo evento.

Quadro 7 – Sarau literário.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Após a concretização dessa prática de letramento, foi de extrema importância analisar com o grupo os pontos fortes e limitantes das atividades desenvolvidas ao longo da trajetória. As avaliações positivas dos estudantes reforçam a necessidade de o professor de língua materna trabalhar com projetos não como uma revolução didática capaz de resolver todas as questões de insucesso escolar, mas como

uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO; ARAÚJO, 2014, p. 13).

De modo geral, as considerações do grupo de alunos comprovam que práticas criativas de leitura e escrita, com vistas à produção e ao consumo de textos literários, podem intensificar o desejo de aprender, bem como favorecer o letramento literário na medida em que compreendem a inserção dos variados gêneros discursivos no mundo silencioso (e barulhento) das situações cotidianas de nossas vidas.

4 PALAVRAS FINAIS

A escola é um dos ambientes privilegiados para constantes descobertas e aprendizagens e, quando nos referimos ao papel da literatura, é imprescindível que não se reduza o exercício de (re)interpretabilidade e protagonismo dos discentes diante dos textos poéticos a simples questões gramaticais ou estilísticas. É necessário um trabalho mais global e ativo que não priorize apenas a capacidade sociocognitiva dos jovens.

As fotografias e os poemas apresentados neste artigo constituem uma pequena amostra das atividades desenvolvidas, durante um bimestre, com alunos de 9º ano. A partir dessa experiência docente, acreditamos que propor (e executar) práticas de letramento que envolvam a leitura, a oralidade e a escrita, tendo como base textos poéticos, fortalece a “função humanizadora da literatura, capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2012, p. 81) e evidencia o caráter lúdico e prazeroso do uso da linguagem.

Em vista disso, transformar a leitura e a produção de poemas, estes por vezes considerado gênero discursivo inferior, em vivência criativa e significativa na vida dos estudantes foi possível pois, desde o início, havia direcionamento claro para o

objetivo que se pretendia atingir: auxiliar os alunos a ler e a compreender poemas diversos, bem como produzi-los tendo como “mote” literário fotos captadas por eles.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. **Poetas da escola**: cadernos do professor, orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2008.

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1974. Disponível em: <https://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: nov. 2019.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81-89, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: mai. 2015.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: nov. 2019.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português nos dias de hoje**, 9º ano. São Paulo: Leya, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. 2 ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

MONTENEGRO, Valéria Batista Costa. **Letramentos e multimodalidade: o Facebook como uma ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Mossoró/RN, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes/arquivos/3621vala%E2%80%B0ria_batista_costa_montenegro.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

ROJO, R. Letramento escolar, resultados e problemas: o insucesso escolar no Brasil do século XXI. *In*: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 27-39.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: Magalhães, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.



ANÁLISE MULTIMODAL DOS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO CENTRO DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN¹

A MULTIMODAL ANALYSIS OF PUBLIC AND PRIVATE SPACES IN DOWNTOWN MOSSORÓ/BRAZIL

Josielle Raquel Dantas da Silva²

Moisés Batista da Silva³

RESUMO

Com os novos meios midiáticos de comunicação, que surgiram ainda mais com a explosão das novas tecnologias, as metrópoles e os centros das cidades ganharam muitos aparatos textuais distintos e multimodais. Neste artigo, investigamos como se dá a construção de sentido das paisagens geossemióticas no centro da cidade de Mossoró/RN, a partir da seguinte questão: como os sujeitos, nos espaços públicos e privados no centro da cidade de Mossoró/RN, produzem textos multimodais? Por isso, o objetivo principal é analisar os espaços urbanos, públicos e privados do centro desta cidade, à luz da Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida pelos teóricos Kress e Van Leeuwen (2006). Os objetivos específicos são: a) selecionar os espaços públicos e privados a partir do *Google Maps*; b) classificar e descrever os textos multimodais encontrados nos espaços pesquisados; c) analisar os elementos imagéticos a partir das metafunções Representacional, Interativa, Composicional da GDV. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, trouxe à tona como o texto se relaciona com o ambiente e com o leitor/observador, possibilitando aos membros sociais da comunidade apreenderem as intenções que estão por trás de um texto, bem como o

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró/RN, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-0722>. E-mail: josielleraquelsilva@gmail.com

³ Doutor (2012) em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (Unidade Mossoró) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró/RN, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-6662>. E-mail: moisesbatista@uern.br

porquê de estarem em um espaço e não em outro. o espaço/lugar que nos cerca e os discursos multissemióticos por este produzidos.

Palavras-chave: Análise multimodal. Gramática do Design Visual. Espaços públicos e privados. Geossemiótica. Paisagens semióticas.

ABSTRACT

With the emergence of new media communication mediums, after the explosion of new technologies, the downtown area of big and small cities alike is marked by many distinct and multimodal textual apparatus. In this article, we investigate how the construction of meaning occurs in a geosemiotic landscape in downtown Mossoró/Brazil, through the following research-question: how do subjects, in public and private spaces in downtown Mossoró/Brazil, produce multimodal texts? Therefore, the main objective is to analyze urban spaces, public and private in the aforementioned city, in the light of Grammar of Visual Design (GVD), developed by the scholars Kress and Van Leeuwen (2006). Specific objectives are: a) select public and private spaces through the use of Google Maps; b) classify and describe multimodal texts found in the researched spaces; and, c) analyze imagetic elements using the GVD representational, interactive, and compositional Metafunctions.. This qualitative research shows how text is related to public and private spaces as well as the reader/observer, allowing the social members of the community to understand the intentions behind the text, the reason why they are shown in a given space and not another.

Keywords: Multimodal analysis. Grammar of Visual Design. Public and private spaces. Geosemiotics. Semiotic landscapes.

1 INTRODUÇÃO

Com os novos meios midiáticos de comunicação, que surgiram ainda mais com o explosão das novas tecnologias, as metrópoles e os centros das cidades ganharam muitos aparatos textuais distintos: cartazes, panfletos, placas, *outdoors*, fachadas, letreiros, pichações, grafites etc. E essas tais multiformas de linguagens são consideradas multimodais. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), um texto torna-se multimodal a partir do momento que se utiliza de diferentes modos semióticos em sua construção de sentido, como as cores, as fontes das letras, a utilização de imagens, o tamanho dos elementos dispostos no texto etc. Com os centros urbanos cada vez mais cheios com esse tipo textual, estima-se da população uma adaptação social a esses elementos, de forma que compreendam o contexto e a importância das informações que estão sendo transmitidas. Espera-se ainda, que

a população seja capaz de interagir com os discursos dispostos em áreas urbanas, podendo opinar, ser influenciado ou influenciar os textos multimodais que estão ao seu alcance no dia a dia.

Perante essa breve explanação, pode-se indicar, como principal motivação para o desenvolvimento desse estudo, o interesse em investigar como se dar a construção de sentido que advém dessa paisagem linguística nos ambientes de maior acesso populacional, o centro metropolitano de uma cidade, já que é um ambiente propício à interação de indivíduos com textos multimodais. Diante disso, a nossa pesquisa é motivada pela seguinte questão: como os sujeitos, nos espaços públicos e privados no centro da cidade de Mossoró/RN, produzem textos multimodais?

Na busca por respostas para tal questionamento, temos como objetivo principal analisar os espaços urbanos, públicos e privados do centro da cidade de Mossoró/RN, à luz da Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida pelos teóricos Kress e Van Leeuwen (1996). Visando responder o questionamento da pesquisa e alcançar o nosso objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) Selecionar os espaços públicos e privados que serão adotados na pesquisa a partir do que o *google maps* considera como público e privado; b) Classificar e descrever os textos multimodais encontrados nos espaços públicos e privados da cidade e c) Analisar os elementos imagéticos a partir das metafunções Representacional, Interativa, Composicional da GDV.

O trabalho em questão se estrutura da seguinte forma. Na seção 2, será apresentado os pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV) que vai apresentar as categorias de análise para textos multimodais. Na seção 3, apresentamos a tipologia da pesquisa em questão além de descrever os procedimentos metodológicos adotados para a o seu desenvolvimento. A seção 4 faz referência às análises e discussões que levantamos com o estudo. E por fim, a seção 5 traz algumas considerações finais.

2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Após a invenção da escrita, os recursos imagéticos foram um tanto quanto esquecidos ao longo da história, voltando a apreciação social, mais ainda, no novo milênio, que passou a utilizar o aspecto visual como um novo marco, principalmente,

para o meio midiático. O século XXI acarretou profundas mudanças sociais com o explosão das novas tecnologias. Com isso, a transmissão de informações ganhou novas formas de expressão, quando, por exemplo, as cartas e jornais deram lugar aos *e-mails* e aos *blogs*. Da mesma forma, outros tipos de textos informativos começaram a surgir no meio social, como o cartaz, o panfleto personalizado, o *outdoor*, placas e fachadas eletrônicas etc., gêneros publicitários que utilizam o texto multimodal com o intuito de persuadir o público leitor.

Mas o que é a multimodalidade? Basicamente, para Machin (2007, p. 9, tradução nossa)⁴, “uma abordagem multimodal descreve sistematicamente o leque de opções disponíveis e como elas são usadas no contexto”. Ou seja, são os artifícios que estão à disposição do produtor do texto que, combinados a intenção do produtor, é capaz de persuadir o leitor/observador. Nesse caso,

a multimodalidade, portanto, descreve a gramática da comunicação visual usada pelos designers de imagem. É uma análise das regras e princípios que permite aos espectadores entender o potencial de significado da colocação relativa de elementos, enquadramento, saliência, proximidade, saturação de cores, estilos de tipo de letra etc. (MACHIN, 2007, p. 9-10, tradução nossa).⁵

Ao constatar que elementos não-verbais possuem significados passíveis de interpretação, assim como os textos estritamente verbais, teóricos e estudiosos interessados na gama de estudos imagéticos passaram a desenvolver teorias voltadas a análise de textos visuais. Entre esses estudiosos, podemos destacar os teóricos Kress & Van Leeuwen (1996) que desenvolveram uma gramática não só capaz de considerar os elementos verbais de um texto, mas também avaliar todo o seu aparato, o textual e o imagético. Essa teoria foi intitulada de Gramática do Design Visual (GDV). Assim como a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) busca analisar a linguagem em uso com base em três metafunções, a GDV se espelha neste pressuposto na intenção de fornecer um aparato teórico capaz de propor um tipo de análise, agora, com enfoque na linguagem visual. Para cada uma das metafunções apresentadas por Halliday (1978, 2014) para análise linguística, Kress & Van

⁴ a multimodal approach systematically describes the range of choices available and how they are used in context.

⁵ Multimodality therefore describes the grammar of visual communication that is used by image designers. It is an analysis of the rules and principles that allows viewers to understand the meaning potential of the relative placement of elements, framing, salience, proximity, colour saturations, styles of typeface, etc.

Leeuwen formularam novas categorias e subcategorias para a análise imagética. Essas categorias e subcategorias serão melhor explicadas nos tópicos que seguem.

2.1 Metafunção Representacional

Conforme a metafunção ideacional da LSF, espera-se que toda análise textual seja capaz de descrever a estrutura sob a qual o texto está organizado, ou seja, os elementos morfológicos, semânticos e sintáticos responsáveis pela construção de sentido do texto. Nesse caso, uma metafunção voltada para a descrição. Na análise imagética, busca-se alcançar o mesmo objetivo partindo de uma perspectiva diferente. Para tanto, a GDV propõe a metafunção representacional. É nítido que os modos semióticos do verbal e do não-verbal agem de formas particulares na construção de sentido de um texto. Por exemplo, quando se fala em linguagem imagética,

[...] as palavras da categoria "verbos de ação" é visualmente realizada por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores. O que na linguagem é realizado por preposições locativas é realizado visualmente pelas características formais que criam o contraste entre o primeiro e o segundo plano de fundo (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 63, tradução nossa)⁶.

Assim como a metafunção ideacional busca analisar e descrever os elementos de conexão textual, a categoria representacional também o faz, mas numa perspectiva voltada aos elementos visuais retratados em um texto. De acordo com Fernandes & Almeida (2008, p.13), “a função representacional é obtida nas imagens através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares”.

Ademais, os integrantes envolvidos nas funções representacionais semióticas podem ser de dois tipos: participantes interativos e participantes representados. Segundo Kress & Van Leeuwen (2006, p. 65, tradução nossa), os **participantes interativos** desenvolvem algum ato de comunicação, por exemplo, “falam e ouvem ou escrevem e leem, fazem imagens ou as visualiza”⁷, logo, são os integrantes que buscam realizar ações.

⁶ Words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as vectors. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background.

⁷ The participants who speak and listen or write and read, make images or view them.

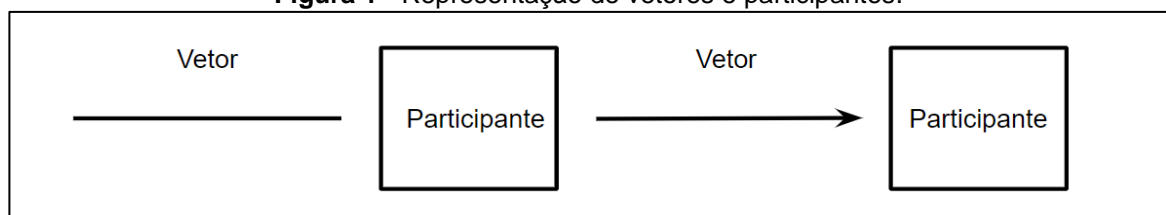
Já os **participantes representados** são “as pessoas, lugares e coisas representadas no discurso, na escrita ou na imagem, os participantes sobre quem ou com quem estamos falando, escrevendo ou produzindo imagens”⁸ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 65, tradução nossa), ou seja, são aqueles que participam da construção imagética de um texto.

Kress & Van Leeuwen subdividiram a metafunção representacional em duas categorias: narrativa e conceitual. Um texto visual tem função narrativa quando há vetores indicando a realização de ações. Quando a função é conceitual, os elementos representados estão subordinados a uma categoria superior (FERNANDES & ALMEIDA, 2008).

2.1.1 Representações narrativas

A função narrativa de uma imagem é estabelecida por meio das relações entre os elementos que estão representados no texto, ou seja, os participantes interagem entre si, realizando ações ou eventos. Essa dinâmica visual é representada pelo que Kress & Van Leeuwen (2006) denominaram de vetores que indicam a direcionalidade dos acontecimentos e podem ser representados por linhas ou flechas, enquanto que os participantes são representados por caixas que se conectam entre si através dos vetores (figura 1).

Figura 1 - Representação de vetores e participantes.



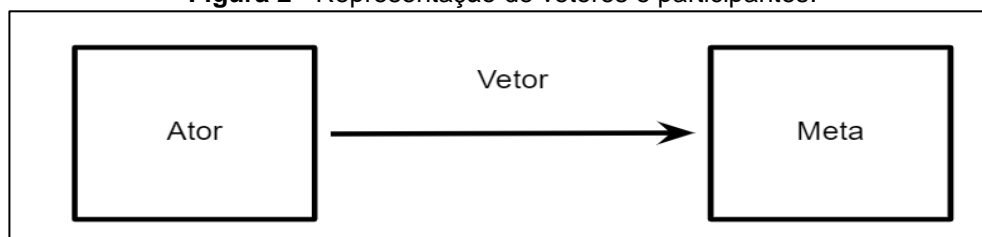
Fonte: Adaptado de Kress & Van Leeuwen (2006, p. 80).

Os vetores aparecem no texto visual em forma de linhas invisíveis que agem como conectores entre os participantes, as metas e os seus fenômenos (CÂMARA, 2010). Os atores de uma imagem, também chamados de participantes, conectam-se entre si por vetores. Nesse caso, um realiza a ação e o outro a recebe, o que torna este primeiro um ator e segundo a sua meta (figura 2), ou seja, “o ‘ator’ é o participante de quem ou do qual o vetor se afasta e que pode ser fundido com o vetor

⁸ The people, places and things represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images.

em diferentes graus”⁹ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 76, tradução nossa). Segundo Fernandes & Almeida (2008, p. 13), “de acordo com o tipo de vetor e com o número de participantes envolvidos, é possível perceber alguns processos narrativos: ação, reação, processo verbal e processo mental”. São esses elementos que tornam o texto imagético uma narrativa.

Figura 2 - Representação de vetores e participantes.



Fonte: Adaptado de Fernandes e Almeida (2008, p.13).

De acordo com Fernandes & Almeida (2008), quando o processo é de **ação** o vetor parte de um ator, que geralmente se encontra em destaque, sendo o mais saliente da imagem em tamanho, coloração e posicionamento, para o encontro de outro, mas nem sempre vai haver dois ou mais participantes.

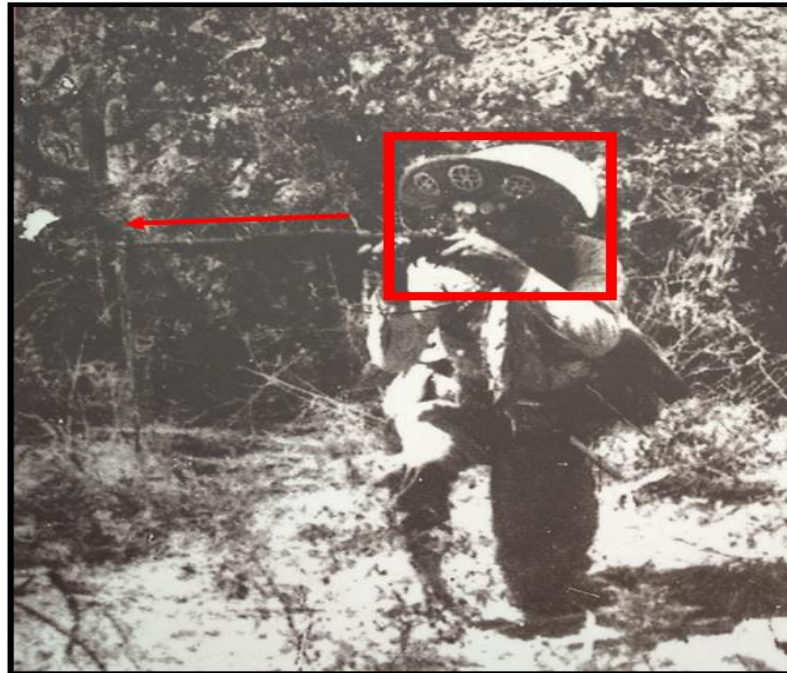
Nesse caso, quando a ação realizada não está direcionada a algo ou a alguém tem-se uma estrutura **não transacional**.

No entanto, se houver mais participantes na qual o ator possa se dirigir alcançando uma determinada meta, essa estrutura passa a ser **transacional**. Na construção narrativa transacional, um participante pode exercer ora papel de ator, ora de meta. Os teóricos chamam essa estrutura de **bidirecional**, pois os participantes podem exercer papéis duplos, sendo considerados **interatores** (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A **Figura 3** exemplifica a construção de um processo de ação não transacional, que apresenta um ator que através de um vetor direciona a ação a uma meta. No entanto, nesse caso, a meta não está em evidência, tornando essa construção não-transacional. Se um outro participante estivesse sendo representado do outro lado do vetor esse processo de ação seria transacional.

⁹ The 'Actor' is the participant from whom or which the vector departs, and which may be fused with the vector to different degrees.

Figura 3 - Lampião atirando - Exemplo de estrutura não-transacional.



Fonte: Foto tirada pelo cangaceiro Roxinho e exposta no Memorial da Resistência¹⁰

Em tese, quando um vetor é formado pelos olhares de outros participantes de uma imagem, têm-se um processo reacionário. Nesse caso, não falaremos de atores mas de **reatores**, que buscam ter no alcance de seu olhar um **fenômeno** ao invés de uma meta. Assim como um ator utiliza vetores na busca de sua meta, no processo reacionário ocorre o mesmo, os reatores são levados ao fenômeno através dos vetores e são guiados por uma linha ocular, conforme Kress & Van Leeuwen (2006). Os referidos teóricos explicam as funções do reator e do fenômeno da seguinte maneira:

o reator, o participante que olha, deve necessariamente ser humano ou um animal, uma criatura com olhos visíveis que têm pupilas distintas e capazes de expressão facial. O Fenômeno pode ser formado por outro participante, o participante para quem ou para o qual o Reator está olhando (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 84, tradução nossa)¹¹.

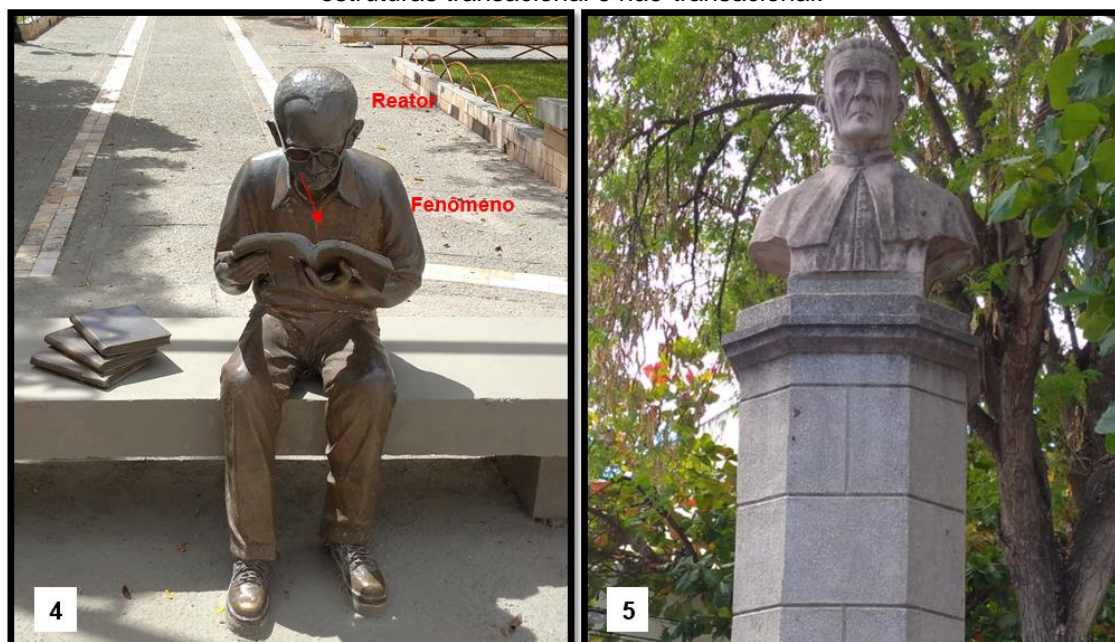
As expressões faciais, a altura do olhar e a saliência de uma imagem é de bastante relevância na análise desses processos, pois auxiliam na distinção dos

¹⁰ O Memorial da Resistência é um dos locais turísticos que fazem parte do centro da cidade de Mossoró / RN e que narram a passagem do bando de lampião pelo município.

¹¹ The Reacter, the participant who does the looking, must necessarily be human, or a human-like animal – a creature with visible eyes that have distinct pupils, and capable of facial expression. The Phenomenon may be formed either by another participant, the participant at whom or which the Reacter is looking.

atores e dos reatores, assim como as metas e os fenômenos. Os processos de reação, assim como os de ação, podem ser classificados como sendo de cunho transacional ou não-transacional (CÂMARA, 2010). As **figuras 4 e 5** apresentam a exemplificação desses processos. Na **figura 4**, podemos observar um reator transacional, isso ocorre pois o alvo do olhar do monumento é um livro que está em suas mãos. Dessa forma, é nítido a presença do reator e do fenômeno. Já na **figura 5**, temos a exemplificação de um reator não-transacional, isso se dá pelo fato da impossibilidade de saber a quem ou ao que se direciona o olhar do reator representado. Ou seja, não identificamos o seu alvo, o fenômeno.

Figura 4 e 5 - Exemplos de reatores e fenômenos em estruturas transacional e não-transacional.



Fonte: Capturada pelos autores.

A estrutura narrativa ainda apresenta os processos **verbais e mentais**. Esses recursos são mais frequentes nas histórias em quadrinhos, mas também podemos encontrá-los em outros espaços, como livros comentados e matérias de revistas: os balões com diálogos e pensamentos conectam os participantes (seu olhar e suas expressões) ao que está sendo falado ou imaginado.

Essa estrutura é composta por um dizente, um experienciador o que se fala e o que é pensado (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Contudo, Fernandes & Almeida (2008, p. 16, grifos dos autores), descrevem como ocorre o desempenho dessas funções da seguinte maneira:

eles conectam um participante animado, que será o **dizente** no caso dos processos verbais e o **experenciador** no caso dos processos mentais, a determinado conteúdo. o que é falado é o **enunciado**. O que é pensado, o **fenômeno**.

Em síntese, os processos narrativos ocorrem através de atores e vetores, reatores e fenômenos e também podem aparecer a partir de estruturas verbais e mentais. A ação realizada por esses sistemas podem ser considerados transacional, não-transacional ou bidirecional. A metafunção representacional utiliza o aspecto narrativo para descrever o movimento da imagem, ou seja, os processos de ação que os participantes utilizam para interagirem entre si. Vejamos agora, outra subcategoria representacional, o modelo conceitual.

2.1.2 Representações conceituais

A função conceitual não leva em consideração a presença dos vetores, como nas funções narrativas, pois o objetivo aqui não é analisar as ações que estão sendo executadas, mas sim, identificar os participantes envolvidos, levando em consideração sua classe, estrutura ou significado, conforme Fernandes & Almeida (2008). Os teóricos Kress & Van Leeuwen apontam que essas representações podem ocorrer a partir de três processos: classificacional, analítico e simbólico.

Quando a representação conceitual indica um **processo classificacional**, quer dizer que os participantes fazem parte de um grupo que compartilham características comuns, mesmo sendo diferentes, pertencem a uma mesma classe (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Por exemplo, a **figura 6** apresenta muitos tipos diferentes de carros: sedan, esportivo, minivan etc., todavia, essa variedade de carros faz parte de uma categoria maior, que nesse caso é o automóvel. Os fundadores da teoria descrevem esse sistema da seguinte maneira:

os processos classificacionais relacionam os participantes entre si em termos de um 'tipo de relação', uma taxonomia: pelo menos um conjunto de participantes desempenhará o papel de subordinados em relação a pelo menos um outro participante, o superordenado (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 96, tradução nossa)¹².

¹² Classificational processes relate participants to each other in terms of a 'kind of' relation, a taxonomy: at least one set of participants will play the role of Subordinates with respect to at least one other participant, the Superordinate.

Dessa forma, sempre haverá dois grupos de participantes em atuação, os **subordinados** que geralmente estarão do mesmo tamanho e a uma distância igual dos demais elementos e o participante **superordinado** que se apresenta como um processo visual, seja de forma verbal, não-verbal ou dos dois modos. É esse elemento que vai indicar a classe maior dos subordinados (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 6 - Exemplo de processo classificacional subordinado.



Fonte: Capturada pelos Autores.

Já no **processo conceitual analítico**, é levado em consideração todas as partes que compõem uma estrutura imagética. Para tanto, essa categoria apresenta dois tipos de participantes: um portador (o todo) e os atributos possessivos (as partes que formam o todo), conforme Kress & Van Leeuwen (2006). Além disso, esse sistema pode configurar-se como processos analíticos **estruturados** ou **não-estruturados**.

Quando o processo é estruturado, os atributos possessivos são apresentados e relacionados ao todo. No entanto, se forem apresentados apenas os atributos sem revelarem o portador, esse processo passa a ser não-estruturado (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Por exemplo, na **figura 6**, temos a exposição de vários veículos que estão compostos por muitas peças diferentes. Quando se desmonta um carro, essas peças ficam em evidência: as portas, os pneus, o motor, o volante etc.

Quando se fala apenas sobre os elementos que fazem parte do veículo, têm-se atributos possessivos, pois são apontados apenas as peças do carro. Logo, esse processo é classificado como não-estruturado.

Mas se em uma outra situação, temos o carro e a demonstração de como as peças se conectam para formar o carro (o todo), teremos as partes do carro e sua representação total. Nesse caso, tem-se um processo estruturado.

Por conseguinte, o **processo conceitual simbólico** descreve quem é o participante de uma imagem e o que ele significa ou representa (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Essa categoria busca estabelecer a identidade do participante a partir de atributos que chamam a atenção. Por exemplo, o tamanho, a escolha de cores, o seu posicionamento na imagem, esses tipos de artifícios (BARBOSA, 2013).

De acordo com os teóricos fundadores da GDV, o processo simbólico pode ser **sugestivo** ou **atributivo**. No primeiro, a construção de significados se dá por meio das misturas de cores.

Geralmente, esse processo apresenta apenas um participante, o portador, que é representado por uma atmosfera de cores suaves ou por uma iluminação extrema, deixando à mostra apenas os contornos e silhuetas do portador. Já no segundo processo, o participante se encontra em destaque pelo seu posicionamento na imagem e pelos elementos que o engrandecem, como o seu tamanho e a saliência (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A **figura 7** apresenta o processo simbólico nesses dois níveis: a parte “A” faz menção ao processo simbólico sugestivo, caracterizado por apresentar uma atmosfera imagética sem muitos detalhes e expressões, com uma tonalização constante sem muito brilho.

Já a parte “B” retrata o processo simbólico atributivo, marcado por ter cores fortes e vibrantes de forma que o portador pode ser identificado, revelando assim a sua identidade. Nesse viés, pode-se constatar que peculiaridades como a cor, o tamanho e a disposição dos elementos, assim como o contraste, tem muito a revelar numa imagem, trazendo à tona significações, muitas vezes, não percebidas por seus espectadores.

Figura 7 - Exemplo de processo simbólico sugestivo e atributivo



Fonte: Capturada pelos Autores.

Em síntese, na teoria GDV, a metafunção representacional é compilada em duas categorias; as representações narrativas e as representações conceituais. Cada categoria propõe suas subcategorias de análise que foram organizadas e pensadas para descrever a construção de sentido que advém dos elementos internos de uma imagem.

2.2 Metafunção interativa

A metafunção interativa que se dedica a interpretar as relações interacionais entre os participantes representados e o sujeito que observa a imagem. De acordo com Kress & Van Leeuwen, uma imagem pode apresentar dois tipos de participantes:

participantes representados (as pessoas, os lugares e coisas representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam através de imagens, produtores e espectadores de imagens) e três tipos de relações: (1) relações entre participantes representados; (2) relações entre participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados); e (3) relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem

entre si através de imagens) (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 114, tradução nossa).¹³

Posto isto, a metafunção interativa apresenta quatro categorias de análise: o contato (demanda e oferta); a distância social (plano fechado, plano médio, plano aberto); a perspectiva e a modalidade. Vejamos como se dá a construção desses recursos.

2.2.1 Contato

O contato trata da representação ocular dos participantes representados. Para Kress & Van Leeuwen (2006), existe uma diferença significativa quando o participante interno de uma imagem olha diretamente para o leitor observador (demanda) ou demonstra um olhar disperso (oferta). De acordo com Barbosa (2013), o olhar de demanda fixa o olhar do leitor observador, convidando-o à interação, enquanto que o olhar de oferta se desprende do observador, como exemplificam as **figura 8 e 9**.

Figuras 8 e 9: Exemplificação dos olhares de demanda e oferta.



Fonte: Foto tirada pelo cangaceiro Roxinho e exposta no Memorial da Resistência.

¹³ Represented participants (the people, the places and things depicted in images) and interactive participants (the people who communicate with each other through images, the producers and viewers of images), and three kinds of relations: (1) relations between represented participants; (2) relations between interactive and represented participants (the interactive participants' attitudes towards the represented participants); and (3) relations between interactive participants (the things interactive participants do to or for each other through images).

Em geral, o olhar de demanda é mais convidativo, pois busca criar uma relação e interagir diretamente com aquele que observa. Segundo Fernandes & Almeida (2008, p.18), “Se o participante, por exemplo, sorrir, quer que o leitor estabeleça com ele uma relação de afinidade social, se olha de modo sedutor quer que este deseje”. O mesmo ocorre quando um participante interno gesticula ações, como, apontar um dedo ou apresentar gestos defensivos. O fato é que uma imagem reclama um posicionamento do observador. Nesse caso, a interpretação de uma foto ou de uma capa de revista, por exemplo, é capaz de revelar quem o observador é (FERNANDES & ALMEIDA, 2008).

2.2.2 Distância social

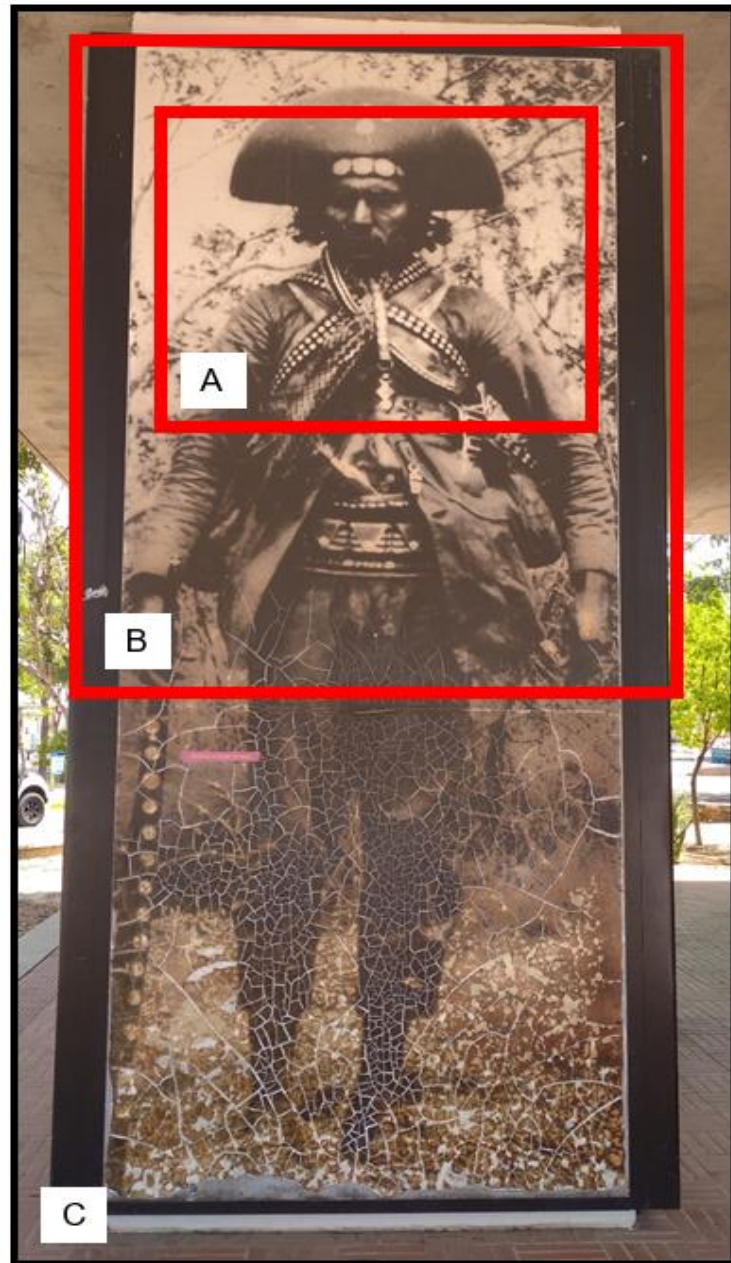
A distância social é projetada entre o participante e o sujeito observador. De acordo com Van Leeuwen (2008), no cotidiano, as pessoas buscam se afastar de indivíduos desconhecidos e se aproximam de amigos e familiares, decidindo assim o grau de intimidade que quer ter com o outro. No texto imagético, essa construção não é diferente: “a interação dos participantes representados na imagem cria uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre estes e os observadores” (FERNANDES & ALMEIDA, 2008, p.19). Dessa forma, o participante pode gerar um grau de intimidade maior com o leitor/observador ou manter uma distância significativa entre ambos, dando a entender, que o participante quer manter-se mais reservado.

Para tanto, Van Leeuwen (2008) descreve, basicamente, três níveis de distância social: o plano fechado (retratado na **figura 10** pela letra “A”), o plano aberto (retratado na **figura 10** pela letra “C”) e o plano médio (retratado na **figura 10** pela letra “B”). Sob um olhar mais descritivo, Barbosa (2013, p. 77-78) explica essas representações do seguinte modo:

[...] quando os participantes são retratados em close-up ou plano fechado, cada detalhe de seu rosto e de sua expressão facial é captado, auxiliando, assim, a identificação de traços da sua personalidade. Esse plano abrange o enquadramento, que vai da cabeça até os ombros do participante representado. Diferentemente de quando o participante é representado em long-shot ou plano aberto, que contribui para representar os participantes de uma dada composição visual de forma distanciada, mostrando todo o corpo. Há ainda um plano intermediário, que é médium shot ou plano médio que representa o participante até a cintura ou o joelho, indicando que sua relação com o leitor é do tipo social.

Em essência, a distância social determina os níveis de intimidade que o leitor/observador e os participantes de um texto não-verbal podem ter, determinando assim, o grau de proximidade ou de afastamento que existe entre os sujeitos.

Figura 10 - Representação dos planos; aberto (*long-shot*), médio e fechado (*close-up*)



Fonte: Foto tirada pelo cangaceiro Roxinho e exposta no Memorial da Resistência.

2.2.3 Perspectiva

A perspectiva traz à tona os possíveis ângulos nos quais os participantes podem ser representados numa imagem. Kress & Van Leeuwen (2006) apresentam três tipos de ângulos: o frontal, o oblíquo e o vertical. O primeiro realça o envolvimento

entre o sujeito observador e o participante, dando um aspecto de igualdade entre os dois (FERNANDES & ALMEIDA, 2008), como exemplificado na **figura 11**. Nesse caso, o ângulo frontal fica em evidência, pois a fotografia foi tirada com a câmera no nível do olhar, dando uma sensação de envolvimento e igualdade.

Já o ângulo oblíquo afasta o espectador da interação na imagem, representando os participantes em perfil, dando a entender que o leitor não é convidado a interagir, tornando-o, só mais um observador, de acordo com Barbosa (2013). A parte “a”, da **figura 13**, apresenta um homem de perfil que exemplifica esse alheamento do leitor/observador para com os participantes da imagem. Nesse caso, o leitor é só mais um apreciador do que um convidado a interagir.

Por fim, o ângulo vertical estabelece as relações de poder entre os participantes e o leitor/observador. Quando a câmera capta a imagem de cima para baixo (**figura 12**), o sujeito interativo detém poder sobre o participante representado. Nesse caso, a câmera é alta e dar poder ao observador. O inverso acontece quando o participante representado detém o poder (**figura 13**). Nesse caso, a câmera retrata a imagem de baixo para cima (câmera baixa), passando a sensação de subordinação do leitor, dando autoridade ao participante representado. Todavia, se a câmera fica na altura do olhar para ambos, a relação de poder é igualitária, conforme Fernandes & Almeida (2008).

Figuras 11, 12 e 13 - Representação dos ângulos vertical, oblíquo e frontal.



Fonte: Capturadas pelos autores.

2.2.4 Modalidade

De acordo com Kress & Van Leeuwen (2006), a modalidade trata da confiabilidade da mensagem que está sendo apresentada. Habitualmente, dar-se mais notoriedade a notícias expostas em jornais ou fontes de informações mais confiáveis. Do mesmo modo, há imagens que aparentam ter um grau de confiabilidade maior que outras.

Em conformidade com Kress & Van Leeuwen, Fernandes & Almeida (2008), argumentam que o aspecto de modalidade estabelece o valor de verdade daquilo que está sendo exibido, levando em consideração quatro pontos importantes em sua desenvoltura: a) a utilização dos níveis de coloração; b) a contextualização em que a imagem se encontra; c) o grau de iluminação exposto e d) a luminosidade em áreas específicas da imagem, como retratado na **figura 14**.

Figura 14 - Descrição dos aspectos da modalidade.

| | | |
|----|-------------------|--|
| 01 | Utilização da cor | <ul style="list-style-type: none"> • Saturação; • Diferenciação; • Modulação da sombra; |
| 02 | Contextualização | <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de cenário; • Cenário muito detalhado; |
| 03 | Iluminação | <ul style="list-style-type: none"> • Grande luminosidade; • Ausência de luz; |
| 04 | Brilho | <ul style="list-style-type: none"> • Luminosidade em pontos específicos; |

Fonte: Adaptado de Fernandes & Almeida (2008, p.22).

A partir desses pontos, pode-se analisar o grau de verdade dos textos não-verbais, o modo como uma imagem é exposta. Os objetos, o cenário, o nível de saturação podem, assim, revelar a esfera que compõe o seu lado real e irreal. Dessa forma, “quanto maior for a correspondência entre a imagem e o real, maior será a modalidade da imagem”, conforme Barbosa (2013, p. 78).

Ao compararmos as **figuras 15** e **16**, podemos perceber que o nível de confiabilidade de uma é maior que o da outra. Na **figura 15**, temos fotografias coloridas que buscam favorecer o *marketing* de casas numa área popular de Mossoró. Já a **figura 16** apresenta pontos de luz e colorações chamativas que

ressaltam a eficiência de uma marca de tinta através de uma ilustração. Por seu formato mais profissional e, por causa da presença da foto colorida, a **figura 15** apresenta-se mais modal que a **figura 16**. A foto, na **figura 15**, se aproxima mais daquilo que o observador presenciaria, se tivesse a mesma oportunidade que o produtor da foto teve. Comparando com a **figura 16**, esse mesmo grau de modalidade não acontece, pois o anúncio é todo criado a partir de ilustrações que têm um grau menor de modalidade.

Figuras 15 e 16: Exemplos de modalidade na imagem.



Fonte: Capturadas pelos Autores.

Em tese, a metafunção interativa, preocupa-se com a relação entre os participantes imagéticos e o leitor/observador, ao mesmo tempo que esclarece os níveis de interação e o grau de envolvimento que o espectador pode ter com os participantes representados. Además, a metafunção interativa compila esses fundamentos nas quatro subcategorias apresentadas anteriormente que apontam os elementos que caracterizam os processos de interação.

2.3 Metafunção composicional

Para Kress & Van Leeuwen (2006), a metafunção composicional descreve como os elementos internos são combinados em um todo coerente. Segundo Fernandes & Almeida (2008, p.23), a metafunção composicional é responsável por “integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido”. Por isso, sua construção é considerada como mais completa.

Em vista disso, os teóricos Kress & Van Leeuwen agregaram a metafunção composicional três subcategorias elementares para a descrição e relação dos elementos imagéticos. São elas: o valor da informação (ideal/real, centro/margens,

dado/novo), a saliência (os elementos em destaque) e a estruturação (que pode ser fraca ou forte).

2.3.1 Valor da informação

O **valor da informação** descreve o valor que cada elemento possui numa dada imagem a partir da posição em que ela se encontra: do lado direito, esquerdo, em cima, em baixo, no centro ou nas margens (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Para melhor descrever os elementos que compõem essa categoria, vamos utilizar, como exemplo, o painel exposto no memorial da resistência, no centro de Mossoró/RN.

Figura 17 – Valor de informação: dado, novo, ideal, real, centro e margens.



Fonte: Capturada pelos Autores.

Para ilustrar o conceito de dado e novo, a **figura 17** foi dividida em duas partes por uma linha vertical e outra horizontal. De acordo com Kress & Van Leeuwen (2006), todas as informações que são expostas do lado direito da imagem pode ser considerada uma informação dada, cujo conteúdo já é de conhecimento do observador, enquanto que o lado esquerdo da imagem pode dar a entender a novidade, as informações inéditas, algo novo. Ou, até mesmo as informações que o

autor da imagem quer que tenha um foco de atenção maior por parte do observador. A linha horizontal ilustra as informações ideais e reais. O topo apresenta ao espectador o que seria ideal e a parte de baixo apresenta a realidade dos acontecimentos. Na **figura 17**, o topo apresenta o que seria ideal para a sociedade, ou seja, autoridades governamentais e o poder militar a serviço do povo que são representados como personagens superiores em relação aos personagens da parte de baixo, onde a realidade é que as atividades do cangaço podem ser consideradas inferiores e transgressoras.

O centro e as margens de uma imagem são de extrema importância, pois é no centro que, geralmente, se encontram as informações principais, aquilo que se busca dar destaque. Já as margens apresentam as informações secundárias ou ajudam a dar ênfase aos elementos que estão no centro. Ainda na **figura 17**, as informações do centro superior dão ênfase ao poder militar, apresentando espaços públicos da cidade ao fundo, enquanto que, no centro inferior, o cenário nordestino ressalta a vida sofrida dos cangaceiros. As margens da imagem, por sua vez, ressaltam as informações do centro ao apresentar uma coloração neutra, contrastando com o cenário apresentado.

Enfim, a categoria valor de informação pesa os elementos disposto numa imagem de acordo com sua localização e disposição imagética, revelando assim, as informações que o produtor do texto quer dar maior ou menor importância.

2.3.2 Saliência

A **saliência** é responsável pelo nível de importância que é dada a certos elementos numa imagem, deixando-os num destaque maior que outros (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). De acordo com Fernandes e Almeida (2008, p. 24, grifos dos autores), “a **saliência** se refere à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros na imagem ou importância hierárquica. Faz com que eles chamem mais a atenção do observador”. Nesse caso, deve-se atentar para o contraste dos participantes representados. Aquele que estiver mais saliente é o que se busca dar destaque. Para Barbosa (2013, p. 79):

A disposição de um elemento em primeiro plano ou em plano de fundo, seu tamanho, contraste de cores podem reforçar ou diminuir o grau de saliência, na medida em que criam uma identificação do participante principal representado na imagem.

Na **figura 18**, podemos perceber que algumas partes da imagem estão mais salientes que outras. O nome “Evellyn”, por exemplo, ganhou uma fonte e um formato maior, com mais destaque que a palavra **óptica** e o número telefônico da loja, mesmo apresentando as mesmas tonalidades. Outro ponto importante é a ênfase do olho na marca, que também se encontra em destaque. Além disso, temos o plano de fundo na cor branca, o que torna esses elementos mais salientes.

Figura 18 - Categoria da saliência.



Fonte: Capturada pelos Autores.

Logo, o aspecto de saliência vai identificar qual elemento imagético é o mais saliente, ou seja, apontar o quê ou qual é o personagem principal a que se busca dar destaque, para assim, compreender a intenção principal do produtor do texto. Neste caso, a ênfase está no nome da loja.

2.3.3 Estruturação

A **estruturação** é responsável pela conexão ou não dos participantes internos de uma imagem (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Por exemplo, uma semiose pode apresentar mais de uma figura ou textos verbais que não correspondem aos textos não verbais expostos. É por isso que pode ocorrer dois tipos de estruturação: a forte e a fraca. A primeira ocorre quando há uma desconexão entre os elementos internos de uma imagem, por exemplo, quando os participantes apresentam individualidades ou singularidades diferentes, como se os elementos não precisassem de outras construções para fazer sentido na imagem. Mas para a estruturação ser fraca é preciso que ocorra a conexão entre os elementos na imagem (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Um exemplo de estruturação franca pode ser encontrada na **figura 18**, pois tanto o texto verbal quanto o não-verbal estão conectados uns com os outros

pela cor e pelo plano de fundo da imagem. Se cada elemento do texto multimodal tivesse com uma cor diferente e sob um formato diferente, aí sim, essa estruturação seria forte.

No tocante às categorias valor de informação, saliência e estruturação, da metafunção composicional, pode-se destacar sua completude, pois esta visa integrar a uma só análise construções representacionais e interpessoais.

Concluimos a descrição da GDV com suas categorias para análise de textos imagéticos. Essa variedade de textos tem ganhado força também nos espaços públicos das cidades. Abordaremos sobre isso na próxima seção.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Tipologia da pesquisa

Uma pesquisa pode ser desenvolvida a partir de métodos e sistemas diferentes, dependendo das estratégias que o pesquisador realiza no decorrer do estudo. Logo, são os procedimentos e instrumentos utilizados que caracterizam o tipo de pesquisa que está em desenvolvimento. De acordo com Gil (2002), pode-se enquadrar um estudo em três grandes grupos: **exploratório**, **descritivo** e/ou **explicativo**. A pesquisa que estamos desenvolvendo se enquadra na linha explicativa que, de acordo com Gil (2002, p. 42), tem como intuito principal “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Além de participar da gama de estudos da linha explicativa, nossa pesquisa apresenta características qualitativas que, segundo Neves (1996, p. 01), “[...] tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]”. Ou seja, esse tipo de estudo permite que os pesquisadores se utilizem de diferentes técnicas de interpretação de dados para descrever e decodificar acontecimentos e fatos sociais. De acordo com Graham Gibbs (2009), os métodos qualitativos apresentam uma abrangente diversidade, pois consideram as múltiplas formas de comunicação humana e as ferramentas de transmissão que por elas são utilizadas, como documentos, livros, revistas, diários, fotografias, filmes, entrevistas, correio eletrônico, transmissões de TV, páginas da internet. A lista é extensa, no entanto, “o

tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto, que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos [...]” (GIBBS, 2009, p.17).

Além de qualitativa, nossa pesquisa também se apresenta como um estudo de campo que, segundo Gil (2002, p. 53), “[...] tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Nesse caso, cabe ao pesquisador se relacionar de forma mais direta com a fonte de dados para a realização do estudo e com o ambiente escolhido para a coleta, havendo assim uma maior participação do sujeito atuante.

3.2 Campo de pesquisa, procedimentos e instrumentos

O campo de pesquisa escolhido foi o Centro da cidade de Mossoró que está localizada região Oeste, do Estado do Rio grande do Norte. Mossoró é conhecida como a cidade do sol e teve o seu território marcado pelas atividades do cangaço.

A primeira etapa desse estudo se deu de forma *online* através do *google maps*. Essa ferramenta nos auxiliou na demarcação da área de coleta, consideramos os seguintes quesitos: a) locais de grande acesso populacional; b) espaços de renome social e c) áreas situadas no coração do centro da cidade que são muito visíveis.

Com os locais selecionados, a segunda etapa foi dedicada a visitação desses espaços. Para tanto, realizou-se uma caminhada fotográfica nas áreas alocadas (públicas e privadas) para a coleta dos textos multimodais. Após a coleta desses dados, os textos foram separados e identificados de acordo com sua tipologia multimodal, entre tantos, encontramos letreiros, placas de trânsito e de lojas, fachadas, xilogravuras, pichação, cartaz, estátua etc. Ao todo, foram coletados 109 textos multimodais.

Com os textos coletados e catalogados, a terceira etapa do estudo teve por finalidade escolher quatro textos (dois de espaços públicos e dois de áreas privadas) para serem analisados à luz das teorias GDV. Os textos selecionados para a realização das análises foram escolhidos pelos seguintes quesitos: (a) relevância cultural e social, tendo como respaldo o estudos de Lucena (2007), (b) maior índice de acesso populacional; (c) melhor qualidade imagética do texto; (d) melhor enquadramento nas categorias de análises, promovendo assim um melhor esclarecimento dos textos.

É importante lembrar que a nossa proposta em analisar a disposição de textos imagéticos, do centro da cidade de Mossoró/RN, é uma tentativa de propor estratégias de análises imagéticas para os moradores e turistas da cidade, possibilitando assim, estratégias para interpretar não apenas a paisagem linguística da cidade, mas todo o ambiente multimodal.

Na próxima seção, apresentamos as análises de um dos textos multimodais coletados na pesquisa.

4 ANÁLISE DO TEXTO MULTIMODAL

O texto multimodal aqui analisado é um painel em alto relevo exposto na lateral de um prédio antigo onde fica uma empresa que atua no ramo de correspondente bancário. Embora a parte inferior esteja em funcionamento, o edifício se encontra à venda. De antemão, vale salientar que o painel, em formato de xilogravura, apresenta os quatro acontecimentos que marcaram o município de Mossoró como cidade da liberdade; (I) a representação do primeiro voto feminino no Brasil; (II) o motim das mulheres, movimento femenino que reivindicava a participação de seus companheiros na guerra do Paraguai; (III) a libertação dos escravos de Mossoró anos antes da sanção da Lei Áurea, (IV) o conflito entre lampião e guarda mossoroense que teve como desfecho a morte do cangaceiro Jararaca.

Figuras 19 e 20 – Painel: Quatro acontecimentos mais importantes de Mossoró/RN.



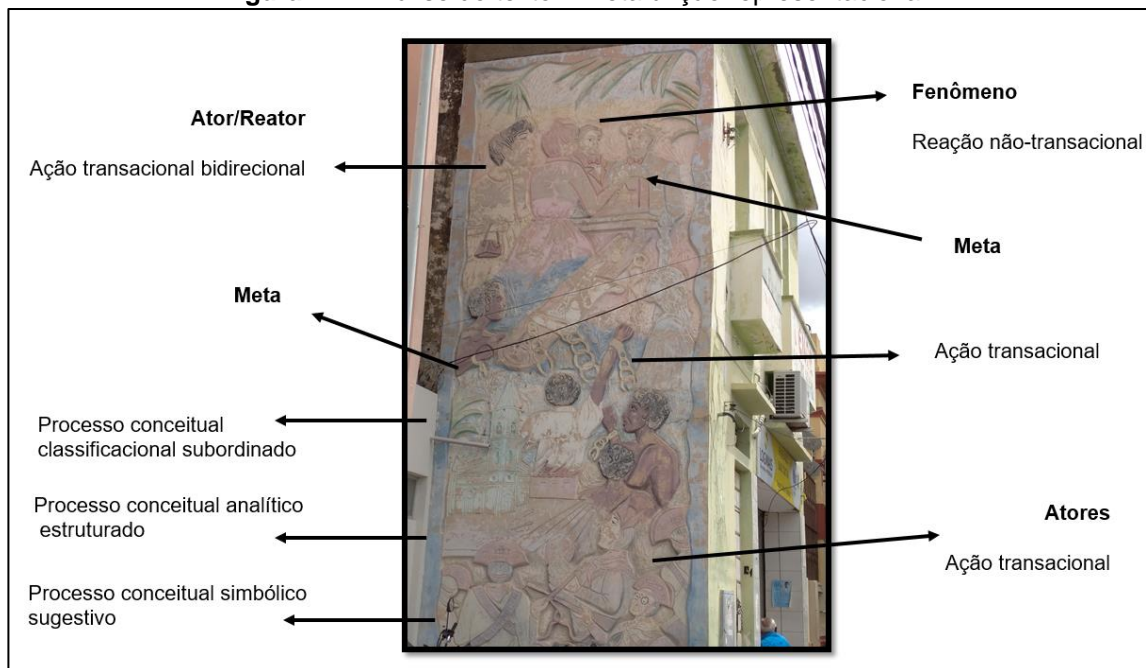
Fonte: Capturadas pelos Autores.

Mesmo sabendo que os quatro acontecimentos marcaram a cidade de Mossoró e que apresentam um valor de importância para a história da cidade, a análise desse texto, a partir das categorias da GDV, vai mostrar que cada acontecimento tem um grau de valor diferente.

4.1 Análise da Metafunção Representacional

Concernente à metafunção representacional, que busca descrever a relação entre os atores de uma imagem, podemos perceber que, pelo posicionamento dos personagens no texto, ora há representação de atores, ora de reatores, proporcionando uma construção narrativa de ação transacional bidirecional. Isso ocorre devido à interação entre os participantes, ocasionando assim, um valor transacional, pois temos a evidência de um ator, de um vetor e de uma meta. E é bidirecional pelo fato de o participante assumir ora papel de ator ora de meta.

Figura 21 - Análise do texto – Metafunção representacional.



Fonte: Elaboração própria

No processo reacionário, temos no lugar da meta um fenômeno que aparece numa construção não-transacional. Isso ocorre devido à ação do fenômeno não estar direcionada a algo ou alguém específico na construção imagética. Em contrapartida, uma das ações transacionais referenciadas na imagem faz menção a libertação dos escravos. A ação de quebrar as correntes classifica essa construção como

transacional, já que existe a evidência do ator (os escravos/) e da meta (as correntes), ligados por um vetor.

A segunda ação transacional registrada na imagem é a representação dos cangaceiros com suas armas. Assim como na primeira ação transacional, temos o indicativo dos atores principais (os cangaceiros) e da sua meta (os personagens superiores), que estão ligados por vetores (representação das armas). Para Fernandes & Almeida (2008), quando um texto apresenta mais de um participante que estão sendo ligados por um vetor, o segundo objeto ou ator representado é a sua meta. É essa ação que torna uma estrutura transacional.

Quanto à estrutura representacional conceitual, a imagem apresenta um processo conceitual classificacional subordinado. Isso ocorre devido a colocação dos participantes na imagem. Embora, na organização dos acontecimentos, haja personagens mais acima e outros mais abaixo, todas as representações se encontram numa proposição de igualdade, de forma que não há evidência de uma classe superior de participantes.

O processo conceitual analítico foi caracterizado como estruturado, por se tratar da descrição de acontecimentos históricos que fazem parte da história da cidade, ou seja, temos a representação de partes da história da cidade, os acontecimento que caracterizaram os mossoroenses como libertinários. Esse painel apresenta as partes que concernem a um todo maior, ou seja, são as partes da história de Mossoró.

No tocante ao processo conceitual simbólico, temos a caracterização de um processo sugestivo, qualificado assim por apresentar uma atmosfera sem muitos detalhes, em que podemos perceber que a descrição dos personagens representados não é muito nítida. Talvez, por causa do desgaste na exposição ao sol, aparecem mais as silhuetas dos personagens, É uma composição imagética com pouca cores e sem uma iluminação específica.

Perante essas considerações analíticas, podemos perceber que a relação entre os participantes do texto multimodal é bastante ativa. Apesar de observarmos a representação de acontecimentos diferentes, os atores representados na imagem se conectam entre si pelas ações desempenhadas, de forma que não se trata apenas de acontecimentos, mas da história, cultura e lutas vivenciadas por um povo.

4.2 Análise da Metafunção Interativa

De acordo com Kress & Van Leeuwen (2006), a metafunção interativa tem por objetivo analisar a relação entre a imagem e o seu observador, de forma que se esclareça o poder que um exerce sobre o outro.

Figura 22 - Análise do texto – Metafunção interativa.



Fonte: Elaboração própria.

Concernente à categoria contato, temos a representação de olhares de oferta o que torna o leitor/observador um espectador de fora, pois os olhares dos personagens representados não convidam o leitor à interação. Na verdade, os atuantes apresentam olhares dispersos, não havendo um grau de convidatividade ou intimidade para com o sujeito observador.

No tocante à categoria distância social, temos o enquadramento de um plano médio, quadro esse que enfatiza o sentido de proximidade padrão. Não muito afastado, mas também não muito íntimo. Apenas o suficiente para deixar transparecer intimidade, de forma que o leitor/observador sinta que essa imagem também faz parte de sua história como sujeito social. Dessa forma, os contempladores do painel podem atribuir a proximidade dos acontecimentos a sua identidade social, já que essas quatro conquistas, retratadas em xilogravura, é o pontapé inicial para conquistas maiores alcançadas pelo povo mossoroense.

A categoria perspectiva vai tratar do ângulo em que o painel foi construído e como isso gera proximidade ou afastamento entre o texto multimodal e o sujeito

observador (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Em nossa análise, identificamos o ângulo oblíquo, que é caracterizado por apresentar um deslocamento que afasta o leitor da realidade retratada. Esse plano apresenta uma sensação de aleinhamento, afastando o sujeito observador do acontecimento retratado. Esse ângulo foi registrado em câmera baixa, que dá uma sensação de superioridade aos personagens representados, deixando o leitor/observador com sensação de inferioridade perante as representações de xilogravuras em painel.

A última categoria da metafunção interativa é a modalidade que descreve os mecanismos utilizados para ajustar o nível de realidade das imagens (FERNANDES & ALMEIDA, 2008). Em nossa investigação, notamos três aspectos emblemáticos dessa categoria: o primeiro é a contextualização, que trata da ambientação do cenário. Aqui percebemos uma riqueza estrutural, tanto no plano de fundo quanto na descrição dos personagens representados. O cenário é rico em detalhes, por exemplo, a ilustração da igreja de São Vicente, a encenação de liberdade com os escravos quebrando as correntes, sem falar na sutileza ao descrever os itens de uso feminino, como vestido, bolsa e joias.

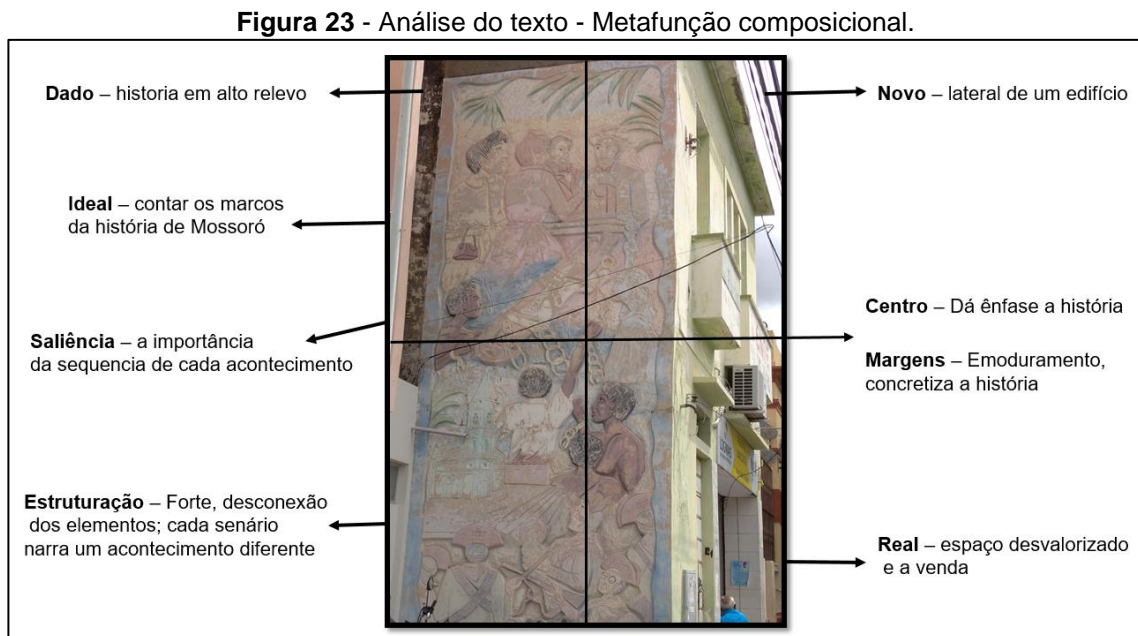
O segundo aspecto referenciado é a iluminação, onde encontramos uma ausência de pontos específicos de luz ou de uma luminosidade que desse ênfase aos elementos históricos. Uma possível explicação para esse fenômeno é a exposição constante do painel ao sol. Além disso, percebemos também a falta de manutenção do painel que prejudica uma análise mais detalhada.

Na modalidade, também podemos fazer referência à coloração. Sem cores fortes e vibrantes, o painel está representado por tons neutros e claros, mas isso não ocorre por acaso. Isso acontece, como falamos, por sua constante exposição ao sol. Pode-se até perceber a existência de traços e tonalidades mais fortes nas representações, mas devido à falta de manutenção da pintura em relevo, as cores perdem a força do brilho e a entonação nos contrastes, impossibilitando assim, a descrição de que acontecimento, segundo esta categoria, recebe maior índice de importância.

Perante esta descrição analítica, enfatizamos que o posicionamento do leitor/observador quanto ao texto exposto é de admirador, pois em nenhum momento as representações multimodais deixam transparecer convidatividade ou interação para com o sujeito. Nesse caso, o indivíduo não é convidado a interagir, mas sim, a admirar o retrato de sua história.

4.3 Análise da Metafunção Composicional

A próxima análise busca atingir o nível mais analítico/descritivo possível, já que a metafunção composicional busca analisar todos os possíveis enquadramentos de relação e interação, incorporando os aspectos das outras metafunções.



Fonte: Elaboração própria.

Em referência à categoria valor de informações, temos as informações dadas do lado direito da imagem e as informações novas do lado esquerdo da imagem, que faz também referência ao local em que o painel se encontra. Nesse caso, na lateral de um prédio à venda, na qual funciona, atualmente, uma empresa de rumo de correspondente bancário.

A constituição e o estado atual do painel, fazem-nos perceber que os moradores dessa cidade tem uma história que é contada por sua própria paisagem linguística, mas que também está sujeita ao esquecimento já que tal painel não é bem cuidado por quem deveria.

Outros elementos de análise da categoria referenciada são as informações ideais que ficam na parte superior e as informações reais que ficam na parte inferior do painel. Ao analisarmos esses aspectos, podemos constatar que a construção do que é ideal para a cidade é que ela possa contar a sua história e os marcos que a tornaram conhecida. Mas a realidade é diferente: o real apresenta uma visão de desvalorização do espaço e o descuido de um edifício, ou seja, pôr o espaço

à venda pressupõe a desvalorização da própria história da cidade, como se esses momentos não tivesse tanta importância.

Outros pontos importantes desse texto multimodal são as margens e o centro. O emolduramento do painel criado nas margens concretizam e alicerçam a história contada como um álbum de fotografias resgata flashes de memória. Já as informações do centro dão ênfase a história, principalmente ao retratar a Igreja de São Vicente, um dos cartões postais da cidade, o que intensificam a identidade do povo mossoroense ao deixar a sua marca para a posteridade.

Concernente à categoria saliência, que é responsável pelo valor de importância dos elementos representados, podemos dizer que os elementos apresentam um grau de igualdade tanto no tamanho, quanto na coloração, pois não há presença de elementos mais salientes ou de maior valor que outros. Existe apenas uma sequência lógica dos acontecimentos e a representação dos personagens num mesmo enquadramento é a prova disso.

A última categoria da metafunção composicional é a estruturação que pode ocorrer forte ou fraca. No caso de nossa análise, temos uma estruturação forte, isso ocorre pela desconexão dos elementos apresentados. Notemos que está sendo retratado quatro acontecimentos, que ocorreram em períodos diferentes. O que une esses acontecimentos é que juntos fortalecem a ideia de Mossoró como terra da liberdade.

Ao concluirmos a análise das metafunções da GDV, podemos constatar que o espaço, onde o painel é localizado, é público e, ao mesmo tempo, privado, já que o edifício está em funcionamento como um correspondente bancário.

A análise desse mural nos atenta para a importância da valorização de nossa identidade como cidadãos, além de constatar que a intenção da exposição desse tipo textual é para que a população local e, até mesmo, visitantes possam admirar a bravura de um povo e que deixou sua marca de luta na história da cidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta, aqui, foi mostrar uma nova perspectiva de análise para textos multimodais em espaços públicos, considerando o arcabouço teórico dos estudos sociosemióticos, a partir das categorias de análise da GDV.

Este estudo ainda trouxe à tona como o texto se relaciona com o ambiente e com o leitor/observador, possibilitando aos membros sociais da comunidade compreenderem as intenções que estão por trás de um texto, o porquê de estarem em espaço e não em outro. Ou seja, como os leitores podem interpretar os textos multimodais com uma nova forma de ver e entender o espaço/lugar que nos cerca e os discursos por este produzidos.

Tudo isso, pode propiciar a esses sujeitos empoderamento, tornando-os mais ativos e eficientes, capazes de interagir com múltiplas semioses, seja a forma escrita, oral e/ou imagética, por exemplo, em qualquer espaço físico (público ou privado), na paisagem sociossemiótica e linguística do lugar em questão.

Que os leitores possam ser capazes de perceber que os textos semióticos também estão ao seu alcance no dia a dia, em espaços públicos e privados. É preciso reconhecer que um monumento, um grafite ou até mesmo uma fachada de um estabelecimento são textos em exposição que aguardam a produção e atualização de sentido por parte desses leitores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. **Linguística**: outra introdução. Mossoró: Queima Bucha, 2013.

CÂMARA, M. **Uma gramática visual para o fotojornalismo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2010. Disponível em: <encurtador.com.br/nsGM0>. Acesso em: 17 Jan. 2020.

FERNANDES, J. D. C., ALMEIDA, D. B. L. de. Revisando a Gramática do Design Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de. **Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: editora da UFPB, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotics**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K., MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. 4^o ed. London: Routledge, 2014.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G., Van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual designs. London: Routledge, 1996. p. 15- 42.

_____. **Reading images**. Second Edition. London: Routledge, 2006.

_____. **Multimodality**. London: Edward Arnold, 2001.

LUCENA, F. C. de. **“Negros” misturados**: um estudo de caso sobre identidades negras em Mossoró. Natal, RN, 2007. Dissertação (mestrado em antropologia social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/12248/1/NegrosMisturadosEstudo_Lucena_2007.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MACHIN, D. **Introduction to multimodal analysis**. New York: Bloomsbury, 2007.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. São Paulo: V. 1, Nº 3, 2^o SEM/1996.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford Studies in Sociolinguistics. Oxford University Press. 2008. p. 136-148. Texto original disponível em: <encurtador.com.br/fvGHP>. Acesso em 02 jan. 2020.

ANÁLISE COMPARADA DE ABORDAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GREGO DO NOVO TESTAMENTO

COMPARED ANALYSIS OF DIDACTIC BOOK APPROACHES FOR NEW TESTAMENT GREEK TEACHING AND LEARNING

José Roberto Alves Barbosa¹

RESUMO

O livro didático exerce papel fundamental no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente nos casos em que serve como plano de ensino da língua. Por esse motivo, faz-se necessário analisar a abordagem dos livros didáticos disponibilizados, a fim de orientar os currículos das disciplinas de línguas. Objetivamos, com este artigo, analisar dois livros didáticos, amplamente usados no Brasil, para o ensino do grego neotestamentário. Esse grego, também conhecido como koiné, tem sido objeto de interesse de estudantes de teologia, a fim de lerem o texto bíblico na língua original. Para essa análise, nos fundamentamos, primordialmente, em Brown e Lee (2015) e Richards e Rodgers (2016), identificando as características principais das abordagens e métodos para o ensino de línguas. Ao final, concluímos que os materiais didáticos enfocam prioritariamente textos e/ou gramática, com abordagens diferenciadas no desenvolvimento das lições.

Palavras-chave: Abordagem e método. Material Didático. Grego Neotestamentário.

ABSTRACT

Didactic books have an important role for language teaching and learning, particularly when they are assumed as language teaching plan. For this reason, it is necessary to analyze didactic books approach, considering that they can be used to conduct language teaching. We intend, with this work, to analyze two widely used didactic book for learning and teaching of New Testament Greek – Koine Greek - adopted in some theological courses in Brazil, aiming at reading biblical text in its original language. This analysis is based on Brown and Lee (2015), and Richards and Rodgers (2016) to identify approaches and methods main features for language teaching. We have concluded that both didactic books emphasize textual translation and grammar, with different approaches in lesson development.

Keywords: Approach and method. Didactic material. New Testament Greek.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor e pesquisador da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - (DLCH), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UERN/Mossoró. Mossoró/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4287-0528>. E-mail: jose.barbosa@ufersa.edu.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um *smartphone* na mão e muitos textos/imagens na cabeça. Assim é o cotidiano das novas gerações de estudantes que estão no Ensino Fundamental de nossas escolas. São jovens nativos digitais, extremamente familiarizados com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e que compartilham informações e entretenimento através da internet. Esses jovens, independentemente da classe social, são capazes de adquirir habilidades digitais, em diferentes níveis de inserção, antes mesmo do letramento alfabético de que tratam Soares (1998) e Kleimam (2005, 2008). O grego do Novo Testamento tem sido estudado em vários contextos institucionais, especialmente em seminários teológicos. A tradição de ensinar-aprender essa língua, em virtude da sua abordagem, pode dificultar o processo de aprendizagem. Objetivamos, com este artigo, comparar a abordagem de dois livros didáticos, amplamente utilizados em cursos dessa natureza. A pergunta-problema é: quais são as abordagens de ensinar-aprender grego predominantes nesses dois livros didáticos? A comparação dessa abordagem favorecerá não apenas a identificação dos enfoques dos livros, mas também a compreensão de professores e alunos de línguas, a respeito das diferentes maneiras de perceber a natureza da língua, bem como o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

Esse artigo se fundamenta nas concepções de abordagem de Brown e Lee (2015), bem como a de Richards e Rodgers (2016), os quais preconizam categorias específicas para sua identificação. Para tanto, destacaremos as principais abordagens utilizadas em materiais didáticos de ensino-aprendizagem de línguas: Gramática e Tradução, Audiolingual e Comunicativa. Cada uma dessas abordagens apresenta aspectos específicos, que resultam em maior ou menor possibilidade de domínio da língua, ou em alguns casos, de conhecimento sobre a língua. Os livros didáticos a serem analisados são: *Fundamentos do Grego Bíblico*, de William D. Mounce, traduzido para português, publicado em 2009 pela Editora Vida; e *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, de John H. Dobson, traduzido para o português e publicado em 1994, pela CPAD.

Na primeira parte do artigo, trataremos dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com destaque para o conceito de abordagem, destacando algumas principais: gramatical, audiolingual e comunicativa, bem como

sua relação com o material didático. Em seguida, trataremos sobre as origens da língua grega, e sua difusão e relevância no contexto eclesiástico. Na segunda parte, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, em seguida, analisaremos e compararemos as abordagens nesses dois livros didáticos, com ênfase na concepção de linguagem e de ensinar-aprender línguas.

2 ABORDAGENS DE ENSINAR-APRENDER LÍNGUAS

Durante muito tempo e até mesmo na atualidade, profissionais da educação e professores tentam desenvolver e aperfeiçoar técnicas buscando sempre a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira a depender do propósito e do contexto no qual está inserido. Segundo Oliveira (2014, p. 66), as aulas de cada professor “são a concretização de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos que estabelecem o que será ensinado, como e porque será ensinado”. Essas diferentes formas de buscar um ensino-aprendizagem de línguas eficaz são baseadas em teorias conhecidas na atualidade como abordagens.

Nesse sentido, Richards e Rodgers concordam que uma abordagem “referem-se a teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas que servem como fonte de práticas e princípios no ensino das línguas” (2016, p. 22). Corroborando com essa ideia, Harmer (2007) compreende que uma abordagem descreve como a língua(gem) é usada e como as partes constituintes se interligam. Além do mais, essas teorias são responsáveis por oferecer um modelo de competência linguística, descrever como as pessoas adquirem seu conhecimento da língua e fazer afirmações sobre as condições que promoverão uma aprendizagem de línguas bem-sucedida. Ainda nessa perspectiva e discutindo esse conceito, Almeida Filho (1993 p. 13) salienta que

A abordagem é uma filosofia do trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Dessa maneira, entendemos que essas teorias sustentam os modos de ensinar, aprender e o agir docente, a fim de colaborar e auxiliar no cumprimento dos

objetivos traçados, a depender do aluno e do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem de línguas está imerso. Sendo assim, as abordagens são os princípios pedagógico, nos quais o professor se baseia para direcionar a aprendizagem de uma nova língua. Por isso, de acordo com Richards e Rodgers (1999), as abordagens possuem determinadas características e todas são formadas por uma teoria de língua e por uma teoria de aprendizagem.

Essas repercutem em determinados métodos, que, para Harmer (2007) é a realização prática de uma abordagem. Enquanto isso, Brown (2000) caracteriza o método como um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para realizar objetivos linguísticos, que são quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a uma variedade de públicos em uma variedade de contextos. Sendo assim, cada método desenvolvido ao longo do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira está, em conformidade com Richards e Rodgers (1999), baseado em uma abordagem, bem como em sua teoria de língua e de aprendizagem.

Ademais, o papel do professor e do aluno, o plano de curso, os materiais didáticos, as técnicas, comportamentos e os procedimentos realizados em cada aula são distintos e podem variar de acordo com cada método. No tocante à criação de novos métodos e abordagens ao longo da história, Richards e Rodgers (1999, p. 1) apontam que esse surgimento

[...] reflete o reconhecimento de mudanças no tipo de necessidade dos aprendizes, como avançar para a proficiência oral em vez de compreender a leitura como o objetivo do estudo da língua; elas também refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas.

Nessa lógica, entendemos que conforme o tempo foi passando, novos caminhos foram sendo criados para ensinar línguas com o objetivo de suprir as necessidades de cada aprendiz. Assim sendo, apresentaremos a seguir algumas das abordagens desenvolvidas no decorrer dos anos. É importante lembrar que todas são teorias válidas, uma vez que, foram desenvolvidas em épocas diferentes e com objetivos distintos e ainda são, de todo modo, utilizadas na atualidade.

2.1 Abordagem gramatical

Uma das primeiras abordagens criadas para o ensino de línguas foi, certamente, a abordagem gramatical. Nela, segundo Silveira (1999), a língua escrita literária é tida como mais importante que a língua falada e, a aprendizagem é vista como um esforço intelectual, no qual o aprendiz é levado a memorizar as regras da língua, a fim de ser capaz de realizar exercícios de tradução. Além disso, nessa abordagem, “atribui-se um grande valor aos elementos morfológicos (flexões de palavras), daí a ênfase na nomenclatura e no estudo de classes gramaticais” (SILVEIRA, 1999, p. 57). Então, compreendemos que, na abordagem tradicional, a gramática possui um lugar privilegiado, seguida da leitura e da escrita.

Um dos primeiros métodos a seguir essa abordagem é o método de gramática e tradução. De acordo com Brown (2000, p. 18), tal método era antes conhecido como o “método clássico”, utilizado para o ensino de latim e que, posteriormente, passou a ser a base para o ensino de demais línguas. Esse possuía o “foco em regras gramaticais, memorização de vocabulário, e de várias declinações e conjugações, traduções de textos, fazendo exercícios escritos” (BROWN, 2000, p. 18). Além do mais, o método de gramática e tradução, como passou a ser chamado o método clássico, “era utilizado com o propósito de ajudar os estudantes a ler e apreciar a literatura das línguas estrangeiras” (LARSEN-FREEMAN, 2013, p. 11).

Nesse sentido, a referida autora ainda ressalta que a gramática era abordada de forma dedutiva e muitos acreditavam que ao estudar a literatura e as regras da língua estrangeira, o aprendiz daria mais atenção à sua língua materna, sendo capaz de aprender a escrever e falar melhor. Dentre os procedimentos, Harmer (2007), destaca que, nesse método, os alunos recebem explicações sobre um determinado ponto gramatical e depois observam sentenças que exemplificam melhor esses pontos. Em seguida, essas sentenças são traduzidas da língua-alvo para a língua materna dos alunos e, posteriormente, é repetido o processo para que eles consigam internalizar todas as regras.

Ainda nesse método, conforme aponta Oliveira (2014) a tradução tem um papel importante, mas apresenta algumas implicações pedagógicas, dentre elas, a falta de espaço para se praticar a oralidade devido ao uso contínuo da língua materna em sala de aula. Nessa lógica, as abordagens de compreensão e produção oral são (quase) nunca enfatizadas. Além disso, em uma aula utilizando-se do método de gramática e tradução, é necessário que os alunos sejam falantes da mesma língua

materna, uma vez que, ficaria mais complicado para o professor ter o domínio de todas as línguas faladas pelos aprendizes.

Em suma, a abordagem gramatical e o método de gramática e tradução encontram-se intimamente interligados, por possuírem características similares, e são exemplos dos primeiros meios que surgiram para ensinar e aprender línguas estrangeiras. Dessa forma, eles representam a maneira tradicional de aquisição de línguas, cujo foco principal era nas regras e não no desenvolvimento contextualizado da comunicação.

2.2 Abordagem estrutural/audiolingual

Outra abordagem desenvolvida para dar suporte ao ensino-aprendizagem de línguas foi a abordagem estrutural. Na abordagem estrutural, de acordo com Silveira (1999), a língua oral deve ter prioridade sobre a língua escrita. Todavia, o processo de ensino aprendizagem se dá por meio da repetição e treinamento das estruturas gramaticais e o significado não é levado em conta. Já a aprendizagem de uma língua é, segundo a mesma autora, “aprender hábitos e [...] cabe ao aprendiz imitar os modelos oferecidos pelo professor, submeter-se às práticas de repetição, reagir automaticamente sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão.” (SILVEIRA, 1999, p. 61-62).

Sendo assim, o foco da abordagem é a imitação e não a compreensão real das mensagens na língua alvo. Além disso, essa abordagem segue uma visão estrutural em que “[...] a linguagem é um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significado. O alvo da aprendizagem de línguas é visto como o domínio dos elementos deste sistema” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 23). Dito isso, compreendemos que a visão de língua dessa abordagem é a de um sistema estruturado, que deve ser decifrado para ser utilizado posteriormente.

Um dos métodos de ensino de línguas mais conhecidos baseado na abordagem estrutural é o Audiolingual, pautado também na teoria de aprendizagem behaviorista, que, segundo Silveira (1999), foi criada por Skinner e argumenta que o ser humano é capaz de aprender através de condicionamentos. Isso porque, no Behaviorismo “o aprendiz reage aos estímulos fornecidos e reforça a aprendizagem,

realizando, desta forma, o esquema S-R-R, (*stimulus - response - reinforcement* = estímulo, resposta e reforço” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 54).

Sendo assim, a junção dos princípios de cada uma dessas teorias resultou no que conhecemos hoje como Método Audiolingual, criado na época da Segunda Guerra Mundial e que, por esse motivo, tornou-se conhecido como “método do exército” (BROWN, 2000, p. 23). No Método Audiolingual, os “padrões estruturais são ensinados usando exercícios repetitivos, o vocabulário é estritamente limitado e aprendido sem contexto e muito pouco uso da língua materna é permitido pelo professor na sala de aula”. (BROWN, 2000, p. 23).

2.3 Abordagem comunicativa

Dentre as abordagens de ensino de línguas a abordagem comunicativa, é certamente, uma das mais recentes. Esta, vê a língua “como uma atividade destinada à realização das interações sociais” (SILVEIRA, 1999, p. 75) e a aprendizagem como “um processo ativo que se dá pela interação de processos cognitivos e sociais.” (SILVEIRA, 1999, p. 76). Dessa forma, de acordo com Richards e Rodgers (1999, p. 66), a abordagem comunicativa tem o intuito de

a) fazer a competência comunicativa ser o objetivo do ensino de línguas e b) desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades linguísticas que reconhecem a interdependência entre linguagem e comunicação.

Nesse direcionamento, a abordagem comunicativa baseia-se no fato de fazer a comunicação ser a finalidade primordial do ensino de línguas. Nesse sentido, o aluno desenvolveria, durante o processo de ensinar e aprender, uma competência comunicativa que, segundo Almeida Filho (1993), envolve muitos aspectos que devem ser levado em consideração quando se trata de ensino de línguas estrangeiras, dentre eles, aspectos linguísticos, socioculturais e estéticos, metalinguísticos, estratégicos, além de conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação.

Em função de tentar desenvolver todos esses aspectos relativos à competência comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da abordagem comunicativa não vai mais focar somente em uma determinada habilidade como foi apresentado nas abordagens anteriormente

descritas, mas será pautado em fazer com que o aprendiz seja capaz de comunicar-se na língua-alvo em diferentes situações comunicativas de uso real dessa língua. Dessa maneira, todos os componentes da língua deverão ter espaço na sala de aula, dado que, todos são relevantes quando se trata de aprender efetivamente a se comunicar.

A partir dessa abordagem, o objetivo é “desenvolver a habilidade de usar o sistema linguístico efetivamente e apropriadamente” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 67). Os métodos fundamentados nessa abordagem comunicativa se caracterizam por enfatizar a teoria interacional, o construtivismo, o ensino por meio dos gêneros textuais. (RICHARDS; RODGERS, 2016). Isso porque a abordagem comunicativa, é o “[...] resultado de reflexões e de questionamentos acerca da maneira como as línguas vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970.” (OLIVEIRA, 2014, p.147).

O enfoque, no contexto da abordagem comunicativa, se encontra no uso da língua, considerando seus diversos contextos sociais. Mesmo quando se trata de leitura, inclusive de uma língua antiga, a ênfase é posta na autenticidade do texto. Richards e Rodgers (2016) ressaltam a importância do material ser autêntico, ou seja, que tem relação com o real, que não seja apenas adaptações, ou mesmo textos como pretextos para o ensino da gramática ou de estruturas linguísticas. Para esse fim, faz-se necessário considerar que o aprendiz tenha contato, desde o início do processo de ensino, com a língua e não apenas com informações a respeito da língua.

A seguir, discorreremos a respeito do livro didático, enquanto recurso para o ensino-aprendizagem de línguas.

3 O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Quando se trata de aprender uma nova língua, muitos fatores são levados em consideração, dentre eles, a idade, estilo e diferenças individuais de cada aprendiz, bem como, o nível de proficiência, a motivação e a relação professor-aluno (HARMER, 2007). Ademais, Brown (2000) acrescenta o contexto, fatores referentes à personalidade e também primeira língua do aprendiz. Além de tudo isso, o material didático é um dos elementos que também acaba influenciando nesse processo.

Sendo assim, para iniciarmos as discussões sobre o material didático de ensinar línguas é necessário entender o seu conceito, para que ele serve e em qual contexto é utilizado. Segundo Vilaça (2009), ainda há uma certa carência em relação à definição de material didático nas pesquisas realizadas sobre o tema. Entretanto, em relação ao ensino de línguas, Tomlinson (2004, p. xi) descreve o material didático como “qualquer coisa que é utilizada para ensinar línguas aos alunos”. Ainda dentro dessa definição, o autor destaca que, esse material pode ser

[...] um livro didático, uma pasta de trabalho, um videocassete, um CD-Rom, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito em um quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida. (TOMLINSON, 2004, p. xi).

Partindo dessa perspectiva, consideramos a existência de vários tipos de materiais que são utilizados com o intuito de ensinar, podendo, dessa maneira, serem considerados como didáticos. Dentre eles, destacamos os dicionários, as sequências didáticas (SD) e os materiais que foram desenvolvidos a partir das mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). De modo que uma SD é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 82).

A partir dessa abordagem, o aluno deverá conhecer e produzir um determinado gênero por meio de módulos até chegar a um resultado. Já as TICs ajudaram a inserir novos letramentos no ambiente de sala de aula como livros digitais, jogos e muitos outros recursos que podem ser obtidos através de ferramentas ou aplicativos. Portanto, Vilaça (2009, p. 07) acredita que esses “materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Logo, há a necessidade de se escolher muito bem o material para que esse objetivo seja alcançado.

Todavia, apesar de existirem muitos instrumentos que podem servir de apoio ao professor (de línguas), os livros didáticos (LD) são, conforme aponta Vilaça (2009, p. 05) “vistos – ou pelo menos indiretamente tratados - como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo.” Nesse sentido, percebemos que o LD é considerado um dos materiais indispensáveis em sala de aula. Por isso mesmo exerce um papel importante nas

salas de aula, e mais propriamente o LD que acaba sendo o instrumento pedagógico de apoio ao professor mais utilizado para ensinar.

O LD se tornou, nesse contexto, parte constitutiva da cultura de ensinar-aprender, não apenas línguas, mas em qualquer disciplina. Choppin (2004, p. 557) ressalta que o LD “modifica a realidade para educar as novas gerações”. Além de ser, na maioria das vezes, o único instrumento que o professor dispõe para ministrar suas aulas e que os alunos utilizam como fonte de pesquisa, (FRISON *et al.*, 2009), dado que, na realidade que vivemos, podemos supor que muitos são os fatores que contribuem para que o LD seja visto dessa maneira.

Sobre a utilização de LDs, Oliveira e Paiva (2009) justifica que, com vistas às práticas sociais letradas e práticas educacionais, para que essas fossem divulgadas, fez-se necessários algumas mudanças. Segundo a autora, materiais como a pedra, o barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos, conchas, tecidos, papiro e pergaminho são exemplos de instrumentos utilizados pelos seres humanos para registrar suas histórias de vida. No entanto, a ferramenta que mais auxiliou e auxilia o homem até hoje neste processo é, sem dúvidas, o papel. Este é a base principal dos vários materiais didáticos que são desenvolvidos atualmente para ensinar e aprender (línguas).

Por este viés, conforme aponta Oliveira e Paiva (2009, p. 17), o primeiro livro desenvolvido “consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo”. Por isso, apresentava algumas dificuldades para a leitura. Além desse artefato, outros foram criados, que se aproximam do que atualmente conhecemos como LD. Esses “possuíam várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 18)”, ainda era muito grande e desconfortável para ler. Ainda assim, eram copiados à mão.

No que se refere a utilização dos LD para o ensino de línguas, o processo é ainda mais recente. No começo, os materiais eram pesados e de difícil mobilidade, além disso, eram escassos. Oliveira e Paiva (2009, p. 18) enfatiza que o ensino de línguas era baseado “em diálogos e ditados”. Ademais, só o professor possuía o livro fazendo com que os alunos fossem exigidos a copiar os textos e, pela escassez do material, a escolha do livro era baseada na disponibilidade e, sendo assim, não era possível que o professor escolhesse material pautado em uma determinada teoria.

Na medida em que o tempo passou e novos meios foram surgindo, o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras foi ganhando mais forma e novos

materiais foram desenvolvidos a partir de uma dada teoria. Dessa forma, “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p 19). Logo, percebemos que o material didático se alinhava à perspectiva do método de gramática e tradução.

Depois das gramáticas, surgiram materiais com o foco no uso de transcrições fonéticas, deixando um pouco de lado os exercícios de tradução. Em 1901, os primeiros materiais gravados foram desenvolvidos na Europa e, a partir deste acontecimento, começaram a surgir mais e mais materiais com foco na língua falada. No entanto, os instrumentos pedagógicos ainda não possuíam o objetivo de tornar os falantes comunicativamente competentes de acordo com suas necessidades, pois, em sua maioria, eram influenciados pelos princípios das primeiras abordagens criadas para ensinar línguas.

Por volta de 1970, “surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes, inúmeros livros para propósitos especiais aparecerem nessa época” (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 39). Por conseguinte, percebemos que os materiais elaborados durante esse período já se aproximam um pouco mais dos inúmeros que conhecemos atualmente. Apesar disso, a autora enfatiza que, nos materiais desenvolvidos na década de 1970 havia um certo predomínio do foco nas estruturas gramaticais, embora que, as funções de linguagem e o conceito de variação linguística comecem a ganhar espaço.

Contudo, os primeiros livros baseados na abordagem comunicativa de ensino de línguas só surgem a partir do ano de 1977. Os LDs produzidos nessa época, contemplam variações linguísticas, utilizam entonação para produção de sentido das estruturas da língua e também fazem o uso de alguns materiais autênticos em sua composição. Com todos esses avanços em busca de um ensino-aprendizagem (de línguas) que pudesse atender às exigências e propósitos de um determinado público, no final da década de 1970 para o início da década de 1980.

A partir de então, começaram a surgir não só os LDs para auxiliar ao ensino de línguas, mas também materiais fotocopiáveis, livros para o professor e também para o aluno, livro de exercícios, CD de áudio, fita de áudio e DVD, além de *sites* com todo o material disponível na *internet*. A esse respeito, concordamos com Oliveira e Paiva (2009, p. 53) ao afirmar que, com os vários avanços que ocorreram ao longo do tempo,

o professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores - língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação.

Com isso, é possível afirmar que há uma grande variedade de recursos disponíveis que poderão subsidiar o trabalho docente, fornecendo o conjunto de elementos necessários para que os objetivos traçados por ele possam ser alcançados. E, apesar de não ser o único, temos noção e corroboramos com a ideia da autora ao afirmar que “o LD continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica” (DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 199), por esse motivo, muitas das vezes, é o LD o responsável por definir o que irá ser trabalhado ao longo do ano letivo e por guiar o professor durante todo esse percurso.

A seguir, trataremos a respeito do Grego do Novo Testamento, bem como sua relevância, enquanto instituição linguística, na história.

4 O GREGO DO NOVO TESTAMENTO: ASPECTOS CONTEXTUAIS

O Grego do Novo Testamento remete à expansão colonizadora e imperialista de Alexandre Magno (336-323 a.C.). No mesmo período das conquistas desse governante helenista, se expandiu a cultura grega pelo Egito, por todo o Oriente Médio, pela Mesopotâmia, chegando até à Índia. Essa língua é comumente denominada de koiné, sendo uma espécie de língua comum ou franca para comunicação internacional, desde o século IV a.C.

A esse respeito, Ferguson (1973, p. 34) explica que era

[...] natural que, no século IV, a influência do ático se espalhasse e se sobrepusesse a outros dialetos; a adoção por Filipe da Macedônia fez com que Alexandre e os generais, que se tornaram seus sucessores, continuassem a empregá-lo. Estes reinos flutuantes exigiam uma linguagem comum e encontraram-na em um ático modificado. Os outros dialetos não se perderam por completo, foram absorvidos, e o jônio, especialmente, teve importância na formação da koiné.

No Oriente, essa variação da língua grega substituiu o aramaico, que era a língua administrativa e comercial do Império Persa Aquemênida (KOESTER, 2005). Na verdade, em virtude das conquistas do filho do rei Filipe II, o grego tomou o lugar de algumas línguas consideradas oficiais. No Egito, por exemplo, passou a ser utilizado, ao invés do egípcio. A esse respeito, Funari (2002) destaca que a principal característica do mundo helenístico era a convivência de vários povos com muitas línguas, governado por uma elite de origem macedônica, que consideravam a língua grega como um elemento de comunicação oficial e universal.

Nesse contexto, o helenismo se espalhou por cidades variadas que não tinham origem grega, diziam-se *helenizadas*. Levine (1999, p. 16, 17) explica que o “helenismo se refere à cultura milenar (grega no sentido mais amplo) dos períodos helenístico, romano e bizantino, enquanto helenização descreve o processo de adoção e adaptação desta cultura no nível local.” Em relação aos judeus da Palestina, esses também foram direcionados ao helenismo, principalmente a classe economicamente mais elevada de Jerusalém.

Por esse motivo, Stanbach e Balch (2008, p. 43) explicam que era

[...] inevitável que a cultura pagã do mundo greco-romano tivesse impacto sobre os judeus que nele viviam. A língua constituiu o impacto mais marcante. No mundo grego, os judeus falavam o grego como todos os demais. Pelo século II a.C., um significativo número deles deve ter falado apenas grego, e não hebreu, porque a comunidade judia de Alexandria precisou encomendar uma tradução das escrituras hebraicas tradicionais para o grego, que conhecemos como a Septuaginta. Papiros encontrados no Egito e inscrições judaicas achadas por todo o império esclarecem que os judeus da diáspora usavam o grego para quase todas as comunicações pessoais e oficiais.

A esse respeito, Lévêque (1987) assume que existia uma diferença entre os judeus que viviam na Judeia, cuja helenização era “superficial” e os judeus da *diáspora*, especialmente, os do Egito, da Anatólia e da Síria, onde a assimilação da cultura grega foi mais profunda. Em virtude das conquistas alexandrinas, os gregos comercializavam na Palestina, ainda que esses não comercializassem no território grego. Posteriormente, após as conquistas romanas, por volta do século I a.C., o koiné continuou sendo a língua franca nas terras sob domínio romano, sendo o latim a língua imperial.

O grego era considerado a língua oficial da metade Oriental do Império Romano, enquanto o latim era utilizado na parte ocidental e no exército. Meeks (2011, p. 45) avalia, a esse respeito, que o

[...] o conservadorismo das aldeias preservou sua diversidade; as mudanças, na cidade, ocorreram no sentido da busca de cultura greco-romana comum. Isso era mais evidente na língua. (...) Por isso é que o grego era a língua urbana universal das províncias romanas orientais, contudo não além dos muros da cidade. Quando o autor do livro dos Atos quer descrever um encontro de Paulo e Barnabé com a população de uma cidade realmente afastada da orla marítima, fala dos habitantes locais demonstrando o seu espanto em língua licaônica. E mais: foi com deuses gregos, Zeus (Júpiter) e Hermes (Mercúrio), que identificaram os dois autores de milagres; Listra era acima de tudo colônia romana.

Roma foi muito influenciada pela arte, arquitetura, filosofia e literatura gregas. A região oriental do Império Romano permaneceu essencialmente grega, mesmo assim, a língua, a cultura e a religião gregas tiveram espaço na parte ocidental latina. O desenvolvimento do Império Romano não deve ser compreendido sem o helenismo, isso porque o Império Romano se helenizou. Koester (2005) destaca que o cristianismo teve seu início no período imperial romano, se inseriu no mundo romano como sendo uma religião helenística, herdeira de uma religião judaica já helenizada.

O grego koiné, e que posteriormente passou a ser denominado de Grego do Novo Testamento, serviu como meio de transmissão das tradições religiosas, e mais especificamente, do cristianismo. Meeks (2011) explica que o mundo, nos tempos do Apóstolo Paulo, era um mundo no qual os indivíduos urbanos precisavam do grego como língua franca. É provável, nesse contexto, que o grego não apenas era usado para alcançar os helenistas, mas também os próprios romanos, por esse motivo, os textos bíblicos no Novo Testamento foram escritos nessa língua, a fim de alcançar gregos e bárbaros, sábios e ignorantes, como ressaltou Paulo, em sua Epístola aos Romanos (Rm. 1.14).

A seguir, consideraremos a função do ensino-aprendizagem da língua grega, principalmente o do Novo Testamento, no contexto da instituição eclesiástica e acadêmica.

5 O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GREGO DO NOVO TESTAMENTO

Desde a Reforma Protestante, o estudo das línguas bíblicas, notadamente o hebraico e grego, se tornou indispensável em contextos teológicos. A fim de evitar as interpretações dos tradutores, ir diretamente às línguas originais nas quais a Bíblia foi escrita tornou-se uma exigência para a formação eclesiástica. Desde aquele tempo, considerava-se o que destacou Silva (2007, p. 14) mais recentemente, ao defender que “na verdade, sempre se perde algo quando se traduz de uma língua para outra, ainda mais quando se trata de textos antigos”. Além disso, a Vulgata de Jerônimo, tradução da Bíblia para o Latim, era o texto considerado pelo Catolicismo.

Nesse contexto, fazia-se necessário não apenas rever o texto bíblico, e nesse caso o latim deveria ser substituído pelo grego, mas também a própria exegese. Assim, nos contextos eclesiásticos e acadêmicos, o processo de interpretação do texto bíblico, passou a exigir um domínio razoável dessas línguas. Justamente por esse motivo, o próprio Lutero foi enfático, ainda no período da Reforma, ao defender que

[...] é pecado e vergonha quando não entendemos nosso próprio livro e não conhecemos a linguagem e a palavra de nosso Deus, é pecado prejuízo ainda maior quando não estudamos as línguas, ainda mais agora, quando Deus nos oferece pessoas e livros e todos os recursos auxiliares e nos convida para tanto, querendo eu seu livro seja acessível a todos (LUTERO, 1995, p. 315,316).

Assim, desde o período da Reforma Protestante, o ensino-aprendizagem do grego do Novo Testamento tem sido cada vez mais incentivado em contextos teológicos. É comum se defender nas escolas bíblicas que hebraico e grego foram as línguas que Deus escolheu para se revelar. A maioria dos estudiosos não descartam o papel das traduções, mas defendem que determinadas nuances do texto bíblico somente podem ser identificadas a partir da análise das línguas comumente denominadas de originais. Por isso, Owen (1968, p. 357) argumentava que “as traduções contêm a palavra de Deus, e são a palavra de Deus... desde que expressem as palavras, os sentidos e os significados dos originais”.

Não apenas a tradução dos textos bíblicos, mas a própria interpretação desses, de acordo com os estudiosos, depende do conhecimento das línguas originais. Especialistas nessas línguas, dentre eles, Robertson (1923), argumentava que apenas aqueles que dominam o grego podem interpretar a Bíblia com

autoridade. O domínio razoável do grego, para os especialistas em novo Testamento, é uma condição necessária, para que se possa interpretar os textos. A dependência apenas das traduções não oferece ao exegeta a mesma autoridade daqueles que se dedicam às línguas originais.

A esse respeito, Piper (2013, p. 99) argumenta que quando “as línguas originais caem em desuso... a confiança dos pastores para determinar o significado preciso dos textos bíblicos diminui. E com a confiança para interpretar rigorosamente se perde também a confiança para pregar poderosamente”. Esse autor acrescenta ainda que “o desconhecimento do grego e do hebraico resulta em descuido e imprecisão exegética, e que a imprecisão exegética é a mãe da teologia liberal” (p. 100).

Seguindo essa proposta, Merkle e Plummer (2017) recomendam dedicação dos aprendizes do grego do Novo Testamento, a fim de que possam interpretar os textos a partir dessas línguas. Para tanto, faz-se necessário ler os textos desde o início do aprendizado, mas escolhendo com cautela aqueles que são mais fáceis. Eles sugerem também recorrer aos múltiplos recursos bibliográficos disponível na atualidade, bem como os tecnológicos. A utilização de textos interlineares – que trazem uma tradução abaixo de cada linha do texto grego - é incentivada, a fim de aproximar o aprendiz da língua, sem que esse tenha que recorrer com frequência aos dicionários e às gramáticas. Na verdade, com a disponibilidade de cada vez mais recursos, é muito importante saber escolhê-los, e utilizá-los de maneira produtiva.

Dentre esses recursos, um dos mais utilizados é o livro didático, a escolha desses pode ser determinante no êxito ou na desistência do aprendiz. É importante considerar qual livro didático é mais apropriado para o iniciante, principalmente se esse estiver estudando sozinho. Um livro didático com excesso de regras gramaticais pode dificultar o processo, além disso, pode reduzir a língua a um conjunto de regras, distante da sua função comunicativa. O grego, antes de ser uma língua morta, como muitos defendem, é uma língua para a comunicação, útil para a leitura de textos, que estão vivos em nossas práticas, especialmente para aqueles que recorrem a esses como regra de fé.

Na sequência, apresentaremos os dois livros didáticos, cujas abordagens serão comparadas mais adiante, bem como as categorias a serem analisadas.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, seguindo os parâmetros da Linguística Aplicada, para a investigação no ensino-aprendizagem de línguas (BROWN; RODGERS, 2003). O objetivo não é fazer generalizações, antes favorecer uma reflexão a respeito dos limites e possibilidades da opção por uma determinada abordagem, especialmente na escolha de um determinado livro didático. Para tanto, consideraremos as categorias específicas das principais abordagens para o ensino de línguas: gramatical, estrutural e comunicativa. Interessa-nos avaliar se o enfoque do material didático enfatiza regras gramaticais e domínio de vocabulário, a mecanização de estruturas linguísticas e/ou domínio efetivo de habilidades comunicativas.

O material didático a ser analisado neste artigo são dois livros amplamente utilizados no Brasil. São eles: *Aprenda o Grego do Novo Testamento: Curso completo para se ler o Novo Testamento na Língua Original*, da autoria de John H. Dobson, traduzido por Lucian Benigno, publicado em português em 1994, tendo ultrapassado em 2019, vinte tiragens, de aproximadamente 2000 exemplares, sendo publicado e distribuído pela Casa Publicadora da Assembleia de Deus (CPAD), esse acompanha um áudio com a gravação das 14 primeiras lições dos principais textos lidos em grego. O outro livro é *Fundamentos do Grego Bíblico*, que compõe um livro de gramática e acompanha um livro de exercícios, da autoria de William D. Mounce, traduzido por Gordon Chown, publicado e distribuído no Brasil pela Editora Vida, sendo sua primeira edição de 2009.

Para analisar esses dois livros didáticos, consideraremos as categorias apresentadas por Richards e Rodgers (2015), que se aplicam especificamente para o material didático, bem como ao planejamento de curso de línguas. De acordo com esses autores, a abordagem de ensinar-aprender línguas baseada na gramática e tradução, tende a enfatizar o domínio de tópicos gramaticais, geralmente apresentados de maneira descontextualizada, com orações que são traduzidas e analisadas, seguindo um nível de progressão com base na dificuldade. Em uma abordagem estrutural, a repetição de frases, também descontextualizadas, geralmente é solicitada, além da utilização de paradigmas linguísticos, seguindo determinados padrões estruturais. O objetivo dessas atividades é a de inculcar, ainda que indutivamente, determinadas regras do sistema linguístico.

Uma abordagem comunicativa, porém, não se interessa demasiadamente pela forma linguística, essa se preocupa, principalmente, com as funções comunicativas,

com o uso efetivo das línguas através da apresentação de textos autênticos, por meio dos quais os aprendizes têm contato imediato com a língua propriamente dita. Essa abordagem tem sido amplamente difundida em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente depois das contribuições de Hymes (1972) e Halliday (1978), propondo um enfoque linguístico-comunicativo, que considera tanto a forma quanto a função da língua. Assim sendo, as formas linguísticas existem em função da comunicação (WIDDOWSON, 1991).

Na sequência, analisaremos os dois livros didáticos, atentando para as categorias das abordagens anteriormente apresentadas.

7 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO APRENDA O GREGO DO NOVO TESTAMENTO (AGNT)

Na Introdução do *Aprenda o Grego do Novo Testamento* (AGNT), Dobson (1994, p. 14) destaca, a princípio, que “não se pedirá que memorize longas listas de palavras ou de formas gramaticais (...) você aprenderá os princípios e as características que o habilitarão a reconhecer o significado e a função das palavras novas que encontrar”. Sendo assim, fica evidenciado, ainda que o autor não explicita, que se trata de uma abordagem comunicativa, com menos ênfase nos aspectos gramaticais da língua grega. Mais adiante, acrescenta, em relação aos termos gramaticais: “não gaste muito tempo e esforço tentando aprendê-los. Deixe-os para um estudo cuidadoso, quando tiver lido mais do Novo Testamento” (p. 16).

Em algumas unidades, o AGNT parte do conhecimento prévio dos aprendizes em relação ao grego, em relação ao vocabulário em português que pode ser associado ao grego. A essa seção, denomina de “O grego que você já sabe”, para tanto, apresenta palavras que já são conhecidas, tais como: ἀπόστολος, θρόνος, προφήτης e Χριστός (DOBSON, 1994, p. 20). Essa é uma tendência da abordagem comunicativa, que, ao invés de enfatizar os falsos cognatos, prefere focar a língua que os aprendizes conhecem, considerando que, no português, existem muitas palavras de origem grega.

O AGNT inicia com a apresentação do Alfabeto, de modo que, logo na primeira lição, o aprendiz tem contato com a própria língua, lendo e ouvindo (o curso acompanha áudio das primeiras 14 lições) o primeiro versículo do Evangelho segundo João. Para a leitura, o AGNT orienta para que o faça sem ver a tradução:

“cubra a coluna da direita e traduza a passagem, descobrindo-a depois para verificar cada linha” (p. 23). Nessa mesma unidade, também se pede que faça a tradução do texto: “até que tenha traduzido toda a passagem” (p. 23). As demais unidades seguem a mesma abordagem, geralmente introduzindo aspectos gramaticais da língua grega, mas sem destacar o tópico metalinguístico específico.

A Lição 04, por exemplo, tem por título λέγω – *estou dizendo, digo*, dando sequência, apresenta, gramaticalmente, a conjugação desse verbo, ressaltando que as terminações se referem a uma pessoa ou a mais de uma. Há também, nas lições, exercícios de tradução, com frases em grego, a maioria delas não é retirada do Grego do Novo Testamento, com o objetivo de destacar as possibilidades gramaticais das terminações, dependendo do significado de cada uma delas, também não há menção às categorias gramaticais de caso: nominativo, dativo e genitivo, esses são inferidos pelos exemplos apresentados. Essa abordagem segue ao longo do AGNT, destacando aspectos gramaticais, mas sem utilizar a metalinguagem das categorias gramaticais.

A esse respeito, merece destaque também a ausência na abordagem do AGNT do uso de expressões gramaticais, algo bastante comum entre os livros didáticos, principalmente a nomenclatura para os casos. No capítulo 6, o autor inicia com o título λόγος – *uma palavra* – ὁ λόγος – *a palavra*, fica implícito, nesse tópico, que o capítulo tratará a respeito do caso Nominativo, da Segunda Declinação, bem como do artigo, sem que essa terminologia gramatical seja explicitada. Nessa mesma seção, são apresentados indiretamente, os nomes (substantivos) com a função de sujeito ou complemento da oração.

Uma das abordagens fundamentais do AGNT é a tradução de texto do grego para o português, ainda que algumas das frases para as quais se pede a tradução sejam textos adaptados, que não são extraídos diretamente do Novo Testamento Grego. Na página 55, por exemplo, há uma atividade na qual se pede: Traduza: 1. ἀκούντες τοὺς λόγους τοῦ Ἰησοῦ πιστεύομεν αὐτῷ. Há vários exercícios dessa natureza ao longo do livro, em cada uma das lições do material didático. As traduções são dadas em uma coluna à direita, ainda que se oriente para não as ver, antes de traduzi-las.

A formação de tradutores do Novo Testamento é uma das abordagens do AGNT, por isso existem também orientações a respeito de como traduzir determinadas palavras. Na página 65, há um texto intitulado: Traduzindo καρδία para o português.

Dobson (1994, p. 65) ressalta que “em alguns casos, a palavra καρδία quando traduzida para o português, pode adquirir forma reflexiva para exprimir o verdadeiro sentido do texto” (p. 65). Isso porque esse é um exemplo de palavra grega que significa coração, mente, atitude e intenção. Há uma preocupação, nesse sentido, com os significados literal e figurado das palavras.

O AGNT recorre a figuras, a fim de favorecer o aprendizado do grego, como acontece na página 119, para explicar o uso das preposições, através da relação de pessoas com o desenho de uma casa. Ainda que essa não seja uma abordagem comum ao longo do livro, costuma ser usada a fim de ilustrar melhor seu uso comunicativo. Na parte final do livro, na p. 277 há uma figura com destaque para os usos das preposições, com a inclusão de categorias gramaticais, tais como: o acusativo. Na verdade, na parte final do livro, o autor adota uma abordagem mais gramatical, por considerar que o aprendiz já tem maturidade suficiente para compreender a terminologia metalinguística.

Na parte final do AGNT, há uma predominância da abordagem gramatical, principalmente com o objetivo de destacar os objetivos, bem como os prefixos e sufixos da língua grega. Mesmo assim, há um direcionamento mais instrumentalizado, pois através da apresentação desses elementos de formação de palavras, espera-se que o aprendiz seja capaz de inferir, pela constituição lexical, seu significado. Assim, o material destaca também as desinências recorrentes dos verbos, e seus vários processos de formação. Ainda assim, as listas de vocabulários, bastante comuns nas abordagens gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2016), são apresentadas, como na p. 344 de Dobson (1994), que traz uma longa lista de radicais úteis do grego.

Na parte final do livro, a partir da Lição 46, o enfoque passa a ser na tradução, o AGNT traz alguns textos autênticos, extraídos do Novo Testamento Grego, como Rm. 1.1-7 (p. 354), com exemplos e propostas para a tradução. O AGNT, ainda que pretenda ser mais instrumental, não se distancia de uma abordagem gramatical. Mas é válido destacar que nem todos os aprendizes de grego querem traduzir o texto, é provável que alguém queira aprender a língua apenas para ler o texto grego. Mas nem todos os materiais didáticos atentam para essa possibilidade. A abordagem é uma força potencial, que se naturaliza enquanto prática pedagógica, que tende a ser repetida, sem questionamentos.

Além dos aspectos gramaticais, o AGNT aborda temas culturais, tais como a influência do hebraico e do aramaico na língua grega. As particularidades da poesia hebraica são destacadas na Lição 48. A ênfase na gramática também, enquanto recurso para a tradução de textos. A Lição 50 faz referência aos primeiros manuscritos do Novo Testamento Grego, ressaltando os erros desses, em virtude de serem copiados manualmente. O AGNT explica alguns textos em grego, tais como Jo. 1.18; Mc. 15.8; I Jo. 1.4 e Mc. 1.41. O aprendiz tem, através da explicação dos erros dos copistas desses textos, a oportunidade de ser introduzido à Crítica Textual, uma disciplina que analisa comparativamente os textos.

A Lição 51 aprofunda a relação entre língua, cultura e tradução, mostrando alguns textos bíblicos, tais como Mt. 20.13; Lc. 14.12; Mt. 9.2; Mc. 8.26; Mt. 21.16; Lc. 24.30. Ao final dessa lição, o AGNT recomenda vários livros, que segundo o autor, “você pode achar úteis para seus estudos adicionais, e alguma maneiras de levar o seu conhecimento do grego do Novo Testamento mostrar-se estimulante e útil” (p. 396). Ao final, o AGNT traz a resolução dos testes, o índice dos termos gramaticais, uma gramática resumida para referências, reconhecendo, em sua abordagem de ensinar-aprender o grego do Novo Testamento, que “a gramática de referência é idealizada primariamente para uso após o término de todo o curso” (p. 410).

8 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO FUNDAMENTOS DO GREGO BÍBLICO (FGB)

O livro didático Fundamentos do Grego Bíblico (FGB) apresenta inicialmente o que denomina de Base Racional, justificando que “aborda o ensino da língua de uma perspectiva totalmente diferente, a qual, segundo esperamos, tornará a aprendizagem do grego tão fácil quanto possível, tão recompensadora quanto possível e, sim, até mesmo prazerosa” (MOUNCE, 2009, p. xv). Assim sendo, resume a proposta: 1) o grego como ferramenta para o ministério; 2) explicitar as razões para o aprendizado dos temas; ensinar somente o que é necessário; e 4) tirar proveito dos progressos da Linguística, para facilitar a aprendizagem.

Em relação à Linguística, o material pretende se fundamentar nas contribuições da fonologia e da morfologia, assumindo que essa pode auxiliar o aprendizado, ao identificar por exemplo que, em relação às oclusivas, “as mesmas terminações fundamentais são usadas em todas as três declinações a memorização

fica grandemente simplificada” (MOUNCE, 2009 p. xvii). Em seguida, parte para uma rápida apresentação da Língua Grega, bem como o propósito da aprendizagem, “ajudar você a compreender melhor a Palavra de Deus e comunica-la com mais clareza” (p. 3), assumindo que “a fim de aprender o grego (ou mesmo qualquer outro idioma), é vital a memorização” (p. 4).

O FBG segue uma orientação estrutural da língua grega, com enfoque também em seus aspectos gramaticais. Em títulos dos seus 32 capítulos são predominantemente gramaticais: introdução aos substantivos (p. 29), nominativo, acusativo e artigo (p. 37), genitivo e dativo (p. 57), preposições (p. 69) e assim por diante. Essa abordagem se diferencia daquela proposta pelo comunicativismo, que privilegia os usos da língua, ao invés de um enfoque gramatical. A abordagem audiolingual, com influência do estruturalismo linguístico, é percebida a partir das primeiras lições do livro, ao optar por uma sequência de tópicos com base no grau de complexidade estrutural da língua.

A esse respeito, o FBG parte do pressuposto que o conhecimento da estrutura do português é essencial para o domínio da língua grega. Por esse motivo, a comparação, tal como ocorre nas páginas 29 e 30, entre os substantivos do português e grego, é um procedimento utilizado. Ainda na p. 29, é dito que “o primeiro obstáculo de vulto que muitos de vocês terão de superar é sua falta de conhecimento da gramática da língua portuguesa” (MOUNCE, 2009). E acrescenta que “muitos não conhecem suficientemente bem a gramática da língua portuguesa para aprender a gramática grega”. Essa abordagem, conforme destacou Widdowson (1991), distancia a língua do seu aspecto comunicativo, mais próximo da realidade do aprendiz.

Os tópicos dos capítulos são apresentados ao longo do livro e apontam para uma abordagem predominantemente gramatical. Wilkins (1976), um dos precursores da Abordagem Comunicativa, diferencia o programa de um curso que se fundamenta em funções comunicativas daqueles que estão pautados em temas gramaticais. Cada capítulo do FBG inicia com um tópico gramatical: Preposições (cap. 8), Adjetivos (cap. 9), Substantivos da Terceira Declinação (cap. 10), e assim por diante. Cada capítulo está repleto de paradigmas gramaticais, com suas regras e múltiplas exceções. Os quadros e tabelas são bastante organizados, a fim de tornar mais didática a apreensão das padrões gramaticais da língua grega.

Em relação aos textos em grego, esses são predominantemente palavras paradigmáticas da língua. Na página 339, há uma sequência de exemplos do

participio: ἀκούοντος αὐτοῦ... ἀκούσαντος αὐτοῦ... O FGB evita a utilização de textos autênticos, extraídos diretamente do Novo Testamento Grego, isso porque a abordagem Audiolingual privilegia a consolidação das estruturas linguísticas. Quando os versículos bíblicos são apresentados, como acontece na p. 356, é para exemplificar uma estrutura da língua grega: εἶδῶ (1 Coríntios 13.1; 14.11) – εἶδῆς (1 Timóteo 3.15), a fim de explicitar o Perfeito subjuntivo. Os textos bíblicos em grego são usados na FGB apenas para efeito de exemplificação, diferentemente do que propõe um Abordagem Comunicativa, com a utilização de textos autênticos na língua.

O FGB está repleto de paradigmas estruturais da língua inglesa, padrões recorrentes dentro do escopo da Abordagem Estrutural, comumente denominada de Audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2016). Há vários quadros-mestres, com terminações de casos, regras básicas e sistemas de declinação e conjugação. A parte final do livro é composta por um longo Apêndice, da página 399 a 547, tabelas, quadros e listas de vocabulário, compatível também com a Abordagem de Gramática e Tradução. Ainda que, como o FGB praticamente não dispõe de textos, as atividades de tradução não costumam ser solicitadas. Por esse motivo, o aprendiz tem pouco acesso aos textos do Novo Testamento Grego.

As estruturas linguísticas são recorrentemente apresentadas ao longo do FGB, dando ênfase à frequência das ocorrências. Na p. 459, há uma lista de verbos líquidos que ocorrem 50 vezes ou mais no Novo Testamento. A abordagem, ainda que tenha a pretensão de ser estrutural (audiolingual), retoma técnicas do Método Gramática e Tradição, na medida em que recorre à lista de vocabulários, com a tradução das respectivas palavras. De acordo com Richards e Rodgers (2016), esse tipo de abordagem, no entanto, restringe a concepção de língua, ao considerá-la apenas um conjunto de regras que deve ser aprendida, e de palavras que devem ser memorizadas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da abordagem dos manuais didáticos: Aprenda o Grego do Novo Testamento (AGNT) e Fundamentos do Grego Bíblico (FGB), convém destacar que esses materiais didáticos não se inscrevem em uma abordagem específica, ainda que, pela própria apresentação dos livros, fica evidenciado que a proposta do AGNT é mais pragmática, ou seja, de focar mais os aspectos da língua em seu

uso, enfatizado o texto como unidade de sentido. Sendo assim, podemos afirmar que se trata de uma abordagem mais comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2016), por conceber a língua em uso e enfatizar mais o conhecimento da língua, do que a respeito da língua. Mesmo assim, há uma série de procedimentos, apresentados nas atividades, principalmente nos exercícios, que também destacam a tradução de lista de vocabulário, bem como de gramática. Sendo assim, consideramos que esse livro didático é uma miscelânea da Abordagem Comunicativa com a de Gramática e Tradução.

O material didático FGB, por sua vez, fundamenta sua abordagem no audiolingualismo (RICHARDS; RODGERS, 2016). A recorrência de paradigmas estruturais evidencia esse tipo de enfoque. Essa abordagem é bastante produtiva para o aprendizado estrutural da língua, mas tem limites no que tange ao domínio textual. Esse material quase não apresenta textos em grego, considerando que esse não é o objetivo do método. Ao priorizar a estrutura da língua, o audiolingualismo desconsidera a habilidade de leitura, por considerar que o aprendiz somente terá condições de ter contato com o texto, após conhecer seus paradigmas estruturais. Essa perspectiva, amplamente utilizada para o ensino de línguas no período posterior à Segunda Guerra, tem sido cada vez mais substituída por uma Abordagem Comunicativa, com ênfase na leitura de textos autênticos.

Consoante ao exposto, após a análise das abordagens desses dois manuais, para o ensino-aprendizagem do grego do Novo Testamento, consideraremos que esses, e/ou outros com abordagens parecidas, têm restrições para a leitura dos textos. Especialmente no que tange ao enfoque demasiado nos aspectos gramaticais e/ou estruturais da língua. Faz-se necessário, portanto, que abordagens mais comunicativas sejam consideradas, tanto na seleção quanto produção de recursos instrucionais para o ensino do grego. Caso contrário, os aprendizes poderão perder a motivação, tendo em vista que a língua, no contexto dessas abordagens, tende a ser apresentada fora do uso, distanciada da sua realidade pragmática, sendo essa a função principal de qualquer língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

BROWN, H. D. **Principle of language learning and teaching**. 4th ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D., LEE, H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 4th ed. White Plains: Longman, 2015

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. **Doing second language research**. London: Oxford University Press, 2003.

DOBSON, J. H. **Aprenda o Grego do Novo Testamento**: Curso completo para se ler o Novo Testamento na Língua Original. Rio de Janeiro: CPAD, 1994.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; CHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R.; SALES, G (orgs). Gêneros Orais e Escritos na escola*. 2^a ed. Mercado das Letras: Campinas, 2010.

FERGUSON, John. **A herança do helenismo**. Antônio Gonçalves Mattoso. Lisboa, Portugal: Editorial Verbo, 1973.

FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1963.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J.; M. BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de ciências naturais. *In: VII Encontro nacional de pesquisa em educação em ciência*. Florianópolis: Anais do VIII Enpec, 2009.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotics**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HARMER, J. **How to teach English**. White Plains: Longman, 2007.

HORTA, G. N. B. P. Helenismo e Cristianismo. **Calíope – Presença Clássica**. Rio de Janeiro, nº 7, pp. 81-93, julho / dezembro, 1988.

HORTA, G. N. B. P. **Os Gregos e Seu Idioma**. Tomo I, Rio de Janeiro: di Giorgio, 1991.

HYMES, D. On communicative competence. *In*. PRIDE, J. B., HOLME, J. (orgs.). **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KOESTER, H. **Introdução ao Novo Testamento** – História, Cultura e Religião do Período Helenístico (Volume 1). Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LÉVÊQUE, P. **O Mundo Helenístico**. Tradução de Teresa Meneses. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. 5 v. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995.

MEEKS, Wayne A. **Os Primeiros Cristãos Urbanos – O Mundo Social do Apóstolo Paulo**. Tradução de I.F.L. Ferreira. São Paulo: Paulus / Academia Cristã, 2011.

MERKLE, B. L., PLUMMER, R. L. **Greek for life**: strategies for learning, retaining and reviving New Testament Greek. Grand Rapids: Baker Academic, 2017.

MOUNCE, W .D. **Fundamentos do Grego Bíblico**. São Paulo: Vida, 2009.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. História do Material Didático. *In*: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OWEN, J. The Hebrew and Greek text of the scripture. *In*: GOOLD, W.H. **The works of John Owen**. Carlisle: Banner of Truth and Trust, 1968.

PIPER, J. **Brothers, we are not professionals: a plea to pastors for radical ministry**. Nashville: B&H, 2013.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBERTSON, A. T. **The minister and his Greek New Testament**. Birmingham: Solid Christian Books, 1923.

SILVA, C. M. D. D. **Leia a Bíblia como literatura**. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

STAMBAUGH, J. E., BALCH, D. L. **O Novo Testamento em Seu Ambiente Social**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2008.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII, Nº XXX, Julho-Setembro de 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford, Oxford University Press, 1976.

CONSTRUÇÃO DE UM BANCO DE DADOS PARA PESQUISAS EM FONÉTICA E FONOLOGIA DE L2: UM PROJETO INTERINSTITUCIONAL

BUILDING A DATABASE FOR RESEARCH IN L2 PHONETICS AND PHONOLOGY: AN INTERINSTITUTIONAL PROJECT

Rosane Silveira¹
Ronaldo Lima Júnior²
Ubiratã Kickhofel Alves³
Clerton Luiz Felix Barboza⁴

RESUMO

Este trabalho visa a descrever as etapas de um projeto interinstitucional voltado à construção de um banco de dados de fala de Inglês como segunda língua (L2), direcionado a pesquisas na área de Fonética e Fonologia de L2. O banco contará com dados transversais e longitudinais, com foco na produção de vogais, consoantes e de padrões silábicos do inglês. A pesquisa recrutará participantes em cursos de graduação que envolvem a formação de profissionais que necessitem desenvolver um elevado nível de proficiência na língua-alvo (Letras e Secretariado Executivo), bem como em centro de idiomas. Compreender melhor como esses aprendizes desenvolvem o sistema sonoro da L2 pode fornecer informações importantes para a pedagogia da pronúncia em L2, bem como melhorar a compreensão do percurso de construção individual da interfonologia. Vários estudos têm destacado o fato de que tanto a percepção quanto a produção dos sons e de padrões silábicos da L2 apresentam melhoras na medida em que a proficiência em L2 avança (ZIMMER,

¹ Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), com bolsa sanduíche na UCLA. Em 2008, realizou estágio pós-doutoral junto ao Departamento de Linguística Aplicada e TESL do Teachers College (Columbia University). Em 2014/2015, realizou estágio pós-doutoral junto à Concordia University e à UFMG. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de graduação e pós-graduação. Pesquisadora do CNPq. Florianópolis/SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-0376>. E-mail: rosanesilveira@hotmail.com

² Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2012). É professor adjunto no Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará, e atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Fortaleza/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8610-0306>. E-mail: ronaldojr@letras.ufc.br

³ Professor do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador do CNPq. Doutor em Letras - Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008), tendo realizado estágio de Doutorado-Sanduíche na University of Massachusetts - Amherst, USA (2007). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina-2014). Porto Alegre/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6694-8476>. E-mail: ukalves@gmail.com

⁴ Graduado em Letras (2000) e Especialista no Ensino de Língua Inglesa (2004) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Instituição em que atualmente trabalha enquanto professor na Graduação de Língua Inglesa e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL). Doutor em Linguística (2013) pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mossoró/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3498-4795>. E-mail: clertonluiz@gmail.com

2004; SILVEIRA, 2011). Entretanto, a maioria dessas pesquisas adotou um desenho transversal, que implica, geralmente, uma única coleta de dados de aprendizes de diferentes níveis de proficiência. Adotar tanto uma perspectiva transversal quanto uma perspectiva longitudinal, em uma abordagem de 'produto' em consonância com uma abordagem de 'processo' (LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019; YU; LOWIE, 2019) permitirá compreender melhor o desenvolvimento do sistema sonoro em L2, evidenciando que a aquisição da fonologia da L2 apresenta comportamento complexo e não-linear (BARBOZA, 2013; ALBUQUERQUE, 2019; LIMA JR.; ALVES, 2019). A importância em se incluir uma perspectiva longitudinal recai sobre o fato de que, no desenvolvimento do sistema de uma L2, progresso e retrocesso coexistem, visto que a aprendizagem de novas estruturas pode temporariamente afetar estruturas que já estavam presentes no sistema do aprendiz, devido à natureza fractal dos sistemas complexos/dinâmicos (BECKNER et al., 2009; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 2015; 2017). A coleta de dados apresenta um desenho experimental, com coleta de dados do português brasileiro e do inglês como L2 no primeiro encontro, e subseqüentes coletas de dados semestrais da L2 por três anos. O corpus resultante deste projeto de caráter interinstitucional, com dados coletados em quatro estados brasileiros, será disponibilizado gratuitamente, com o intuito de facilitarmos a pesquisa na área de aquisição fonológica do Inglês como L2. Espera-se, com este artigo, apresentar as bases teóricas que fundamentam o referido projeto, bem como explicitar os principais aspectos metodológicos que o caracterizam.

Palavras-chave: Inglês como L2. Sistemas Dinâmicos Complexos. Fonética. Fonologia.

ABSTRACT

This paper describes the stages of an interinstitutional project aimed at building a speech database of English as a second language (L2), which could be used for research in the field of L2 Phonetics and Phonology. The bank will have longitudinal and cross-sectional data, focusing on the production of vowels, consonants and syllabic patterns of English. We intend to recruit students enrolled in undergraduate programs that involve training professionals who need to develop a high level of English proficiency (*Letras* and *Secretariado Executivo*), as well as L2 learners in language centers. A better understanding of how these learners develop the L2 sound system can provide important information for L2 pronunciation pedagogy, as well as improve the understanding of how interphonology develops for each individual. Several studies have highlighted the fact that both the perception and the production of sounds and syllable patterns of L2 improve as L2 proficiency advances (ZIMMER, 2004; SILVEIRA, 2011). However, most of these studies have adopted a cross-sectional design, which generally implies a single session of data collection from learners across proficiency levels. Adopting both a longitudinal and a cross-sectional perspective, in a 'product' approach in line with a 'process' approach (LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019; YU; LOWIE, 2019), will allow for a better understanding of the development of the L2 system, showing that the acquisition of L2 phonology presents complex and non-linear behavior (BARBOZA, 2013; ALBUQUERQUE, 2019; LIMA JR.; ALVES, 2019). The importance of including a longitudinal perspective lies in the fact that, in the development of an L2 system, progress and regression coexist, since the learning of new structures can temporarily affect

structures that were already present in the learner's system, due to the fractal nature of complex / dynamic systems (BECKNER et al., 2009; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 2015; 2017).

Keywords: English as an L2. Complex Dynamic Systems. Phonetics. Phonology.

1 INTRODUÇÃO

Em seu modelo teórico sobre a fala em segunda língua (SLM: *Speech Learning Model*), Flege (1995) já assinalava como a língua materna (L1) do falante tem papel preponderante para o desenvolvimento da fonologia de uma segunda língua (L2). Tal papel inquestionável é reiterado, inclusive, 25 anos mais tarde, quando da revisão do referido modelo (FLEGE; BOHN, 2020). Em linhas gerais, o SLM sinaliza o papel preponderante do sistema sonoro da L1 e das experiências linguísticas para a aprendizagem do sistema sonoro da L2, que engloba a aprendizagem de características acústicas e articulatórias dos sons vocálicos e consonantais, de como esses sons se organizam para a formação do inventário silábico da L2, e de como o sistema sonoro da L2 difere do sistema da L1. Especialmente quando pensamos em aprendizes de língua em idade adulta, ou bilíngues tardios⁵ (PARADIS, 2003), não podemos ignorar o papel que a fonologia da L1 exerce como ponto de referência, especialmente em estágios iniciais de aprendizagem, para desenvolver a fonologia da L2. Isso porque o sistema fonético-fonológico de qualquer falante continua disponível para a aprendizagem de novos sons ou modificações dos sons existentes, com base em nossas experiências linguísticas, como postulado pelo SLM e demonstrado por estudos voltados à percepção em L2 (BEST, 1995; BEST, TYLER, 2007), à variação sonora em L1 (BYBEE, 2001); ao atrito linguístico⁶ (MAJOR, 2010; SCHMID, 2014; KUPSKE, 2016), ou padrões variáveis encontrados em L2 (BAPTISTA, 2006; SILVEIRA, 2011, 2012; ALVES, ZIMMER, 2015; BARBOZA, 2015; LIMA JÚNIOR, 2015).

Adotando uma visão dinâmica e complexa da aprendizagem em L2 (DE BOT; LOWIE; VESPOOR, 2007; ELLIS, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008;

⁵ Paradis (2003) considera um bilíngue tardio o indivíduo que inicia a aprendizagem da L2 depois dos sete anos de idade.

⁶ Atrito linguístico diz respeito a alterações no sistema da L1, ou mesmo de uma L2, motivado pela aprendizagem de uma outra língua e/ou falta de contato com a língua que sofre as alterações.

BECKNER *et al.*, 2009; HERDINA; JESSNER; 2012; ZIMMER; ALVES, 2012; LIMA JR., 2013; LARSEN-FREEMAN, 2015; 2017; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOR, 2015, 2019; YU; LOWIE, 2019), podemos dizer que o aprendiz enfrenta uma série de estágios, representados por ‘picos e vales’ que funcionam como atratores no percurso de desenvolvimento da L2. O sistema sonoro da L1 funciona como um atrator que poderá fazer com que o aprendiz processe informações sonoras da L2 como sendo equivalentes a dados da L1, o que acaba levando tal aprendiz a perceber e/ou produzir sons da L2 com base em sons da L1. Flege (1995) chama esse processo de ‘classificação equivalente’, uma vez que sons da L2 são processados como se fossem sons da L1. Por exemplo, um aprendiz brasileiro tende a ouvir e produzir a vogal da palavra *bad* [æ] como sendo equivalente à vogal de ‘pé’ [ɛ], ou a consoante de *this* [ð] como equivalente à consoante inicial de ‘dar’ [d].

Como explica Bybee (2001), a forma fonética (ou seja, o som produzido pelo falante) é determinada por vários fatores, dentre os quais estão a representação do som na memória do aprendiz, suas experiências linguísticas, bem como padrões motores e neurológicos construídos na infância com base em repetições constantes. No caso do aprendiz de L2, esses padrões foram construídos para a L1 e modificar tais padrões torna-se um desafio que requer ampla exposição à L2, uso efetivo da L2, feedback e instrução explícita sobre como os sistemas sonoros da L1 e da L2 diferem, e sobre determinadas características do sistema da L2 (ZIMMER, SILVEIRA, ALVES, 2009; ALVES, 2015a).

O presente trabalho está inserido em uma perspectiva teórica que compreende o desenvolvimento da língua enquanto um fenômeno “dinâmico, auto-organizável, aberto, emergente, e por vezes caótico e adaptativo” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4, tradução nossa). Consequentemente, é esperado que o sistema (no caso específico deste projeto, o sistema sonoro) da L2 esteja constantemente sujeito a modificações, tendo como base recursos cognitivos e experiências linguísticas e sociais diversas obtidas ao longo da vida (LARSEN-FREEMAN, 2014). Todas essas informações permitirão que cada indivíduo construa um padrão único de desenvolvimento da L2, o que explica porque diferenças individuais são constantes no sistema em desenvolvimento, visto que cada aprendiz tem seu próprio repertório de recursos e experiências e vai traçar seu próprio percurso de aprendizagem (VERSPOR; DE BOT; LOWIE, 2011; BARBOZA, 2013; LOWIE, 2017; LIMA JR, 2019).

Embora já tenhamos um número considerável de pesquisas investigando a percepção e a produção do inglês por aprendizes brasileiros⁷, para além dos estudos transversais, a área também carece adicionar uma metodologia longitudinal para a coleta e análise dos dados. Adotar uma perspectiva longitudinal nos permitirá compreender melhor o desenvolvimento do sistema sonoro em L2, evidenciando que a aquisição da fonologia da L2 apresenta comportamento complexo e não-linear (BARBOZA, 2013; ALBUQUERQUE, 2019). Uma das características fundamentais de uma perspectiva de língua dinâmica, que vê a língua como Sistema Dinâmico Complexo, é a de “desenvolvimento ao longo do tempo”. Dessa forma, uma metodologia longitudinal se mostra condizente com a própria teoria de base que rege este projeto. Sistemas dinâmicos (que englobam sistemas adaptativos complexos), em sua origem, dizem respeito a uma concepção matemática da dependência do tempo em relação a um ponto no espaço (THELEN, SMITH, 1998). Em outras palavras, o tempo é simplesmente essencial para se observar evolução/desenvolvimento (DE BOT, 2015).

Vários estudos têm destacado o fato de que tanto a percepção quanto a produção dos sons e de padrões silábicos da L2 apresentam melhoras na medida em que a proficiência em L2 avança (ZIMMER, 2004; SILVEIRA, 2011). Entretanto, a maioria dessas pesquisas adotou um desenho transversal, que implica, geralmente, uma única coleta de dados de aprendizes de diferentes níveis de proficiência. Tal metodologia não nos permite compreender plenamente, de fato, de que modo a proficiência influencia o desenvolvimento do sistema sonoro da L2, nem qual é o papel de outros fatores na construção da gramática fonológica, tais como experiências de aprendizagem formal e uso da L2; idade; variedade da L1; bem como diversos outros fatores⁸ que são considerados como possíveis de exercerem efeitos sobre a língua do aprendiz, a partir da perspectiva de língua como Sistema Dinâmico Complexo. A importância de estudos longitudinais é, ainda, ressaltada em Lowie (2017), em que o autor faz a distinção entre análises de ‘produto’ (transversais) e de ‘processo’ (acompanhamento ao longo do tempo). Conforme explica o autor (LOWIE,

⁷ Breve revisão desses estudos em Silveira (2010) e Alves (2015b).

⁸ Alguns desses fatores, frequentemente investigados na área de linguística aplicada são: motivação; necessidade de se falar a língua; conhecimentos de outras línguas; empatia com a cultura que o próprio aprendiz associa à L2; viagens; interação com falantes nativos ou não-nativos na L2 no país de origem; uso da L2 no trabalho; exposição à L2 extraclasse; fatores de personalidade (extroversão, tolerância ao ambíguo, etc.); aptidão; estilos e estratégias de aprendizagem; entre muitos outros.

2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019), um método de aferição não “anula” o outro, uma vez que representam faces distintas de uma mesma realidade. Nesse sentido, uma perspectiva integrada de ambas as metodologias, que, ademais dos tradicionais estudos longitudinais, trazem à discussão, também, a importância dos dados longitudinais, constitui uma inovação importante na área (cf. LIMA JR., 2016).

No caso da aprendizagem fonológica da L2, Major (2001) já ressaltava a importância de se observar a trajetória do aprendiz antes de tirar conclusões sobre as habilidades de produção (e, acreditamos, de percepção) em L2. Isso porque, segundo o autor, no caso de aprendizes adultos, espera-se que, em nível inicial de aprendizagem, o sistema da L1 seja utilizado como base para produzir os sons da L2. No entanto, à medida em que o nível de proficiência e as experiências linguísticas avançam, o sistema da L2 vai sendo construído e o aprendiz oscila entre produções que contêm características da L1, da L2 ou fenômenos desenvolvimentais (isto é, produções observadas em outras línguas ou na produção de falantes nativos da língua alvo, em estágios iniciais de aquisição da L1).

A aprendizagem fonológica da L2 não está ligada apenas à utilização de padrões da L1, mas também está diretamente relacionada às experiências de uso da língua-alvo. Trofimovich (2011) considera que as experiências⁹ em L2 são construídas à medida em que um indivíduo utiliza a L2 em situações reais de uso. Assim como Flege (2001), Trofimovich resalta a importância, mas também a dificuldade, em avaliar o construto ‘experiência em L2’, visto que normalmente são utilizados questionários para obter esse tipo de informação, eliciando informações sobre a idade de início da aprendizagem da L2, tempo de residência em país da L2, grau de contato com falantes nativos da L2, e frequência de uso da L2, por exemplo. Como afirma Trofimovich (2011), a aprendizagem fonológica em L2 é resultado da interação entre fatores como a experiência em L2, o tipo de input recebido (o que vai estabelecer, por exemplo, a frequência com que determinados itens lexicais, grupos de sons e padrões silábicos são processados e utilizados), o processamento cognitivo (ex., atenção à forma), o contexto social (ex., questões de identidade) e o tipo de instrução formal sobre pronúncia da L2. As observações do autor vão ao

⁹ Na visão desse autor, a utilização da L2 em situações formais de ensino é uma outra variável, que ele não considera um componente das experiências em L2. Nossa posição, no entanto, é a de que usar a L2 em sala de aula também constitui uso real da L2, e, portanto, devemos conceber o uso da língua no contexto formal do ensino como um subcomponente da experiência em L2.

encontro da perspectiva de um sistema dinâmico complexo, a qual prevê esses e uma infinidade de outros fatores, muitos dos quais não podem ser controlados na pesquisa experimental, mas que exercem efeito conjunto com a diversidade de variáveis do sistema.

A partir das considerações teórico-metodológicas supracitadas, acreditamos que a pertinência dos estudos em Fonética e Fonologia de L2 se mostra clara, uma vez que os resultados empíricos e as considerações teóricas advindas dos referidos estudos podem contribuir tanto com o quadro de estudos formais quanto com as investigações aplicadas, nos cenários nacional e internacional. Apesar da referida pertinência, o desenvolvimento de pesquisas empíricas na área constitui, sempre, um desafio, sobretudo pela necessidade de elaboração de desenhos experimentais apropriados e a consequente coleta individual dos dados de fala de cada participante. Principalmente a partir de uma perspectiva dinâmica e complexa, em que abordagens de 'processo' e 'produto' (cf. LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019), ao assumirem caráter complementar, demandam coletas longitudinais em janelas de tempo geralmente longas, tais demandas metodológicas mostram-se, ainda, mais desafiadoras. Considerando-se os contextos de pós-graduação em nosso país, em que o período de desenvolvimento das investigações tende a ser bastante curto, a elaboração e a coleta de dados em um estudo longitudinal podem constituir tarefas pouco exequíveis.

A partir desse cenário, no presente trabalho relatamos os detalhes de um projeto de pesquisa interinstitucional, levado a cabo pelos autores do presente artigo. Com o referido projeto, objetiva-se a construção de um banco de dados de fala de L2, a ser futuramente disponibilizado à comunidade acadêmica, voltado aos estudos da área de Fonética e Fonologia de L2.

Através desse projeto, pretende-se recrutar participantes no contexto de cursos de graduação que envolvem a formação de profissionais que precisam obter elevado nível de proficiência na língua-alvo, bem como em centro de idiomas, com os alunos que ficarem ligados aos cursos por pelo menos três anos. Compreender melhor como esses aprendizes desenvolvem o sistema sonoro da L2 ao longo de três anos pode fornecer informações importantes para a pedagogia da pronúncia em L2, tanto em sala de aula quanto em situação de autoestudo, além de fornecer dados empíricos que possam corroborar ou se contrapor a pressupostos teóricos da perspectiva dinâmica do desenvolvimento do sistema sonoro em L2. Por fim,

enfatizamos que a metodologia longitudinal desta coleta apresentará uma contribuição bastante inovadora na área de desenvolvimento fonético-fonológico em L2 e contará com dados de falantes de variedades distintas do português brasileiro, com destaque para aprendizes dos estados de Santa Catarina, Ceará, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

O projeto visa atingir objetivos diversos, a saber, (a) identificar as características¹⁰ do sistema sonoro da L2 dos participantes; (b) observar de que forma o desenvolvimento da proficiência na L2 influencia o desenvolvimento do sistema sonoro da L2 dos informantes; (c) examinar o papel desempenhado pelas variáveis 'instrução explícita sobre a pronúncia da L2', 'experiências de uso da L2', e 'idade de início da aprendizagem da L2' no desenvolvimento do sistema sonoro da L2 dos informantes; bem como (d) investigar a influência da variedade da L1 falada pelos participantes no desenvolvimento do sistema sonoro da L2.

O presente artigo, portanto, pretende explorar não somente as bases teóricas que fundamentam a proposta do referido banco de dados, mas, também, a própria metodologia proposta para tal fim. Na seção que segue, serão apresentados os aspectos metodológicos previstos pelo projeto. Ao final deste texto, apresentaremos os resultados esperados da referida proposta de trabalho, em consonância com o referencial teórico de base.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos previstos pelo referido projeto, em caráter interinstitucional, de um banco de dados de fala de inglês (L2). Serão discutidos aspectos referentes ao recrutamento dos participantes da pesquisa, que consistem no grupo de falantes brasileiros que fornecerão dados de produção em inglês-L2 e em português-L1, bem como nos professores de inglês que serão convidados a avaliar o nível de proficiência dos falantes. Em seguida, descrevemos os instrumentos a serem utilizados na coleta, quais sejam, Termo de Consentimento, Questionário, Teste de Proficiência (avaliação feita com o auxílio de um Teste

¹⁰ Como veremos na seção de Metodologia, alguns dos fenômenos a serem investigados serão: (a) a produção das vogais do inglês em posição tônica; (b) a produção dos sons róticos em posições de ataque e coda silábica, (c) a aspiração das consoantes plosivas surdas, (b) a produção da lateral velarizada e das consoantes nasais em coda final; bem como (e) as estratégias utilizadas para produzir os vários tipos de encontros consonantais e codas finais do inglês.

Descrição de Imagens), Teste de Produção em PB e Teste de Produção em Inglês. Por fim, descrevemos brevemente os procedimentos de coleta e de possíveis análises dos dados.

2.1 Participantes

Para a gravação dos dados de fala, serão recrutados alunos dos cursos de Letras-Inglês e Secretariado Executivo de instituições de ensino superior no Brasil. Nesses cursos, os alunos precisam completar uma carga horária extensa de disciplinas em língua inglesa por pelo menos três anos. Além disso, também será possível coletar dados de alunos em centros de idiomas, buscando recrutar alunos que permaneçam matriculados no curso de inglês por pelo menos três anos. Espera-se coletar dados de ao menos vinte participantes de cada estado que participará da pesquisa (Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O número exato de alunos não pode ser estabelecido a priori, pois a participação na pesquisa é voluntária e os participantes a serem recrutados precisam estar matriculados nos semestres iniciais dos cursos de graduação de Letras ou Secretariado Executivo. Os informantes devem estar matriculados no primeiro semestre ou ano de seus cursos e serão convidados a participar da pesquisa por um período de no mínimo um e no máximo três anos. Espera-se que a faixa etária dos participantes seja predominantemente entre 18 e 30 anos, todos estudantes de graduação. O estudo procurará coletar dados de falantes de diversas variedades regionais do PB, mas inicialmente esperamos coletar dados em Florianópolis (SC), Fortaleza (CE), Mossoró (RN) e Porto Alegre (RS), junto às instituições onde atuam os pesquisadores envolvidos neste projeto, a saber: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acreditamos, dessa forma, que possíveis efeitos advindos do próprio dialeto de L1 na aquisição da L2 (LUCENA; ALVES, 2010) poderão ser observados, em consonância com os modelos de fala de L2 resenhados na Introdução deste trabalho.

Em estudos de L2, é fundamental ter algum tipo de avaliação do nível de proficiência na L2 do aprendiz. Nesta coleta, adotaremos os procedimentos metodológicos utilizados por Silveira (2011, 2012), que utilizou um Teste de Descrição de Imagens para obter uma avaliação holística do nível de proficiência dos

participantes. Assim como em Silveira (2011, 2012), nesta pesquisa os informantes gravarão o Teste de Descrição de Imagens e uma amostra de fala será selecionada das gravações. Esses dados de fala serão apresentados a quatro professores de língua inglesa com experiência em aplicação de testes de proficiência e de nivelamento, a serem selecionados ao longo da coleta. Esses avaliadores participarão da pesquisa como voluntários e julgarão o nível de proficiência dos falantes que fornecerão dados de produção para a pesquisa. Mais detalhes sobre esse instrumento serão fornecidos na próxima seção.

2.2 Instrumentos de Coleta

Os dados serão coletados com o auxílio dos seguintes instrumentos, descritos a seguir: Termo de Consentimento, Questionário, Teste de Proficiência em Língua Inglesa, Teste de Produção em Língua Portuguesa (PB), Teste de Produção em Língua Inglesa.

2.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Questionário

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue aos participantes antes do início da coleta de dados, para que os mesmos tomem conhecimento dos objetivos gerais da pesquisa e da forma como os dados serão coletados. Os participantes interessados em contribuir com a pesquisa assinarão o Termo de Consentimento. Posteriormente, passarão a responder ao Questionário, documento que busca obter alguns dados relevantes dos participantes, tais como idade, sexo, cidade de origem, variedade do PB, nível de escolaridade, conhecimento de línguas estrangeiras, experiências com a aprendizagem, uso da língua inglesa e opinião sobre cursos de pronúncia.

2.2.2 Teste de Proficiência do Inglês

A avaliação do nível de proficiência em língua inglesa dos participantes será feita com um Teste de Descrição de Imagens, adaptado de Silveira (2011, 2012) (Anexo A). O teste contém cinco *slides* com imagens que não estão necessariamente relacionadas. Os informantes serão instruídos a olhar as imagens e descrevê-las em

inglês por cerca de um a dois minutos, enquanto são gravados. Uma amostra de 30 segundos da fala de cada informante será selecionada para ser avaliada, de maneira holística, por quatro professores de língua inglesa. Os avaliadores utilizarão uma escala Likert de 1 (nível básico de proficiência) a 6 (nível avançado de proficiência) para estimar a proficiência língua inglesa dos informantes. Os números dessa escala correspondem aos níveis de proficiência propostos pelo Quadro Comum Europeu (2001), onde o número 1 corresponde ao nível A1 (falante básico: iniciante) e o número 6 ao nível C2 (falante proficiente: domínio pleno). Os avaliadores receberão uma cópia dos descritores de cada um dos seis níveis de proficiência e passarão por uma sessão de treinamento para o uso da escala e dos descritores. O nível de proficiência de cada participante será estimado a partir da média aritmética das notas fornecidas por cada avaliador. A confiabilidade das avaliações feitas pelos quatro professores será analisada utilizando o coeficiente alfa de Cronbach (LARSEN-HALL, 2010) e, se necessário, serão descartados dados de avaliadores com baixos índices de confiabilidade.

2.2.3 Testes de Produção do PB

Para obter dados sobre o detalhe acústico da pronúncia da variedade de PB, os informantes realizarão dois Testes de Produção em PB. Esses testes serão usados apenas na primeira sessão de coleta de dados. O Teste de Produção Vocálica em PB, elaborado por Rauber (2006) (Anexo B), envolve a leitura de sentenças-veículo contendo duas palavras-alvo. O teste utiliza uma frase veículo (*Em ... e ... temos ...*), a qual foi elaborada para inserir as palavras utilizadas para coletar dados das sete vogais orais do PB em posição tônica. Cada uma das 35 sentenças contém duas palavras-alvo testando a mesma vogal. A grande maioria das palavras-alvo são, na verdade, logatomas criados por Rauber (2006) para controlar o contexto fonológico e o padrão silábico das palavras contendo as vogais orais [i e ε a ɔ o u] em posição tônica, em dissílabos paroxítonos, sempre precedidos de uma das seguintes consoantes [p t k f s]. Por exemplo, a vogal [i] será testada em palavras como 'pipe', 'tique', 'quique', 'fife' e 'sisso'. Cada uma das sete vogais orais será testada 10 vezes, em 10 palavras e/ou logatomas diferentes, totalizando 70 itens contendo as vogais-alvo (Quadro 1).

Quadro 1 – Itens usados para testar as vogais orais tônicas do PB.

| i | ɛ | e | a | u | ɔ | o |
|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| tique | téque | pêpe | táque | pup | cóque | pôpe |
| tico | téco | pêpo | táco | pupo | cóco | pôpo |
| quique | pépe | têque | fáfe | susse | fófe | sôsse |
| quico | pépo | téco | fáfo | susso | fófo | sôsso |
| fife | quéque | fêfe | cáque | cuque | tóque | côque |
| fifo | quéco | fêfo | cáco | cuco | toco | côco |
| sisse | sésse | quêque | pápe | fufe | pópe | fôfe |
| sisso | séssó | quêco | pápo | fufo | pópo | fofo |
| pipe | féfe | sêsse | sásse | tuque | sósse | toque |
| pipo | féco | sêssó | sásso | tuco | sôsso | tôco |

Fonte: autoria própria.

O Teste de Produção Consonantal em PB foi elaborado por nós (Apêndice A) e contém 33 sentenças utilizadas para coletar dados sobre as consoantes do PB e alguns encontros consonantais, em posição de ataque e/ou coda, com as palavras-alvo inseridas em uma frase veículo (... e ... têm uma/duas sílaba(s)).

O teste contém duas palavras-veículo para cada som-alvo, totalizando 65¹¹ itens com uma consoante a ser analisada.

O Quadro 2 mostra as palavras que serão utilizadas para testar a produção de vários sons em posição de ataque silábico, em sílaba tônica: os róticos (ex., 'rua'), as plosivas dentais [t] e [d] em contexto que favorece a palatalização (CRISTÓFARO-SILVA, 2002) no PB (ex., 'tia' e 'dia'), e as plosivas surdas [p t k] (ex., 'piso') e sonoras [b d g] (ex., 'bis'), para verificar a duração do VOT (*Voice Onset Time*¹²).

Para os sons róticos, sempre testados em início de palavra, utilizamos uma das sete vogais orais para cada uma das sete palavras veículo. Já para testar a ocorrência da palatalização das plosivas dentais, utilizamos dez palavras veículo seguidas de [i], contexto fonológico favorável à ocorrência da palatalização (ex., 'tia' ['tʃiɛ]).

Por fim, as plosivas surdas e sonoras serão testadas diante de vogais altas, com quatro palavras veículo para cada som, totalizando 12 itens para as plosivas surdas e 12 para as sonoras.

¹¹ O teste conta, na verdade, com 66 palavras, mas uma delas, a palavra 'guia' foi utilizada apenas para completar a última sentença, não sendo analisada.

¹² O termo em inglês é comumente adotado para se referir ao "intervalo de tempo entre o início de vogal que segue a plosiva e o momento de soltura da oclusão" (ALVES; DIAS, 2010).

Quadro 2 - Itens usados para testar consoantes em onset: variantes do rótico, plosivas, palatalização plosivas dentais e VOT das plosivas surdas e sonoras

| Rótico (ataque) | Palavras | Plosiva dental (palatalização) | Palavras | Plosivas surdas (VOT) | Palavras | Plosivas sonoras (VOT) | Palavras |
|-----------------|----------|--------------------------------|----------|-----------------------|----------|------------------------|----------|
| r[u] | rua | t[i] | tia | [p]i | piso | /bi/ | bis |
| r[a] | rato | t[i] | tipo | [p]o | por | /bɛ/ | bela |
| r[ɛ] | reto | t[i] | tigre | [p]ɛ | pele | /bo/ | boca |
| r[i] | rico | t[i] | time | [p]u | pus | /bo/ | bota |
| r[e] | rede | t[ɪ] | tinta | [t]ɛ | tela | /dɛ/ | der |
| r[ɔ] | rosa | d[i] | dia | [t]e | ter | /do/ | dor |
| r[o] | roxo | d[i] | dica | [t]õ | tom | /de/ | dedo |
| | | d[i] | dito | [t]u | tubo | /do/ | doce |
| | | d[i] | disso | [k]ɛ | quer | /go/ | gola |
| | | d[i] | diva | [k]o | cor | /go/ | gota |
| | | | | [k]i | quis | /gɛ/ | guerra |
| | | | | [k]o | come | /gi/ | guia |

Fonte: autoria própria.

O Teste de Produção Consonantal em PB contém, ainda, itens elaborados para testar a ocorrência de consoantes em posição de coda. Como mostra o Quadro 3, os sons róticos em posição de coda serão testados com sete palavras, cada uma contendo uma das vogais orais do PB. Cinco dessas palavras são monossilábicas, mas duas delas, devido à baixa ocorrência das vogais [u] e [ɔ] em monossílabos terminados no grafema <r> em PB, serão testadas em dissílabos. O som // em coda final será testado com cinco palavras monossilábicas, com cinco vogais orais¹³, e o mesmo acontecerá com /m/, que, no entanto, será testado quando precedido pelas cinco vogais nasais do PB¹⁴.

Quadro 3 - Itens usados para testar consoantes em coda: variantes do rótico, lateral alveolar, e nasal

| Rótico (coda) | Palavras | Lateral (coda) | Palavras | Nasal (coda) | Palavras |
|---------------|----------|----------------|----------|--------------|----------|
| [a]r | mar | [ɛ]l | mel | [ũ]m | rum |
| [i]r | vir | [a]l | sal | [ĩ]m | rim |
| [e]r | ter | [i]l | mil | [ẽ]m | tem |
| [o]r | dor | [ɔ]l | sol | [õ]m | som |
| [ɛ]r | quer | [u]l | sul | [ã]m | Tam |
| [u]r | curto | | | | |
| [ɔ]r | porta | | | | |

Fonte: autoria própria.

¹³ No PB, apenas as cinco vogais orais selecionadas ocorrem em monossílabos com coda em //.

¹⁴ Como explica Cristófar-Silva (2002), o contraste entre as vogais abertas e fechadas [e]-[ɛ] e [o]-[ɔ] é neutralizado no caso das nasais, de modo que o PB apresenta apenas cinco vogais nasais.

Por fim, o Teste de Produção Consonantal em PB (Apêndice A) inclui cinco sentenças utilizadas para verificar a produção de encontros consonantais heterossilábicos em PB, utilizando as palavras ‘absurdo’, ‘aspecto’, ‘advogado’, ‘administrar’, ‘pacto’, ‘apto’, ‘afta’, ‘opta’, ‘óbvio’ e ‘obter’. Dependendo da variedade do PB, esses encontros consonantais podem ser produzidos com a inserção de uma vogal entre as duas consoantes, gerando pronúncias como [‘afite] e [‘pakitu], respectivamente (BISOL, 1999; CRISTÓFARO-SILVA, 2000; COLLISCHONN, 2002; SILVEIRA; SEARA, 2008; LUCENA; ALVES, 2010; SCHMITT; ALVES, 2014). Acredita-se que aprendizes que produzem essa vogal epentética em PB tendam a fazer o mesmo com encontros consonantais da L2.

As 35 sentenças utilizadas para testar as vogais e as 33 sentenças empregadas para testar as consoantes serão repetidas três vezes por cada informante, para garantir um número suficiente de dados para análise acústica. Essas sentenças serão distribuídas aleatoriamente ao longo do teste. Todos os cuidados com os contextos fonológicos e com o número de amostras de cada som têm como objetivo facilitar as análises acústicas e estatísticas dos dados.

2.2.4 Teste de Produção em Inglês

A coleta dos dados do inglês será realizada mediante três subtestes. O subteste 1 tenciona coletar dados sobre o desenvolvimento das vogais e das consoantes oclusivas do inglês. O subteste 2 busca obter dados sobre a produção de encontros consonantais tautossilábicos em s- (ex. ‘sport’) e da aproximante retroflexa [ɟ], além das consoantes nasais e da lateral. Por fim, o subteste 3 tem como objetivo testar a produção das fricativas interdentais em início de palavra (ex., ‘thief’) e de diversos encontros consonantais tautosilábicos em final de palavra (ex., ‘past’, ‘passed’). A escolha dos fenômenos segmentais e silábicos do inglês que podem ser investigados a partir dessa coleta se pautou em resultados reportados¹⁵ em pesquisas de cunho transversal que investigam a percepção e a produção do inglês por falantes do PB.

¹⁵ Conferir revisão desses estudos em Silveira (2010) e Alves (2015).

Subteste 1

O subteste 1 tem por finalidade coletar dados das 10 vogais tônicas [i ɪ ε æ u ʊ ɔ ɑ ʌ], bem como das oclusivas [p b t d k g] em posição de ataque inicial e de coda final. A vogal [ɜ] será coletada no subteste 2, juntamente com a coleta de róticas, uma vez que ela só é realizada antes de rótica realizada ou não em inglês. A coleta das vogais tônicas permitirá a realização de análises espectrais (de f0 e dos formantes F1, F2 e F3) e de duração, inclusive com o contraste entre a duração de uma mesma vogal precedida de consoante surda e sonora. A coleta de oclusivas em ataque inicial visa à análise dos valores de VOT, e a coleta de oclusivas em coda final visa à análise da ocorrência de inserção vocálica devido às diferenças fonotáticas do inglês e do PB.

Sendo assim, foram selecionadas pelo menos 3 palavras-veículo para a vogal ou consoante-alvo em cada contexto, no caso das consoantes, conforme apresentadas no Quadro 4. Algumas vogais têm mais três palavras-alvo pela necessidade de também se chegar ao mínimo de três exemplares para cada contexto consonantal, utilizando-se palavras de alta frequência. As palavras-veículo são todas monossilábicas com contexto fonológico CVC (consoante, vogal, consoante).

Quadro 4 - Itens usados para testar vogais tônicas, e oclusivas em ataque inicial e em coda final do inglês.

| i | ɪ | ε | æ | u | ʊ | ɔ | ɑ | ʌ | ɜ |
|------|------|-----|------|------|------|--------|-----|------|---|
| beat | pick | pet | back | poop | book | bought | pop | pub | Será coletada no subteste 2 |
| bead | pig | bet | cap | boot | took | talk | top | but | |
| beak | tip | bed | cab | tube | cook | caught | dog | duck | |
| deep | dig | get | cat | duke | good | | got | cup | |
| keep | kick | | | | | | god | | |
| | | | | | | | | | |

Fonte: autoria própria.

O subteste 1 conta com 38 palavras que serão apresentadas 3 vezes cada na frase-veículo “*I said X and Y before I said Z*”, totalizando 38 frases (Apêndice B), de modo que cada uma das repetições de cada palavra corresponda a uma das posições possíveis de serem assumidas dentro da frase (X, Y e Z). A ordem das palavras a serem distribuídas em cada posição nas frases veículo foram randomizadas¹⁶. As frases serão apresentadas de maneira aleatória em uma apresentação de slides.

¹⁶ Utilizando-se o site <https://www.random.org/lists/>

Subteste 2

O subteste 2 tem por objetivo coletar dados dos encontros consonantais tautossilábicos em s- [sk sl sm sn sp st], em posição de onset, da fricativa glotal [h] também em onset, da aproximante retroflexa [ɻ], em posição de onset e coda, além das nasais [m, n, ŋ] e da lateral, apenas em posição de coda. A coleta dos encontros consonantais tautossilábicos em s- em posição de onset silábico servirá à análise de fenômenos como a inserção de vogal epentética em posição inicial e medial dos respectivos encontros, alterando a estrutura silábica da L2. A fricativa glotal servirá às análises de duração e emergência de vozeamento. A coleta da retroflexa visa a observar a emergência dos diversos alofones associados ao arquifonema rótico do PB na realização da interlíngua de aprendizes brasileiros em ambas as posições. As nasais em posição de coda visam a observar a emergência da nasalização vocálica e elisão da consoante nasal em posição final. Finalmente, dados da lateral em coda servirão à observação da emergência do fenômeno de vocalização da lateral em posição final. Todos os fenômenos da interlíngua descritos anteriormente são temas recorrentes de estudos envolvendo a interfonologia de aprendizes brasileiros de inglês (SILVEIRA, 2010; ALVES, 2015b).

Ao levarmos em consideração os objetivos anteriores, foram selecionadas 3 palavras por consoante em cada contexto, conforme apresentado no Quadro 5. Buscamos palavras com alta frequência de ocorrência, restringindo o contexto fonotático ao CVC sempre que possível.

Quadro 5 - Itens usados para testar aproximante retroflexa, fricativa glotal e codas nasais do inglês

| Aproximante Retroflexa [ɻ] | | Fricativa glotal [h] | | Codas Nasais [m n ŋ] | | |
|-----------------------------------|-------|-------------------------|-------|-------------------------|-------|-------------|
| onset | coda | h | | n | m | ŋ |
| room | sir | he | | in | from | long |
| real | are | her | | run | him | thing |
| run | her | him | | skin | room | king |
| Encontros tautossilábicos em [s-] | | | | | | Lateral [ɬ] |
| sk- | sl- | sm- | sn- | sp- | st- | l |
| school | sleep | small | snow | space | still | all |
| skin | slow | smile | snake | speak | stop | school |
| sky | slept | smart | snack | speed | star | real |

Fonte: autoria própria.

O subtteste 2 (Apêndice B) apresenta um total de 39 palavras selecionadas para a coleta de dados. Todavia, tentamos minimizar a duração total dos diversos experimentos de coleta de dados. Sete itens lexicais foram repetidos em mais de um contexto fonotático (*room, real, run, her, him, skin, school*). Assim, a palavra *room* pode ser utilizada para coletar dados da retroflexa em coda e da nasal em coda, *school* pode ser utilizada para o encontro tautossilábico em s- e para a líquida em coda, etc. Os itens dos testes foram inseridos na frase veículo “*X and Y don’t sound like Z*”, em que X, Y e Z correspondem a uma das repetições de cada um dos itens lexicais. Portanto, o total de itens lexicais apresentados efetivamente aos informantes será reduzido para 32, inseridos em 11 frases veículo, como no exemplo: *Sky and sleep don’t sound like room*.

Subteste 3

O terceiro subtteste de produção em língua inglesa volta-se à verificação de dois diferentes fenômenos, um de natureza segmental (a produção de fricativas interdentalis iniciais) e outro referente à estrutura silábica (o desenvolvimento de padrões de codas complexas, monomorfêmicas e bimorfêmicas).

Para a elaboração do instrumento que visa a investigar o desenvolvimento das fricativas interdentalis iniciais, realizamos, inicialmente, uma busca eletrônica no CD-ROM do *Longman Pronunciation Dictionary – 3rd Edition* (WELLS, 2008). Essa busca, realizada através da função *Sound Search*¹⁷ do aplicativo vinculado ao CD-ROM, tinha o objetivo de verificar o número de itens lexicais referentes à combinação de cada uma das fricativas interdentalis com cada uma das vogais da língua. Tendo em vista que a referida busca apontou não haver itens lexicais monossilábicos iniciados pela interdental sonora e seguidos das vogais posteriores [ɔ ʊ u], optou-se por incluir, no instrumento, itens lexicais que contivessem os segmentos fricativos seguidos de uma vogal anterior [i ɪ ε æ] ou central [ʌ ɜ]. Os itens lexicais utilizados no instrumento podem ser visualizados no Quadro 6.

¹⁷ Através da função *Sound Search*, o usuário do CD-ROM pode solicitar uma listagem de todas as palavras da língua inglesa que apresentem um determinado som em posição inicial. Dessa forma, para fins de elaboração deste instrumento, realizamos uma busca de todas as palavras do léxico iniciadas pela fricativa interdental surda, considerando-se cada uma das vogais da língua inglesa seguinte a tal fricativa e, posteriormente, pela fricativa interdental sonora.

Quadro 6 – Itens usados para testar as fricativas interdentalis iniciais do inglês

| Interdental surda | Palavras | Interdental Sonora | Palavras |
|-------------------|----------|--------------------|----------|
| [θɪ] | thief | [ðɪ] | these |
| [θɪ] | thick | [ðɪ] | this |
| [θɛ] | theft | [ðɛ] | then |
| [θæ] | thank | [ðæ] | that |
| [θɜ] | third | [ðɜ] | thus |

Fonte: autoria própria.

O instrumento conta, portanto, com cinco itens lexicais para cada fricativa investigada, sendo cada um desses itens caracterizados por vogais de qualidade diferente. Os referidos itens lexicais serão apresentados em 3 repetições, a partir de um ordenamento aleatório, através da frase veículo “*X and Y don’t sound like Z*”, em que X, Y e Z correspondem a uma das repetições de cada item lexical.

No que diz respeito à investigação das codas complexas, verificamos, neste instrumento, a produção de estrutura de codas de dois segmentos, tanto monomorfêmicas (ex: *lift*) quanto bimorfêmicas, caracterizadas pelo acréscimo dos sufixos de passado -ed (cf. *stopped* [pt], *lived* [vd]) e de plural/terceira pessoa do singular do presente simples -s (ex: *stops* [ps], *lives* [vz])¹⁸. Para a elaboração do instrumento, seguimos a organização descritiva proposta por Hammond (1999), referente aos tipos de codas complexas do inglês. Em sua proposta, o autor organiza as codas de dois elementos a partir de cinco grupos básicos: NC (nasal + consoante); sC (/s/ + consoante); lC (/l/ + consoante); rC (/r/ + consoante); e, C+Cor (qualquer consoante finalizada por um segmento coronal). Dado o altíssimo número de combinações de codas possíveis sob esses grupos, e visando à delimitação do instrumento, realizamos uma busca na versão eletrônica do *Longman Pronunciation Dictionary of English* (WELLS, 2008), de modo que fossem incluídas apenas aquelas sequências que, conforme apontado pelo recurso de *Sound Search*, apresentassem mais de 50 itens lexicais com a referida sequência consonantal final. Apresentamos, no Quadro 7, as sequências consonantais monomorfêmicas investigadas no instrumento, bem como os itens lexicais representativos destas sequências.

¹⁸ Cabe lembrar que, tanto no acréscimo do sufixo de passado simples/particípio passado /d/ quanto na adição do sufixo de plural ou terceira pessoa /z/, o vozeamento dos referidos sufixos concorda com o status de surdo/sonoro da última consoante da raiz, havendo, portanto, uma assimilação progressiva de sonoridade (GUSSENHOVEN, JACOBS, 1998).

Quadro 7 – Tipos de sequências consonantais finais monomorfêmicas investigados e itens utilizados na testagem

| nC | Palavras | sC | Palavras | rC | Palavras | IC | Palavras | C+Cor | Palavras |
|-------|---|------|--|------|---|------|------------------------------|-------|----------------|
| [mp] | dump camp | [sp] | crisp grasp | [rt] | sport part | [lt] | felt belt | [pt] | kept script |
| [nt] | ant bent | [st] | past mist quest | [rd] | board sword bard | [ld] | build field | [kt] | tact fact |
| [ŋk] | think drunk | [sk] | task risk | [rl] | curl pearl | | | [ft] | draft left |
| [ntʃ] | French inch | | | [rm] | charm harm | | | [ps] | lapse copse |
| [ns] | fence chance | | | [rn] | born turn | | | [ts] | its nuts |
| [nd] | band mind find | | | | | | | [ks] | box fix |
| [ndʒ] | range change | | | | | | | | |
| [nz] | lens bronze | | | | | | | | |

Fonte: autoria própria.

Conforme pode ser visto no Quadro 7, cada um dos tipos de coda conta com dois diferentes itens lexicais. Também no Quadro 7, podem ser observados itens lexicais em negrito, devido ao fato de constituírem palavras homófonas a itens lexicais que apresentam codas sufixadas, conforme poderá ser visto no Quadro 8, referente às codas bimorfêmicas (por exemplo, a palavra *mist* é homófona a *misted*)¹⁹. Nesses casos, havendo um tipo de coda que apresentasse mais de duas homófonas, foi adicionado um terceiro item lexical a essas sequências (como em [nd], [st] e [rd]). No que diz respeito às sequências bimorfêmicas (composta por uma consoante final da raiz mais a marca de passado ou de plural/terceira pessoa), apresentam-se, no Quadro 8, as sequências investigadas, bem como os itens lexicais representativos de cada sequência

De acordo com a descrição proposta em Hammond (1999), as sequências consonantais passíveis de ocorrerem apenas em formas sufixadas são apresentadas com um asterisco. Dado que, com a inclusão dos sufixos /d/ e /z/, o número de sequências possíveis se mostra ainda maior, justifica-se a maior extensão da listagem apresentada no Quadro 8. Novamente, cada sequência conta com dois itens

¹⁹ A inclusão de palavras homófonas mono e bimorfêmicas pode ser de grande importância para investigações futuras, que façam uso do banco de dados construído neste projeto, e que visem a verificar possíveis efeitos da forma grafada na aquisição das codas caracterizadas pelo sufixo “-ed” (ALVES, 2004; DELATORRE, 2006, 2017; GOMES, 2009; ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009).

lexicais, que serão produzidos em três repetições. No caso de sequências bimorfêmicas que apresentem palavras homófonas a itens lexicais com sequências monomorfêmicas, havendo a existência de mais de dois homófonos, permitiu-se a inclusão de até três itens lexicais por sequência.

QUADRO 8 - Tipos de sequências consonantais finais bimorfêmicas investigados e itens utilizados na testagem.

| nC | Palavras | sC | Palavras | rC | Palavras | IC | Palavras | C+Cor | Palavras |
|-------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|---------------------------|-------|------------------|--------|--------------------|
| *[mz] | dreams seems | [st] | passed missed guessed | *[rz] | cars doors | *[lz] | falls bells | *[ft] | crashed wished |
| *[ŋz] | sings rings | | | [rd] | bored barred soared | [ld] | filled billed | *[tft] | matched watched |
| *[md] | seemed blamed | | | | | | | *[fs] | sniffs laughs |
| *[ŋd] | hanged winged | | | | | | | [ft] | stiffed laughed |
| [nz] | runs pens | | | | | | | *[bz] | ribs grabs |
| [nd] | banned mined fined | | | | | | | *[bd] | bribed grabbed |
| | | | | | | | | *[gz] | mugs lags |
| | | | | | | | | *[gd] | mugged lagged |
| | | | | | | | | *[dʒd] | edged judged |
| | | | | | | | | *[vz] | lives moves |
| | | | | | | | | *[vd] | lived loved |
| | | | | | | | | *[ðz] | bathes clothes |
| | | | | | | | | *[ðd] | bathed clothed |
| | | | | | | | | *[zd] | teased pleased |
| | | | | | | | | *[dz] | adds reads |
| | | | | | | | | [ts] | lights cats |
| | | | | | | | | [ps] | apps stops |
| | | | | | | | | [pt] | stopped ripped |
| | | | | | | | | [ks] | leaks licks |
| | | | | | | | | [kt] | leaked licked |

Fonte: autoria própria.

Ao todo, considerando-se os Quadros 7 e 8, o instrumento conta com 51 itens lexicais finalizados por codas monomorfêmicas e 65 vocábulos encerrados por codas sufixadas. Os tokens referentes às sequências dos dois quadros serão apresentados em um mesmo instrumento, em ordem aleatória, através da frase veículo “*X and Y don’t sound like Z*”, de modo que cada uma das repetições de cada palavra corresponda a uma das posições possíveis de serem assumidas dentro da frase (X = acontecendo entre pausa e a vogal de *and*; Y = acontecendo entre a consoante final de *and* e a consoante inicial de *don’t*; e, Z = acontecendo entre a consoante final de “*like*” e a pausa de final de frase).

Portanto, o Teste de Produção do Inglês contará com 186 itens lexicais, distribuídos em 62 sentenças. Cada item lexical será produzido em 3 repetições, o que totalizará 558 *tokens* lidos por cada participante.

Em suma, os instrumentos de pesquisa a serem utilizados estão resumidos no Quadro 9. Como pode ser observado, os testes de produção frequentemente buscam obter dados diversificados, numa tentativa de otimizar a coleta de dados e não prolongar demais o tempo de coleta.

QUADRO 9 – Instrumentos de Coleta de Dados.

| | |
|--|---|
| Termo de Consentimento | |
| Teste de Proficiência | |
| Questionário Biográfico | |
| Teste de Produção Vocálica do Português | Vogais tônicas orais |
| Teste de Produção Consonantal do Português | Consoantes em posição de ataque e coda Encontros consonantais |
| Testes de Produção do Inglês | Subteste 1: Vogais tônicas e consoantes oclusivas Subteste 2: Encontros consonantais; consoantes rótica, fricativa glotal e lateral; codas nasais Subteste 3: Encontros consonantais em codas e consoantes fricativas interdentais. |

Fonte: autoria própria.

2.2.5 Procedimentos de Coleta dos Dados

A coleta longitudinal dos dados se dará em quatro etapas, ao longo de três anos. Na UFSC, a coleta será feita do Laboratório de Fonética Aplicada (FONAPLI), utilizando uma cabine com tratamento acústico, microfone e computador integrados à cabine. Nas demais universidades integrantes deste projeto serão adquiridas

cabines acústicas para as gravações, de modo a garantir a mesma qualidade nos arquivos de áudio, que é essencial para o armazenamento dos dados e para a condução de análise acústica.

Os participantes serão recrutados nas turmas de Licenciatura e Bacharelado em Letras, bem como Secretariado Executivo das instituições participantes. Os pesquisadores farão contato com os professores das turmas de primeiro e segundo semestre e, mediante autorização dos coordenadores dos cursos, visitarão as turmas para entregar um folheto explicando a pesquisa e o procedimento de coleta. Na ocasião, os alunos interessados em participar da pesquisa fornecerão nome, e-mail e telefone para que os pesquisadores possam agendar a primeira sessão de coleta. Posteriormente, o pesquisador fará contato com os participantes para agendar as coletas 2, 3 e 4, caso os participantes concordem em prosseguir contribuindo com o estudo. Todas as coletas serão feitas individualmente e ocorrerão em um intervalo de aproximadamente seis meses.

Na ocasião da primeira coleta, cada participante receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será lido, discutido e assinado. Em seguida, o participante receberá o Questionário, que será lido silenciosamente e completado. Os pesquisadores poderão esclarecer quaisquer dúvidas sobre o Questionário. Estima-se que essa etapa terá uma duração de 20 minutos.

O terceiro passo envolverá a testagem dos equipamentos e a explicação sobre como realizar o Teste de Produção do PB. O teste será apresentado no formato de apresentação de slides e o próprio participante controlará o computador para avançar para os próximos *slides* do teste. O programa de apresentação de slides fará a randomização dos slides e incluirá informação sobre os momentos em que o participante poderá fazer uma pausa para descanso. Será solicitado que o participante leia, em voz alta, as sentenças contendo palavras e logatomas que serão apresentadas uma a uma na tela do computador e os dados de fala serão gravadas em arquivo de áudio. O participante deverá usar as teclas do computador para passar para a próxima sentença e poderá repetir uma sentença caso não esteja satisfeito com a sua leitura. Os pesquisadores ficarão ouvindo a leitura da sentença e, ao final, pedirão ao participante para ler novamente quaisquer sentenças que tenham apresentado problemas na hora de leitura, tais como pausas muito longas entre as palavras, substituição de alguma palavra-alvo por outra, ou ruídos que comprometam a qualidade da gravação. Os pesquisadores esclarecerão que o teste contém

sentenças repetidas e que, na metade do teste, o participante poderá fazer uma breve pausa (cinco a dez minutos) para descansar. Estima-se que a gravação do Teste de Produção do PB dure cerca de 10 minutos.

Concluída a coleta dos dados do PB, o participante fará uma pequena pausa e iniciará o Teste de Proficiência em Inglês. Os pesquisadores explicarão o formato do teste e prestarão quaisquer esclarecimentos necessários. O tempo máximo para completar o teste de proficiência será de 15 minutos e o teste será encerrado ao final desse tempo. O teste será aplicado utilizando uma apresentação de slides, e o próprio informante acionará o teclado do computador para avançar os *slides*. No teste de proficiência, os participantes irão descrever as imagens que serão apresentadas nos slides e suas produções serão gravadas. Os trinta segundos dessa gravação serão selecionados para preparar um arquivo de áudio com gravações de todos os participantes, o qual será apresentado aos avaliadores que, com o auxílio da escala e dos descritores de Níveis de Proficiência do Quadro Comum Europeu para o Uso Oral da Linguagem, irão julgar o nível de proficiência em língua inglesa dos falantes.

Tendo concluído o teste de proficiência, o participante será convidado a fazer uma pequena pausa e receberá instruções sobre o Teste de Produção do Inglês. Novamente, será solicitado que o participante faça a leitura oral de sentenças para gravação. Todos os procedimentos serão semelhantes aos adotados para a coleta dos dados do Teste de Produção do PB, incluindo a pequena pausa (cinco a dez minutos), quando o participante tiver concluído a gravação de metade das sentenças. Estima-se que o tempo necessário para completar esse teste é de no máximo 15 minutos. Portanto, a duração total da primeira etapa da coleta deve ficar em torno de 60 a 90 minutos. O áudio será capturado com taxa de amostragem de pelo menos 44KHz e salvos em arquivo wav.

Os procedimentos para as etapas subsequentes serão semelhantes aos adotados na primeira coleta. No entanto, nessas etapas não serão coletados dados para o Teste de Produção em PB, de modo que cada uma dessas coletas deverá durar de 50 a 80 minutos, aproximadamente.

Ao final de cada coleta, o participante receberá um Certificado de Participação em Pesquisa contendo uma carga-horária de cinco (5) horas-atividade, no qual são computados os procedimentos para agendamento da sessão de coleta, o deslocamento do participante e o tempo de coleta dos dados. O participante também receberá *feedback* sobre seu desempenho no Teste de Proficiência e uma descrição

do nível de proficiência estimado segundo os níveis propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Os dados coletados serão utilizados para elaborar um banco de dados online aberto para outros pesquisadores, que deve ser construído na medida em que os dados vão sendo coletados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de Fonética e Fonologia de L2, nos últimos anos, tem apresentado grande evolução no cenário atual, tanto em termos de número de investigações quanto nas diversas interlocuções teóricas que tem despertado. Um dos grandes desafios diz respeito, justamente, à obtenção de dados empíricos, a partir de uma metodologia rígida e bem-definida, que possibilite as discussões empírico-teóricas da área. Esse desafio mostra-se ainda maior a partir de uma visão dinâmica e complexa de língua, que impõe, além de estudos transversais (análises de 'produto'), verificações de caráter longitudinal (análise de 'processo') (cf. LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019).

Frente aos desafios supracitados, no presente texto expusemos as bases teóricas e a metodologia de coleta de dados referente a um projeto de elaboração de um banco de dados de fala em L2, de caráter interinstitucional. Ao explicitarmos a metodologia a ser empregada, estamos provendo informações a respeito dos dados a serem disponibilizados à comunidade científica. O banco de dados em questão, além de abarcar uma série de fenômenos característicos da interfonologia português-inglês, possibilitará a celeridade no desenvolvimento de pesquisas da área. Ademais, ao contar com falantes de diferentes dialetos do português brasileiro, tal banco possibilitará a análise de possíveis diferenças desenvolvimentais em função da variedade de L1 em voga. As coletas longitudinais, a serem desenvolvidas para fins de armazenamento no banco, possibilitarão análises que se mostrem mais em consonância com as premissas da visão dinâmica e complexa de desenvolvimento linguístico.

Esperamos, com o presente texto, ter ressaltado a importância da área de Fonética e Fonologia de L2, bem como a necessidade de estabelecimento de metodologias experimentais que se mostrem em consonância com uma concepção clara de desenvolvimento linguístico. Ao descrevermos nosso projeto de elaboração

de um banco de dados, esperamos, também, estar contribuindo para a discussão acerca de necessidade de outras iniciativas semelhantes ao longo do país, voltadas, sobretudo, aos princípios de uma ciência aberta e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A. de. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro**. 2019. 338f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul./dez. 2015a.

ALVES, U. K. Estudios recientes sobre la adquisición fonético-fonológica de lenguas extranjeras desarrollados en Brasil. *In*: LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A.; ALVES, U. K. (org.). **Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación**. Argentina: Editora da Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015b. v. 1, p. 98-109.

ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Percepção e Produção dos Padrões de VOT do Inglês por Aprendizes Brasileiros: o papel de múltiplas pistas acústicas sob uma perspectiva dinâmica. **Alfa: Revista de Linguística (Online)**, São José do Rio Preto, v. 59, p. 157-180, 2015.

ALVES, M. A.; DIAS, E. C. O. Estudo da produção do vot em plosivas não-vozeadas diante de vogal alta posterior e anterior do português brasileiro. *In*:

ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais** [...]. Palhoça: UNISUL, 2010. p. 1-9.

BAPTISTA, B. O. Adult phonetic learning of a second language vowel system. *In*: BAPTISTA, B. O.; WATKINS, M. A. (Ed.). **English with a Latin Beat: Studies in Portuguese/Spanish–English Interphonology** (Studies in Bilingualism 31). Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 19-40.

BARBOZA, C. L. F. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira**. 2013. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARBOZA, C. L. F. Palatalization in Brazilian Portuguese and Its Effects on the Phonological Learning of English as a Foreign Language. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 58, p. 49-68, jan/jun. 2015.

BECKNER, C. *et al.* Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. **Language Learning**, Malden, v. 59, n. 1, p. 1-26, dez. 2009.

BEST, C. T. A direct realistic view of cross-language speech perception. *In*: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium: York Press, 1995. p. 171-206.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *In*: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. (eds.). **Second language speech learning: the role of language experience in speech perception and production**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13–34.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **Gramática do Português Falado Vol. VII: Novos Estudos**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 701-742.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COLLISCHONN, G. A epêntese vocálica no português do Sul do Brasil. *In*: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (orgs.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 205-230.

CRISTÓFARO-SILVA, T. (2000). Sobre a queda de encontros consonantais no português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 29, p. 522-527, maio/2000.

DE BOT, K. Rates of Change: Timescales in Second Language Development. *In*: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (eds). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 29-37.

DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (eds.). **Complexity Theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 51-58.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Approach to Second Language Acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. *In*: VERSPOOR, M. H.; DE BOT, K.; LOWIE, W. (eds.). **A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques**. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 5-23.

DELATORRE, F. **Brazilian EFL learners' production of vowel epenthesis in words ending in –ed**. 2006. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELATORRE, F. **Intelligibility of English verbs ending in -ed for Brazilian learners of English as listeners**. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DE LOS SANTOS, B. R. **A produção da vogal átona final /e/ por Portogaleses aprendizes de Espanhol como Segunda Língua (L2): uma investigação sobre Atrito Linguístico em ambiente de L2 não-dominante**. 227 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ELLIS, N. The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, Malden, v. 92, n. 2, p. 232-249, 2008.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. E.; BOHN, O.-S. **The revised Speech Learning Model** (pre-print). Disponível em <https://cutt.ly/3j8WIBR>. Acesso em 28 de dezembro de 2020.

FLEGE, J. E.; LIU, S. The effect of experience on adults' acquisition of a second language. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 23, n. 4, p. 527-552, dez. 2001.

GOMES, M. L. C. **A produção de palavras do inglês com o morfema -ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. **Understanding Phonology**. London: Arnold, 1998. 330 p.

HAMMOND, M. **The Phonology of English: A Prosodic Optimality-Theoretic Approach.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters, 2012.

KUPSKE, F. F. **Imigração, atrito e complexidade: a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por sul-brasileiros residentes em Londres.** 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. Saying what we mean: Making the case for second language acquisition to become second language development. **Language Teaching**, Cambridge, v. 48, n. 4, p. 1-15, abril 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'Lessons' from Dynamic Systems Theory: what is on offer. *In*: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (eds). **Motivational dynamics in language learning.** Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (eds.). **Complexity Theory and Language Development:** in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-HALL, J. **A guide to doing statistics in second language research using SPSS.** New York/London: Routledge, 2010.

LIMA JR., R. M. Complexity in Second Language Phonology Acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 549-576, 2013.

LIMA JR., R. M. A influência da idade na aquisição de seis vogais do inglês por alunos brasileiros. **Revista ORGANON**, Porto Alegre, v. 30, p. 15-31, 2015.

LIMA JR., R. M. A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 27, p. 203-225, 2016.

LIMA JR, RONALDO MANGUEIRA. A longitudinal study on the acquisition of six English vowels by Brazilian learners. In: International Congress of Phonetic Sciences, 2019, Melbourne. **Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences**, Melbourne, Australia 2019. Canberra: Australasian Speech Science and Technology Association Inc., 2019. p. 3180-3184.

LIMA JR., R. M.; ALVES, U. K. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (eds.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 123-141.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. H. Variability and variation in Second Language Acquisition orders: a dynamic reevaluation. **Language Learning**, v. 65, n. 1, p. 63-88, 2015.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. H. Individual differences and the ergodicity problem. **Language Learning**, v. 69, n. S1, p. 184-206, 2019.

LUCENA, R. M.; ALVES, U. K. Implicações dialetais (dialeto gaúcho vs. paraibano) na aquisição de obstruintes em coda por aprendizes de inglês (L2): uma análise variacionista. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 35-42, 2010.

MAJOR, R. C. **Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

MAJOR, R. C. First language attrition in foreign accent perception. **International Journal of Bilingualism**, London, v. 14, n. 2, p. 163-183, 2010.

PARADIS, M. Differential use of cerebral mechanisms in bilinguals. *In*: BANICH, M. T.; MACK, M. (eds.). **Mind, Brain, and Language: Multidisciplinary perspectives.** London: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 61-83.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em: < <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/> >. Acesso em: fevereiro de 2016.

RAUBER, A. S. **Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers.** 2006. 203 f. Tese (Doutorado em Inglês) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SCHMID, M. S. Comparing foreign accent in L1 attrition and L2 acquisition: Range and rater effects. **Language Testing**, Thousand Oaks, v. 31, n. 3, p. 367-388, 2014.

SCHMITT, B. K.; ALVES, U. K. The acquisition of /p/ and /k/ word-mid codas of English (L2) by learners from Southern Brasil (L1): a gestural analysis in Stochastic Optimality Theory. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 765-794, 2014.

SILVEIRA, R. Uma Análise da Produção Acadêmica na Área da Interfonologia Português-Inglês. *In*: RAUBER, A.; WATKINS, M.; SILVEIRA, R.; KOERICH, R. (orgs.). **The acquisition of seconds language speech: studies in honor of professor Barbara O. Baptista.** Florianópolis: Insular, 2010, p. 3-19.

SILVEIRA, R. Avaliando a proficiência oral em língua inglesa: o papel dos avaliadores e dos informantes. *In*: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (orgs.). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas.** Campinas: Pontes. 2011, p. 73-96.

SILVEIRA, R. L2 Production of English Word-Final Consonants: The Role of Orthography and Learner Profile Variables. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, p. 15-28, 2012.

SILVEIRA, F.; SEARA, I. C. Vogal de apoio em grupos consonantais CCV no português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2008.

THELEN, E.; SMITH, L. B. Dynamic systems theories. *In*: THELEN, E.; SMITH, L. B. **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1998, p. 563-634.

TROFIMOVICH, P. Language experience in L2 phonological learning: effects of psycholinguistic and sociolinguistic variables. **International Review of Applied Linguistics**, York, v. 49, p. 135-156, 2011.

VERSPoor, M.; de BOT, K.; LOWIE, W. (eds.). **A Dynamic Approach to Second Language Development: methods and techniques**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

WELLS, J. C. **Longman Pronunciation Dictionary**. 3 ed. London: Pearson Education Limited, 2008.

YU, H.; LOWIE, W. Dynamic paths of complexity and accuracy in second language speech: a longitudinal case study of Chinese learners. **Applied Linguistics**, amz040, p. 1-24, 2019.

ZIMMER, M. C. **A Transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 11, p. 221-272, 2012.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation Instruction for Brazilians**: Bringing Theory and Practice Together. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (CSP), 2009.

AS ANÁFORAS INDIRETAS EM NOTÍCIAS ESCRITAS: APRIMORANDO AS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 7º ANO

INDIRECT ANAPHORAS IN WRITTEN NEWS: IMPROVING THE PRODUCTIONS OF 7TH GRADERS

Darlene Paiva Lima¹
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá²

RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo discutir sobre o emprego das anáforas indiretas na produção do gênero notícia escrita elaborada por alunos do 7º ano de uma escola pública. É necessário esclarecer que nosso artigo se constitui como um recorte de uma dissertação defendida no PROFLETRAS/UERN. Para o desenvolvimento desse trabalho, propusemos uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. A proposta interventiva que motivou nossa pesquisa foi composta de sete momentos e foi adaptada com base na sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na proposição das atividades apresentadas nesse artigo, tivemos como intuito estimular o uso eficiente das estratégias de referenciação, privilegiando o emprego das anáforas indiretas. Nesse sentido, assumimos como embasamento teórico, principalmente, os trabalhos de Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante et al (2014), Koch e Elias (2015a; 2015b), Marcuschi (2002) e Sá (2004). Essa orientação explica-se pelo fato de esses trabalhos terem como alicerce fundamental a perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem. As nossas análises evidenciaram, a partir da comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos, avanços em relação ao uso mais efetivo das estratégias de referenciação anafóricas voltadas para a progressão e coerência/coesão textual. Essas constatações reforçam a relevância da prática docente de língua materna voltada para o trabalho com a produção escrita baseada nos gêneros textuais e nos processos que auxiliem na tessitura de sentidos do texto.

Palavras-chave: Mecanismos anafóricos. Sequência didática. Gênero notícia escrita.

¹ Possui graduação em Licenciatura Específica em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e graduação em Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série pela Universidade Estadual do Ceará (2001). Professora da rede de ensino do município de Russas. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/ UERN. Russas/CE. E-mail: darlenepl02@gmail.com

² Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta I do Depto. de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro integrante dos grupos: GEPEL e GETEME. É professora e pesquisadora do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN) e também do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Mossoró/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-2200>. E-mail: jammaraivasconcelos@gmail.com

ABSTRACT

This work has as its aim to discuss the use of indirect anaphoras in the production of the written news genre by 7th grade students of a public school. It is necessary to clarify that the text is a clipping of a thesis defended on PROFLETRAS/UERN. In order to develop this work, we chose a qualitative approach through the means of research-action. The intervening proposal which motivated this research was composed of seven elements and was adopted on the basis of Dolz, Noverraz, and Schneuwely (2004) didactical sequence. In the proposal of the activities presented in this text, the goal was to stimulate the effective use of referring strategies, privileging the use of indirect anaphoras. In this sense, we had as theoretical base, mainly, the works of Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante et al (2014), Koch and Elias (2015a; 2015b), Marcuschi (2002) and Sá (2004). This orientation is explained through the fact that those works are grounded in the socio-cognitive and interactionist perspective of language. The analyses showed, from the comparison between the students' initial and final productions, advances related to the more effective use of anaphorical-reference strategies, directed to the textual progression and coherence/cohesion. Those perceptions reinforce the relevance of the teaching practice of the native language directed to the work with written production, based on textual genres and on the processes that help in text organization.

Keywords: Anaphorical mechanisms. Didactical sequence. Written news genre.

1 INTRODUÇÃO

A partir da concepção que defende a referenciação como um dos mais significativos fenômenos textuais-discursivos que atua na produção e na compreensão dos sentidos nos textos (CAVALCANTE, 2012), consideramos como importantes e indispensáveis os investimentos em atividades que estimulem a prática e a melhoria do emprego dos processos referenciais em sala de aula. Haja vista a importância do exercício destes mecanismos para o aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita dos discentes de língua materna.

Nosso interesse nesta temática explica-se pelo fato de que, se observarmos a prática docente de Língua Portuguesa (doravante LP), podemos perceber que ainda são poucas as oportunidades dadas aos discentes de exercitar o uso desses processos, principalmente no que concerne à escrita. Em muitos casos, o professor acaba por levar para a sala de aula as atividades que já estão prontas no livro didático, as quais, em algumas ocasiões, não atendem às necessidades específicas da turma.

Na procura por proporcionar o exercício da escrita de forma mais proficiente para os discentes, o desafio para o professor nas aulas de produção textual torna-se ainda maior. Cientes disso, advogamos que alternativas didáticas que oportunizem amenizar esse cenário são urgentes e essenciais para o ensino de escrita em LP.

Para dirimir essa lacuna, a proposição de atividades que tenham como objetivo o ensino da referenciação incluído na prática docente de LP é salutar e indispensável ao contexto educacional atual. É preciso reconhecer que esse exercício docente requer uma prática de ensino mais reflexiva e adaptada à realidade da sala de aula, visto que o estudo dos processos referenciais trata-se de um tema indispensável para os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, concordamos com o que defende Cavalcante (2011) acerca do fato de que o ensino do processo referencial, a partir de atividades direcionadas em sala de aula, colabora para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Nesse processo, os mecanismos referenciais desempenham um importante recurso na construção e reconstrução de objetos de discurso, que, segundo Koch e Elias (2015a, p. 134), estão ligados às percepções que cada um carrega do mundo, embasado “[...] nas nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos”.

Sensível a esta realidade e convergindo para o que defende Koch e Elias (2015a) e Cavalcante (2011), o presente artigo tem como objetivo discutir o emprego das anáforas indiretas na produção do gênero notícia escrita elaborada por alunos do 7º ano de uma escola pública. É necessário salientar que, este trabalho representa um recorte da dissertação de Lima (2020).

Na busca por refletir sobre nosso objetivo, a seguinte pergunta motivou esse trabalho: como as anáforas indiretas podem auxiliar na construção de sentidos do gênero notícia escrita elaborado por alunos do 7º ano?

Diante disso, orientados metodologicamente pelos pressupostos da pesquisa-ação, esse artigo está organizado em sete seções acrescidas dos anexos. Após essa introdução, que contextualiza o trabalho, na segunda seção trataremos sobre o gênero discursivo como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de LP. Na terceira seção, discutiremos sobre os mecanismos de referenciação no processo de escrita, entendendo que esses mecanismos contribuem para a construção da coerência.

Em seguida, apresentaremos a natureza metodológica desta pesquisa e discorreremos sobre as atividades da intervenção que motivaram este artigo no tocante à referenciação. Na análise, realizaremos uma discussão comparativa sobre as produções pré e pós-intervenção de três alunos, através das quais destacamos as estratégias de emprego das anáforas indiretas na elaboração do gênero. Por fim, chegamos à conclusão, às referências e aos anexos do artigo que trazem os textos usados nas atividades de intervenção.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O trabalho com gêneros discursivos na sala de aula precisa partir de textos diversos e contextualizados na busca por um ensino que discuta as especificidades inerentes aos gêneros. É consenso entre muitos estudiosos que nos comunicamos por meio de gêneros orais ou escritos e das infinitas possibilidades que eles proporcionam aos falantes da língua nas diferentes situações de enunciação. Nesse contexto, os princípios bakhtinianos defendem os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciado e como base para a comunicação humana (BAKHTIN, 2003).

Convergindo para os postulados de Bakhtin (2003), Marcuschi (2002) advoga que todos os textos existentes materializam-se em um ou em outro gênero e, dessa forma, conhecer o funcionamento dos diversos gêneros discursivos contribui para a produção e a compreensão dos textos. Conseqüentemente, torna-se imprescindível que, nas salas de aula, os alunos tenham oportunidade de produzir textos diversos, explorando as características de cada um, ampliando assim seu universo textual.

Corroborando para o que defende os autores supracitados, Bueno (2011) recomenda que o ensino de LP deve proporcionar ao aluno o domínio das situações de comunicação, a fim de que o aluno possa atuar efetivamente na sociedade letrada.

Na busca por oferecer caminhos didáticos para a questão, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) destacam que o gênero pode ser considerado um “[...] megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, visto que os gêneros discursivos servem de ponto intermediário entre a aprendizagem e seu uso.

Na escola, o lugar efetivo do gênero discursivo³ assume dois papéis: o de instrumento de comunicação e o de objeto de ensino-aprendizagem. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 77), o aluno acha-se “[...] num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Nesse sentido, o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Convergindo para essa concepção, Bueno (2011, p. 24) acrescenta que o gênero tem um lugar de destaque na sala de aula, uma vez que existe “[...] o objetivo de usar como unidade de ensino o texto que pertence a um determinado gênero”. Nessa perspectiva, percebe-se que em todas as atividades de leitura e de escrita propostas as aulas de LP, faz-se necessário um gênero como suporte, pois esse instrumento propicia o processo de interação entre os usuários da língua.

Dessa forma, o texto é concebido como um evento sociocomunicativo que surge na interação social (KOCH; ELIAS, 2015a). Esta concepção reforça a ideia de que ele precisa ser ensinado aos alunos na sua modalidade oral e escrita nas diversas situações comunicativas. Quando o estudo dos gêneros se resume à sua estrutura formal, puramente linguística, “[...] são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76), o que representa um enorme prejuízo para os discentes no processo de aprendizagem e no aprimoramento das habilidades comunicativas da língua materna.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 29) assevera que “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, pois ao utilizarmos determinado gênero discursivo no processo de comunicação, buscamos cumprir objetivos estabelecidos.

No decorrer dessa dinâmica, a situação de comunicação é percebida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 78) como “[...] geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”.

³ Assumiremos nesta pesquisa o termo gênero do discurso ou gênero discursivo, conforme a natureza precursora dos estudos de Bakhtin (2003).

No momento em que a escola se propõe a desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita partindo dos diversos gêneros discursivos, estará contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e competentes, pois o conhecimento acerca dos diferentes gêneros é um instrumento que auxilia o escritor em sua comunicação. Nesse sentido, Bueno (2011, p. 24) ressalta a relevância de um trabalho que “[...] contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diferentes gêneros”, seja em atividades com a leitura ou com a escrita.

Diante os pressupostos elencados é inegável a relevância de propostas que estimulem a prática docente da leitura e da escrita com base no trabalho com os gêneros discursivos. Motivo pelo qual nossa pesquisa mostrou-se um desafio necessário a ser enfrentado. Passaremos à discussão da concepção de texto e de referenciação que norteou esse artigo.

3 TEXTO E REFERENCIAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que dialoga diretamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesses documentos, o ensino de LP é orientado para que o texto seja assumido como o centro do trabalho, de forma a relacioná-lo sempre “[...] a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, s/d, p. 67).

Nessa mesma compreensão, Koch e Elias (2015a) concebem o texto como uma ferramenta para a interação social, percebendo os mecanismos referenciais que atuam na tessitura de sentidos do texto.

Segundo Koch e Elias (2015a, p. 134), na atividade de produção escrita “o escritor opera sobre o material linguístico e, conforme seu projeto de dizer, faz suas escolhas significativas para representar o estado das coisas”. Nesse processo, a referenciação, segundo as autoras, atua como uma atividade discursiva que está relacionada às diversas formas pelas quais o escritor introduz em seus textos novos elementos e, como esses, são retomados no texto para garantir a coesão textual, partindo do conhecimento de mundo e da situação de comunicação.

Baseando-se nas afirmações de Cavalcante *et al* (2014, p. 29) compreendemos que “[...] o processo da referenciação se apoia na constatação de que a função primordial da linguagem é prover uma forma de acesso a uma dada realidade”.

Desse modo, é imprescindível entender, quanto aos processos referenciais, que os objetos do mundo não são explicitados de maneira objetiva e imutável, pois dependerão das intenções e características dos interlocutores e das especificidades das várias situações de interação. Nessa direção, trata-se de uma atividade de construção e reconstrução de referentes ou objetos do discurso que, conforme enuncia Cavalcante *et al* (2014, p. 29), é “[...] um trabalho em constante evolução e transformação”.

Assim sendo, torna-se indispensável que o professor de língua materna reconheça as estratégias de referenciação como algo essencial para a construção da coerência e possa oferecer oportunidades de aplicação desse conhecimento no processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE, 2012).

Na sequência, trataremos do processo referencial anafórico como uma estratégia de referenciação para o desenvolvimento da compreensão e da produção textual. Pressupostos teóricos essenciais para a proposta de atividade que motivou esse artigo.

3.1 O processo anafórico

Compreendemos que para construir um texto, faz-se necessário estabelecer uma relação do seu sentido global, retomando e utilizando termos que foram previamente citados ou ainda remetendo a outros termos que serão explicitados.

De acordo com Koch e Elias (2015b, p. 127), a anáfora é definida como um “mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste”. Nesse contexto, a construção dos referentes textuais parte de estratégias de referenciação que podem ser aprimoradas com o desenvolvimento da leitura. Segundo Cavalcante *et al* (2014), essa competência precisa ser potencializada na escola para que os alunos usem as estratégias de referenciação em seus textos e avancem no tocante à compreensão e à produção textual.

Dentre os diferentes processos referenciais que auxiliam para uma escrita coerente e coesa dos textos, passaremos à discussão do processo referencial em estudo neste trabalho: o anafórico. Ressaltamos que assumiremos a perspectiva classificatória do processo estudado, visto que esse viés atende melhor ao escopo do nosso trabalho.

Nessa perspectiva, a anáfora é um recurso coesivo que visa manter a unidade de sentido do que foi referido anteriormente. É uma estratégia que corresponde à continuidade referencial, ou seja, novas expressões são retomadas no texto na busca de uma construção coesiva. Cavalcante (2011) relata que dentro do grupo das anáforas, há dois subgrupos: as anáforas com manutenção do mesmo referente e as anáforas sem retomada do mesmo referente, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Processos referenciais anafóricos.

| Processos referenciais atrelados à menção | | | |
|--|------------------------------------|--|-------------------------|
| Introdução Referencial | Anáfora (continuidade referencial) | | |
| | Anáforas Diretas (correferenciais) | Anáforas indiretas (Não correferenciais) | |
| | | AI (propriamente ditas) | Anáforas Encapsuladoras |

Fonte: CAVALCANTE (2011, p. 86).

Entre os casos apontados, veremos, de forma sucinta, as anáforas indiretas, haja vista que um detalhamento mais aprofundado dessa tipologia já foi disponibilizado na dissertação que serviu de motivação para o recorte desse artigo.

A anáfora é uma estratégia que retoma o referente utilizando-se de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes. Quando os referentes são introduzidos de forma ancorada⁴ instituem as anáforas indiretas, visto que não há um antecedente explícito no contexto, mas uma relação constituída “[...] com base em esquemas cognitivos ou modelos mentais” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 137).

⁴ Quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto associado a elementos já presentes nele, temos uma ativação ancorada (KOCH; ELIAS, 2015a).

As anáforas indiretas tratam-se de uma referenciação implícita fundamental para a progressão e coerência textual. Compreenderemos melhor o uso dessas anáforas, observando a tirinha que representa a Figura 1.

Figura 1- Tirinha.



Fonte: Koch e Elias (2015b, p. 127).

No último quadrinho da tirinha, o autor introduziu a palavra “vinho” como novo objeto de discursivo associado a elementos já expressos no cotexto e no contexto sociocognitivo. Temos nesse caso, um exemplo de anáfora indireta, pois a palavra “vinho” não se reporta a um referente indicado no texto, mas faz uma inferência ao processamento sociocognitivo do texto, que se caracteriza por estabelecer “[...] diferentes ligações de sentido com outros referentes presentes no discurso” (SÁ, 2014, p. 52), diferentemente das anáforas diretas que retomam referentes que, antecipadamente, são introduzidos no texto.

Nesse sentido, as anáforas indiretas são constituídas por elementos implícitos que traduzem uma relação de âncora no processo interpretativo. Para Cavalcante (2011, p. 61), as anáforas indiretas são caracterizadas pela “[...] menção de um novo referente relacionado a outro distinto e já citado anteriormente, ou relacionado a alguma outra pista formal do texto, como um verbo, por exemplo”. Nesse caso, estabelece-se uma dedução mediante as informações introduzidas nos textos, ou seja, é “[...] apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto [...]” (CAVALCANTE, 2012, p. 125).

Cavalcante (2011), subdivide as anáforas indiretas em anáforas indiretas (propriamente ditas), já discutidas anteriormente, e as anáforas encapsuladoras. Para a autora, qualquer anáfora encapsuladora tem caráter de anáfora indireta, pois da mesma forma introduz e menciona “[...] no cotexto uma expressão referencial nova, apresentada como se fosse dada, por resumir conteúdos explicitados (mas

também implícitos) em porções cotextuais anteriores e/ou posteriores” (CAVALCANTE, 2011, p. 74).

Dessa forma, as anáforas encapsuladoras desempenham o papel de sintetizar trechos do texto e garantir a cadeia referencial. Para exemplificarmos a ocorrência de anáforas encapsuladoras, tomamos como exemplo a entrevista a seguir:

Auto-retrato

Luiz Paulo Kowalski

Em dezembro de 2005, aos 48 anos, o cirurgião Luiz Paulo Kowalski, do Hospital do Câncer, em São Paulo, um dos maiores especialistas em tumores de cabeça e pescoço do país, descobriu por acaso um nódulo na parótida direita, uma das glândulas produtoras de saliva. A cirurgia para a retirada do tumor deixou o médico com parte do rosto paralisada. A experiência de enfrentar como paciente uma enfermidade na qual é especialista fez com que Kowalski mudasse radicalmente sua postura perante os doentes. “Minha doença me fez um médico melhor”, disse ele à repórter Adriana Dias Lopes.

Qual foi a principal lição que o senhor tirou de sua experiência?

Ganhei **uma obsessão**: ser absolutamente honesto com o paciente. Ou seja, não me limito mais a fazer um relato sobre a doença e seu prognóstico. O que isso significa?

Fonte: Kowalski (2008, *apud* Cavalcante (2011, p. 71-72).

No exemplo supracitado, Cavalcante (2011) identificou três casos em que o emprego da expressão referencial não remete a outra expressão específica do contexto. Nesse caso, não há referência à uma âncora pontual, mas sim, uma recuperação de informações cotextuais e contextuais, característica esta própria das anáforas encapsuladoras.

Comentemos o caso da expressão sublinhada pela autora que se refere ao termo “uma obsessão”. Nesse caso, a expressão vem antecipar e resumir o conteúdo comentado pelo entrevistado: “ser absolutamente honesto com o paciente”, conferindo-lhe o caráter de anáfora indireta (não-correferencial) com menção a um objeto do discurso ainda não mencionado no cotexto.

Dando prosseguimento à sistematização do artigo, passaremos à discussão das questões metodológicas que nortearam a intervenção que serviu de base para esse estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A intervenção que motivou nosso trabalho e, conseqüentemente, a proposição deste artigo foi desenvolvida em uma turma de trinta alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, situada em um bairro periférico do município de Russas-CE.

Entre os tipos de pesquisa conhecidos, este trabalho orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação. A decisão de nos orientarmos, metodologicamente, pela pesquisa-ação explica-se pelo fato de que, nela, os pesquisadores têm o papel de avaliar os problemas encontrados nos fatos observados e propor ações em função desses problemas (THIOLLENT, 2011).

A partir das concepções metodológicas já apontadas, optamos por trabalhar com uma adaptação da proposta de sequência didática (SD) idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Segundo os autores, esse procedimento é composto por “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

É necessário destacar que a escolha por trabalhar por meio de uma SD teve como motivação o fato de que, dessa maneira, pudemos analisar as produções textuais dos alunos a partir do gênero notícia. Essa possibilidade nos impulsionou e nos serviu de *locus* para o estudo do uso dos mecanismos anafóricos no processo de elaboração do gênero.

Nesse cenário, propusemos um conjunto de atividades que foram desenvolvidas visando à aquisição do uso das anáforas pelos estudantes. Devido à necessidade de um recorte, daremos prioridade às atividades que tiveram o objetivo de aprimorar o uso das anáforas indiretas nos textos produzidos pelos alunos do 7º ano.

Quanto ao tempo dedicado às atividades desenvolvidas na pesquisa, foi usada uma carga horária de 16 h/a durante os meses de maio e junho de 2019. As atividades tinham como finalidade aprimorar o conhecimento dos alunos quanto ao uso das anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras na produção do gênero notícia escrita. Vejamos os momentos que constituíram as atividades destinadas às anáforas indiretas.

Na primeira aula, apresentamos para os alunos a proposta de trabalho planejado para os dois meses da intervenção. Após essa explanação, realizamos duas atividades cujos objetivos foram: a) investigar o que eles já sabiam sobre o gênero notícia; b) estudar a estrutura do gênero notícia partindo das dificuldades apresentadas pela turma.

Para tanto, inicialmente solicitamos que os alunos fossem até um painel previamente organizado pela professora e observassem os textos que estavam expostos. Em seguida, propusemos uma conversa mediada pelos seguintes questionamentos: qual gênero textual estava exposto no painel? O que os alunos sabiam sobre a notícia? Em quais veículos poderíamos encontrar a notícia e a qual deles os alunos tinham mais acesso? Como é formado o gênero notícia? Como começa uma notícia? Qual a finalidade da notícia?

Nesse diálogo, identificamos que a maioria dos alunos reconheceram o gênero notícia, sua finalidade e em quais veículos circulava esse gênero. No entanto, ao serem questionados a respeito da estrutura composicional da notícia, os estudantes identificaram somente a presença de manchetes.

Em seguida, a partir da notícia⁵: MÚSICO faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos (Anexo A), foram apresentados aos alunos os aspectos estruturais do texto. Segundo Alves Filho (2011, p. 100), a estrutura para o gênero notícia é apontada por como: manchete, *lead*, episódio e comentários.

No segundo momento, em equipes, os alunos realizaram uma atividade de colagem com a notícia do mural. A orientação foi que, após uma leitura coletiva, os alunos colassem cada parte do texto no espaço correspondente à estrutura da notícia como mostra o Quadro 2.

Quadro 2- Estrutura da notícia.

| | |
|--|---------|
| Manchete (Tema que foi abordado) | |
| Lead (informações principais do texto, contidas geralmente no 1º parágrafo) | Quem? |
| | O quê? |
| | Quando? |
| | Onde? |
| | Como? |

⁵ As notícias que serviram de base para as atividades desenvolvidas estão nos anexos, no final deste artigo.

| | |
|--|----------|
| | Por quê? |
| Episódio (detalhes do fato noticiado) | |

Fonte: elaboração própria.

No terceiro momento, o objetivo foi produzir a notícia inicial. Para tanto, solicitamos que os estudantes elaborassem sua primeira notícia escrita sobre uma das atividades que tivessem acontecido na escola durante o período de janeiro a maio de 2019. Os textos produzidos pelos alunos nos permitiram analisar as produções iniciais e observar as dificuldades no uso dos processos referenciais. Isso nos orientou acerca das intervenções necessárias para superar as dificuldades detectadas.

No quarto momento da intervenção, a partir dos dados coletados na análise, propomos o estudo do conceito de anáfora e das possibilidades de retomadas anafóricas por meio da notícia: NEYMAR se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente (Anexo B).

Com o propósito de levar os alunos a compreenderem o conceito de anáforas e identificar as anáforas e os referentes aos quais elas se referem, essa etapa da atividade teve início a partir das seguintes questões: o que gerou essa história? Os termos "do craque", "o craque do Paris Saint-Germain", "o camisa 10 do Brasil" retomam qual termo? Com base no que você leu, a quem os pronomes "o" e "ele" estão se referindo?

A turma compreendeu que, no decorrer do texto, foram usadas expressões referenciais como: "do craque", "o craque do Paris Saint-Germain", "o camisa 10 do Brasil" para retomar o referente "Neymar" e ainda citaram outras possibilidades de retomadas não expressas no texto.

Os questionamentos direcionados ao texto, a partir dos estudos de Cavalcante (2011), levaram os alunos a compreenderem que as anáforas são estratégias textuais utilizadas pelo escritor para garantir a unidade de sentido ao que já foi referido antes no texto.

Após percebermos que os discentes tinham compreendido a aplicabilidade do processo referencial anafórico na escrita do gênero estudado, partimos para o quinto momento da intervenção. Ele teve como objetivo reconhecer, em outra notícia, as anáforas e os termos aos quais elas se referiam. Para isso, optamos pelo trabalho com atividades individuais e coletivas que retomassem os referentes a partir de

outros conhecimentos ativados pelas informações do texto, processo classificado por Cavalcante (2011) como anáfora indireta.

Com o objetivo de identificar as anáforas indiretas presentes na notícia: CRIADA primeira loja “Lixo Zero” do Brasil (Anexo C), propomos uma atividade coletiva em que os alunos pintaram no texto as expressões que realizavam retomadas de referente.

Os alunos foram orientados a pensar em quais informações foram trazidas na notícia. Nessa ocasião, deixamos claro aos alunos que identificassem algumas expressões responsáveis pela realização das retomadas do referente na leitura. Para isso, ressaltamos que eles precisariam ativar outros conhecimentos.

Na notícia estudada, foi possível discutir com os alunos a ocorrência de anáforas indiretas como um recurso de retomada do referente a partir de informações implícitas no texto. Os alunos identificaram, por meio de pistas textuais, relações entre “uma loja lixo zero” e “nas prateleiras”, “escova de dente de bambu”, “copos dobráveis de silicone”, “canudos de metal e de vidro”, “atoalhados para remoção de maquiagem”, “marmitta de inox” e “sacola de pano”.

No sexto momento, os alunos escreveram seus textos finais com o objetivo de produzir uma notícia demonstrando os conhecimentos construídos sobre o uso das anáforas no processo de intervenção. Nessa ocasião, foi possível perceber uma maior maturidade por parte dos estudantes no que diz respeito à análise que fizeram acerca do uso dos mecanismos anafóricos.

Como culminância para as atividades realizadas, propomos a construção de um mural na escola, que foi intitulado: “O 7º ano e as notícias da Escola”. Esse mural, além de expor as notícias produzidas pela turma, teve como objetivo maior levar os alunos a reconhecerem o valor exercido pelos textos na sociedade e, desse modo, oportunizar a sensação de que a turma fazia parte desse processo. Para a apreciação do trabalho, convidamos representantes de salas de aula, de professores e do núcleo gestor da escola. Foi um momento celebrado com entusiasmo e festa.

Elaboramos, no Quadro 3, um panorama das atividades que compuseram nossas ações.

Quadro 3 - Síntese das atividades desenvolvidas em sala de aula.

| OBJETIVOS | ESTRATÉGIAS |
|--|--|
| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO – 2h/a | |
| Compreender a proposta de trabalho | 1º momento - Exposição do trabalho; construção de um painel; leitura individual e coletiva; análise de notícia quanto à estrutura composicional; 2º momento - Atividade de colagem explorando a estrutura da notícia. |
| PRODUÇÃO INICIAL - 2h/a | |
| Produzir uma notícia | 3º momento - Produção de texto. |
| CONCEITO E ANÁLISE DAS ANÁFORAS EM NOTÍCIAS - 3h/a | |
| Compreender o conceito de anáforas e identificar os referentes textuais aos quais elas se referem | 4º momento - Análise coletiva de notícias por meio de questionamentos para a identificação dos referentes e dos termos que funcionam como anáforas. |
| PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL - 2h/a | |
| Produzir uma notícia utilizando os referenciais anafóricos | 5º momento - Retomada das orientações para a realização da produção final. |
| CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DO MURAL - 3h/a | |
| Construir com os alunos o mural: “O 7º ano e as notícias da Escola!” com os textos finais produzidos pela turma. | 6º momento – Preparação e montagem do mural com os textos finais produzidos pela turma. |
| Apresentar para a escola o mural: “O 7º ano e as notícias da Escola!” | 7º momento – Apresentação do mural finalizado à escola. |

Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresentaremos uma análise das produções iniciais e finais dos alunos com um olhar direcionado para as ocorrências das anáforas indiretas.

5 AS ANÁFORAS INDIRETAS E A ESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA

Para esta investigação, usamos, na íntegra, as produções iniciais e finais de notícias produzidas pelos mesmos alunos. Desse modo, pretendemos fazer um comparativo da produção inicial e da produção final dos envolvidos. Objetivando investigar o uso do processo referencial anafórico, especialmente, o uso das anáforas indiretas nos textos dos alunos, antes e depois das atividades propostas na intervenção, à luz dos estudos que embasaram nosso trabalho.

Dessa forma, foram analisadas três produções textuais, identificadas através dos seguintes códigos: o A1 será a identificação do aluno 1, A2 a identificação do aluno 2 e A3 será o aluno 3. Desse modo, pretendemos garantir o sigilo em relação aos participantes desta pesquisa. Já o código PI, identificará a produção inicial e o código PF, a produção final do aluno. É importante mencionar que em todas as produções foi mantida, fielmente, a escrita usada pelos alunos. Partiremos para a análise das produções de A1. Nelas, evidenciaremos os casos de anáforas indiretas.

Texto 1 - Produção textual A1PI.

| | |
|----|--|
| 01 | → Manchete - Festa de páscoa na Escola Ana Xavier |
| 02 | |
| 03 | |
| 04 | A festa na escola Ana Xavier aconteceu no |
| 05 | dia 17 de abril para lembrarmos da ressurreição de |
| 06 | Cristo, teve apresentação das crianças e quem preparou |
| 07 | tudo foi a coordenação feita com as professoras. |
| 08 | Quando chegamos lá teve a oração e depois |
| 09 | fomos falar da ressurreição. |
| 10 | E depois teve a apresentação e na hora que as |
| 11 | crianças estavam apresentando a professora teve contando uma |
| 12 | história. |
| 13 | Quando acabou cantamos o inno nacional fomos |
| 14 | pra sala e chegamos lá e nessa comemoração foi |
| | nos dar chocolates. Hum... |

Fonte: Texto inicial produzido por A1.

A A1PI e a A1PF versam sobre “a festa da Páscoa na escola”. Esse evento foi narrado pelo autor com ênfase no que os discentes vivenciaram na festa e também no fato de ele achar a referida festa um momento significativo para os alunos da escola (linha 18- 20).

Texto 2 - Produção textual A1PF.

| | |
|----|--|
| 01 | A Comemoração da páscoa na Escola |
| 02 | Ana Xavier |
| 03 | |
| 04 | A festa da Páscoa na Escola Ana |
| 05 | Xavier aconteceu no dia 17 de abril de 2019. |
| 06 | Essa data é importante para lembrarmos de |
| 07 | Cristo. |
| 08 | No colégio teve apresentação e quem |
| 09 | preparou isso tudo foi a coordenação com |
| 10 | a ajuda das professoras. |
| 11 | No pátio as crianças receberam |
| 12 | de páscoa e depois apresentaram na hora |
| 13 | que estava tendo a apresentação a pro- |
| 14 | fessora contou uma História. |
| 15 | Após acabar esse momento fomos cantar |
| 16 | o hino da escola que terminou fomos pra |
| 17 | sala de aula. |
| 18 | Essa festa foi muito significativa para |
| 19 | os alunos, pois eles puderam comemorar essa |
| 20 | data tão importante para todos nós. |

Fonte: Texto final reescrito por A1.

Logo no começo do texto inicial (A1PI) e final do aluno 1 (A1PF), ele introduziu o referente “A festa da Páscoa” e “A comemoração da Páscoa”, respectivamente, retomado através das estratégias de “[...] informações prévias dos conhecimentos socioculturais [...]” (CAVALCANTE *et al*, 2014, p. 23) por meio das anáforas indiretas: “da ressurreição de Cristo” (linhas 04 e 05) e “da ressurreição” (linha 08), na produção inicial, e pelas anáforas indiretas: “de Cristo” (linha 06 e 07) e “da ressurreição” (linha 12), na A1PF.

Ao observarmos a relação entre o texto inicial e o texto final de Aq, podemos perceber, também, que na produção final o autor realiza uma inferência maior ao empregar a anáfora indireta “lembrarem de Cristo” (linha 06 e 07). Esse recurso na escrita reforça o que defende Cavalcante (2011, p. 57) sobre o fato de que “o processo de continuidade anafórica também pode ser realizado pelo uso de expressões que estão, de algum modo, ligadas a outras âncoras linguísticas do cotexto e operam uma espécie de referência indireta, que nem por isso deixa de ser anafórica.”

Ainda no que tange à análise do texto A1PF, observamos que a expressão “no pátio” (linha 11) relaciona-se com a expressão “no colégio” (linha 08) por se ancorar, não em expressões referenciais, mas em pistas extralinguísticas que contribuem para a atuação do objeto do discurso (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Vale destacar a importância de o professor mostrar a partir dos textos, como os referentes e os sentidos são estruturados, e ressaltar que as informações escolhidas para compor aquele texto têm sempre um propósito argumentativo, que não estão no texto por acaso (CAVALCANTE *et al*, 2014). Nesse sentido, a proposta de intervenção possibilitou que os alunos, ainda de forma menos aprofundada, refletissem sobre esse viés nas notícias selecionadas. Um caso nos chamou atenção, na produção final de A1. Por meio de uma anáfora indireta “todos nós” (linha 20), de forma não explicitada, o autor manteve por meio do termo “alunos” (linha 19) um tipo de relação, o que Koch e Elias (2015a, p. 136) definem “[...] em uma expressão assentada na relação parte-todo”.

Na sequência, veremos as notícias de A2, no tocante aos casos de anáforas indiretas.

Texto 3 - Produção textual A2PI

| | |
|----|--|
| 01 | A festa na escola Ana Xavier |
| 02 | |
| 03 | Na escola Ana Xavier aconteceu uma festa de páscoa |
| 04 | que aconteceu pela comemoração da festa no dia 14 na quarta-feira do mês |
| 05 | de abril, essa festa comemorativa foi para ajudar as crianças en- |
| 06 | tenderem o significado da páscoa. |
| 07 | Chamou para o pátio para assistir uma pequena apresentação da |
| 08 | infantil 5, essa apresentação para celebrar a ressurreição de Cristo |
| 09 | foi muito legal. |
| 10 | As crianças ficaram do mesmo jeito que JESUS fez na aquela |
| 11 | época a gente foi para escola e a coordenadora deu para gente um |
| 12 | doce de chocolate. |
| 13 | Foi muito legal porque teve uma roda de abraços, e todos |
| 14 | que estavam lá na praia ganharam um abraço a gente ficou |
| 15 | muito feliz com tudo que aconteceu, teve brincadeiras que abra- |
| 16 | çou alunos e alunos a gente fez muita coisa na aquela dia |
| 17 | foi muito divertido, e aconteceu vários coisas na escola e |
| 18 | todos ficaram felizes. |
| 19 | |

Fonte: Texto inicial produzido por A2.

Assim como nos textos de A1, as produções de A2 têm como tema “a festa da Páscoa na escola”. Na A2PI e na A2PF, o autor aponta como um dos principais objetivos da festa: “ajudar as crianças a entenderem o significado da Páscoa” (linha 5 e 6 da A2PI e da A2PF). Ao continuar sua escrita, o autor oferece ao leitor algumas informações sobre a festa, fazendo comentários acerca da apresentação dos alunos do “infantil 5” no pátio da escola. Ele finaliza os textos com o relato do quanto, na opinião dele, o evento foi “legal” para os participantes (linha 13-16 da A2PI e da A2PF).

Texto 4 - Produção textual A2PF

| | |
|----|---|
| 01 | A festa de páscoa na escola Ana Xavier |
| 02 | |
| 03 | Na escola Ana Xavier aconteceu uma festa de páscoa que aconteceu |
| 04 | pela comemoração. O evento aconteceu no dia 14 na quarta-feira do mês |
| 05 | de abril, essa festa comemorativa foi para ajudar as crianças enten- |
| 06 | derem o significado da páscoa. |
| 07 | Os alunos foram para o pátio para assistir uma pequena apresenta- |
| 08 | ção da infantil 5, essa para e para celebrar a ressurreição de |
| 09 | Cristo, foi muito legal. |
| 10 | As crianças ficaram do mesmo jeito que JESUS fez |
| 11 | na aquela época. As crianças voltaram para a escola e a coordenadora |
| 12 | deu para eles um doce de chocolate. |
| 13 | Foi muito legal porque teve uma roda de abraços, e todos que |
| 14 | estavam lá na praia ganharam um abraço, e todos ficaram muito felizes |
| 15 | com tudo que aconteceu, teve brincadeiras que abraçou alunos e alunos |
| 16 | foi muito divertido e todos ficaram felizes. |
| 17 | |

Fonte: Texto final reescrito por A2.

Trataremos, aqui, das anáforas indiretas que têm como papel estabelecer uma interligação através das pistas textuais de caráter diversos, possibilitando ao leitor uma inferência de modo indireto das informações presentes na tessitura do texto.

Nesse sentido, podemos observar que, nas duas notícias, o aluno 2 utilizou expressões definidas como: “as crianças”, “o pátio” e “a sala” ligadas ao elemento “escola”, introduzido no início do texto. Na produção final, identificamos outras menções no decorrer do texto atribuídas à âncora “escola” (linha 03), a saber: “os alunos” (linha 07) e “as turmas” (linha 11), ocorrendo nesses casos uma estratégia de ativação de novos referentes, denominadas na literatura de anáforas indiretas.

Na comparação analítica entre a A2PI e a A2PF, percebemos que a estratégia de ativação mencionada anteriormente representada, no texto, pelo emprego das anáforas indiretas, foi melhor desenvolvida nas atividades em que os alunos puderam discutir com os demais colegas da turma sobre a presença das anáforas indiretas nas notícias. Esse compartilhamento de experiências envolveu discussões acerca das informações as quais esse mecanismo referencial ancora e sobre os conhecimentos que necessitavam ser acionados para se estabelecer as relações entre esses termos.

Desse modo, o processo de referenciação implícita, baseado em âncoras textuais, para Koch e Elias (2015a), desempenha um papel relevante na progressão e coerência textual. Estas constatações confirmam que as ligações de coesão textual acontecem por meio de inferências presentes na memória discursiva, que segundo Cavalcante (2011, p. 59), trata-se de uma “[...] condição básica para que uma unidade de coerência se forme na mente de enunciadores e coenunciadores [...]”, ou seja, a interpretação estará conectada com as ideias estabelecidas no contexto. Dando continuidade, analisaremos a A3PI e a A3PF.

Texto 5 – Produção textual A3PI.

| | |
|----|--|
| 01 | A Reforma da Escola |
| 02 | Ana Xavier Traia melhorias. |
| 03 | |
| 04 | A Reforma da Escola começa em janeiro e ainda |
| 05 | promete muitas outras melhorias a escola. O conceito da |
| 06 | piso das salas de aula e colégio. Foi a primeira passo |
| 07 | da Reforma tão desejada para toda que tranquiliza e entusiasmo |
| 08 | na colégio. |
| 09 | Após o conceito da piso da sala ele começaram as |
| 10 | construções de novas salas de aula que serão entregue para |
| 11 | as crianças menores. |
| 12 | A Reforma sem dúvida vai ainda melhorar muitas |
| 13 | coisas e isso vai melhorar a convivência na escola. |
| 14 | Quando a escola começar a Reforma vai ficar bem |
| 15 | mais bonita e organizada e depois é só todas ajustarem |
| 16 | para que a escola continue assim bem bonita. |

Fonte: Texto inicial produzido A3.

Texto 6 – Produção textual A3PF

| | |
|----|---|
| 01 | A ESCOLA ANA XAVIER LOPES PASSA POR UM REFORMA |
| 02 | |
| 03 | A reforma da escola começou em janeiro |
| 04 | de 2012 e ainda promete muitas outras melhorias. |
| 05 | O conserto do piso das salas de toda a escola |
| 06 | foi o primeiro passo para essa mudança tão desejada |
| 07 | para todos os estudantes e funcionários. |
| 08 | Assim terminada essa parte começaram a construção |
| 09 | de novas salas para dar aula as crianças menores. |
| 10 | As obras sem dúvida vão ainda melhorar muito |
| 11 | as salas e isso vai contribuir com o ensino no |
| 12 | ambiente escolar. |
| 13 | Quando a reforma da escola terminar ela vai |
| 14 | ficar ainda mais bonita e toda a educação melhorará |
| 15 | das melhorias. |

Fonte: Texto final reescrito por A3.

Diferente dos textos anteriormente analisados, A3PI e A3PF abordam o tema da reforma da escola. Nelas, o autor comenta a importância da obra de manutenção e conserto, considerada por ele como uma “melhoria” para a escola (linha 5 na A3PI e linha 4 na A3PF). Nesse sentido, o aluno destaca o fato de a reforma ser o “primeiro passo” (linha 6) para a construção de novos espaços no ambiente escolar dos discentes.

Ao direcionarmos o olhar analítico sobre o processo referencial anafórico na notícia inicial do aluno 3, observamos que as expressões “o conserto do piso das salas” (linha 5 e 6) e “as construções de novas salas de aula” (linha 09 e 10) aparecem pela primeira vez no texto, dando a impressão de indicar um novo referente. No entanto, não podemos dizer que um novo referente foi elaborado, pois as expressões definidas estabelecem uma relação com o termo que aparece logo no início do texto “reforma” (linha 04), já esperados pelo leitor no meio do contexto discursivo.

Nesse caso, os termos “o conserto do piso das salas” e “as construções de novas salas” constituem uma continuidade referencial, diferentemente da introdução referencial. Essa constatação nos permite lembrar, novamente, o que defende Cavalcante *et al* (2014). Segundo seus postulados, a relação anafórica acontece de forma indireta, convergindo para o que advoga Koch e Elias (2015a) acerca deste movimento textual-discursivo ser sustentado a partir de esquemas cognitivos ou modelos mentais.

É importante destacar que, ao relacionarmos A3PI e A3PF, percebemos um aspecto importante no que tange ao uso do mecanismo referencial anafórico. Trata-

se da expressão anafórica “o concerto do piso das salas”, que aparece mais de uma vez na produção inicial (linha 5, 6 e 9) e, na produção final, ela é usada apenas uma vez (linha 5). Na A3PF, o autor emprega a expressão “após terminarem essa parte” (linha 8) referindo-se à anáfora indireta “o concerto do piso das salas” usada anteriormente na linha 5 da A3PF. Esse recurso mostra a relutância do aluno em repetir a expressão já utilizada anteriormente no texto o que demonstrou uma evolução no emprego das estratégias de coesão textual após as atividades desenvolvidas na turma.

Ainda no que diz respeito aos textos de A3, identificamos que, ao escrever o texto final, o estudante suprimiu o último termo “colégio” (linha 08), que foi utilizado na produção inicial. Na segunda produção, o autor faz a substituição do termo pela anáfora indireta “estudantes e funcionários” (linha 07), inferidas com facilidade pelas pistas contextuais. Deste modo, os nossos conhecimentos prévios permitem que façamos uma relação da expressão “a escola”, o que Cavalcante *et al* (2014) chamam de âncora, com as outras expressões textuais “os estudantes e funcionários” (linha 07). Nessa perspectiva, Cavalcante *et al* (2014, p. 72) esclarecem que as âncoras “[...] engatilham a referência indireta a menções de outras expressões referenciais, ou a qualquer outra construção linguística no cotexto [...]”.

Diante desta constatação, podemos então afirmar que o aluno conseguiu trazer para o texto final mais estratégias do processo anafórico, por meio das anáforas indiretas, colaborando assim, para a produção e a compreensão do gênero notícia. Desse modo, entendemos como os mecanismos de referenciação podem auxiliar efetivamente nesta direção.

Portanto, observamos que a metodologia desenvolvida em sala de aula colaborou para que os alunos, ao reconstruírem os seus textos, explorassem melhor o processo de referenciação implícita, possibilitando, assim, uma escrita mais coerente e coesa.

Diante do exposto, passaremos à discussão das principais constatações provenientes do recorte da pesquisa que oportunizou a escrita deste artigo e, naturalmente, serviu de norte para as considerações finais deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que motivou esse artigo partiu de um conjunto de atividades organizadas por meio de uma sequência didática (SD), a partir das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que teve como base o gênero notícia. Esse trabalho permitiu que os alunos do 7º ano de uma escola municipal de Russas-CE aprimorassem seus conhecimentos acerca do gênero notícia e pudessem exercitar o uso das anáforas indiretas como um recurso coesivo na construção deste gênero.

Diante das análises realizadas, compreendemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula proporcionou aos alunos um maior amadurecimento no que diz respeito à melhoria da aprendizagem no que se refere ao processo referencial anafórico.

Desse modo, a abordagem da referenciação em sala de aula permitiu que os estudantes produzissem seus textos como maior proficiência, especificamente, no uso das anáforas indiretas, na busca de ampliar as formas de retomar os referentes nos textos.

A intervenção desenvolvida nos permitiu constatar, na prática, que a rotina docente do ensino de Língua Portuguesa deve, efetivamente, ser voltada para o desenvolvimento de atividades que estimulem a escrita com base nos gêneros que circulam na sociedade. Assim como devem ser intensificadas atividades que incentivem o emprego de um vocabulário mais amplo, objetivando oferecer aos alunos outras possibilidades de ampliação dos mecanismos textuais usados no processo de escrita.

Consideramos que os resultados provenientes de nossa intervenção puderam trazer uma maior reflexão quanto à importância das aulas de produção textual no espaço escolar. Nesse sentido, esta pesquisa revelou-se relevante, pois, proporcionou uma mudança em nossa prática docente de Língua Portuguesa, no que tange ao ensino de produção textual. Essa experiência permitiu que os alunos conhecessem, refletissem e usassem com mais propriedade os processos anafóricos em suas produções como recurso auxiliar na melhoria dos textos.

Evidenciamos, no caso de nossa pesquisa, que o ensino de produção textual voltado para uma prática de escrita reflexiva estimula o aluno a se tornar um produtor de texto eficiente. Compreendendo melhor o uso dos processos que envolvem a produção de sentidos no texto, especificamente no que tange ao emprego das anáforas indiretas, foco principal deste artigo.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. S/d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2020, 09:30:11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Português. (3º e 4º ciclos do ensino Fundamental) Brasília: MEC, 1998.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015b.

LIMA, Darlene Paiva. (2020). **O processo anafórico em notícias produzidas por alunos do 7º ano**: refinando a escrita. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. 161 f.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. **Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. 191f.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 71-90.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXO A - NOTÍCIA MÚSICO FAZ CAMPANHA

Músico faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos

Yudelkis Gonzalez atuava pelo Mais Médicos em Catunda, no Ceará, e foi embora do país em novembro, de casamento marcado com Pedro Neto. O noivo vendeu veículo e móveis para pagar a viagem da noiva de volta ao Brasil.

Por G1 CE 06/02/2019 06h22



Médica cubana Yudelkis Gonzalez e o músico cearense Pedro Neto foram separados após fim do acordo entre Brasil e Cuba — Foto: Pedro Neto/Arquivo pessoal

No município de Catunda, a cerca de 256 km de Fortaleza, o músico cearense Pedro Neto e a médica cubana Yudelkis Gonzalez estavam de casamento marcado, quando precisaram se separar devido ao fim da parceria entre Brasil e Cuba no Mais Médicos. A médica precisou retornar ao país de origem, e o noivo resolveu vender móveis, motocicleta e fazer um bingo para juntar dinheiro e trazê-la de volta ao Brasil.

Após o reencontro do casal, Pedro Neto conta com ajuda dos amigos para financiar despesas da documentação e da cerimônia de casamento.

A médica atuava pelo programa federal em Paraíso, distrito catundense, e conheceu Pedro em dezembro de 2016. Dois anos depois, em junho de 2018, noivaram.

"Estávamos com todo o projeto, planejando casar no fim de janeiro, e recebo uma ligação dela aflita, desesperada, comunicando que os estrangeiros do Mais Médicos teriam que voltar. Foi um momento difícil, nos deixou tristes e sem chão", lembra o músico.

O casal já havia providenciado os documentos para a união civil. "Prometemos um ao outro não desistir enquanto houver possibilidade. Mas as coisas são difíceis, burocráticas. A comunicação é pouca, porque internet lá era difícil, e pra ligar é um absurdo", lamenta Pedro Neto.

O músico realizou uma campanha nas redes sociais e rádios do município para arrecadar recursos e conseguir arcar com as despesas do retorno da noiva. Eles "corriam contra o tempo", já que a documentação de solicitação do casamento perderia a validade em março. O noivo precisou de cerca de R\$ 4,5 mil para pagar os custos da volta de Yudelkis, incluindo passagens e custos com a documentação emitida em Cuba.

No sábado (2), com a ajuda da população de Catunda, Pedro completou a quantia necessária, e Yudelkis conseguiu retornar ao Brasil. Ela desembarcou no aeroporto de Fortaleza na madrugada de segunda-feira (4).

Fonte: MÚSICO faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos. G1.globo.com/ce, Ceará, 06 fevereiro 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/02/06/de-casamento-marcado-cearense-faz-campanha-e-traz-noiva-cubana-de-volta-ao-brasil-apos-fim-do-acordo-do-mais>. Acesso em: 05 março 2019.

ANEXO B - NOTÍCIA NEYMAR SE EMOCIONA

Neymar se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente

De muletas, atacante do PSG e da seleção brasileira comemora os 27 anos com amigos em Paris

Por Globo Esporte.com — Paris
04/02/2019 22h38 Atualizado há 2 dias



Novamente fora de parte decisiva da temporada europeia por causa de uma contusão no quinto metatarso do pé direito, a mesma que o tirou de campo entre março e maio do ano passado, Neymar recebeu a família e amigos brasileiros nesta segunda-feira para comemorar seus 27 anos em uma festa no Pavillon Gabriel, em Paris. O aniversário **do craque** é nesta terça.

De muletas, **o craque do Paris Saint-Germain** subiu ao palco e se emocionou ao discursar para os convidados.

- Para quem é atleta sabe que estar com isso (muletas) é complicado, e difícil-

declarou ele, que brincou quando perguntado sobre o presente que gostaria de ganhar: - O que eu mais queria de presente hoje era um metatarso novo, para que eu pudesse estar dentro de campo guerreando, lutando e fazendo o que eu mais amo que é jogar futebol - disse **o camisa 10 do Brasil**, que chorou abraçado à cantora Marília Mendonça, como revelou David Brazil em uma publicação no Instagram.

Fonte: NEYMAR se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente. **Globo Esporte.com**, Paris, 04 fevereiro 2019. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-frances/noticia/neymar-se-emociona-em-festa-de-aniversario-e-diz-que-queria-um-metatarso-novo-de-presente.ghtml>. Acesso em: 07 março 2019.

ANEXO C - NOTÍCIA LOJA “LIXO ZERO”

Criada primeira loja “lixo zero” do Brasil

Segunda-feira, 07 de janeiro de 2019
Por: Só Notícia Boa



As proprietárias Livia Humaire e Lori Vargas.
Foto: André Stéfano / Divulgação

São Paulo ganhou uma loja “lixo zero”, ou seja, sem plásticos, nem nas embalagens, nem nos produtos.

A Mapeei – Uma Vida sem Plástico – é a primeira do gênero no Brasil e promete ajudar pessoas a terem um estilo de vida mais sustentável, sem desperdício e sem descartar plástico em aterros sanitários, ou nos oceanos.

Nas prateleiras é possível encontrar **escovas de dente de bambu, copos dobráveis de silicone, canudos de metal e de vidro, atalhados para remoção de maquiagem, marmitas de inox e sacolas de pano.**

Há também panos **encerados** que substituem plásticos filme na cozinha, **garrafas d’água e cosméticos em barra, ou em potes de metal.**

A loja foi inaugurada no final do ano passado em uma galeria na rua Augusta, em São Paulo. **A ideia** surgiu graças à preocupação com o problema dos plásticos descartáveis que poluem lixões e oceanos. Surgiu também de uma longa mudança na vida da empreendedora Livia Humaire, que começou a reduzir o desperdício em 2014, quando tentou fazer uma ceia de Natal mais sustentável. Em pesquisas na internet, **ela** conheceu outras pessoas comprometidas com o **movimento**, chamado de Zero Waste (Lixo Zero, ou Desperdício Zero). [...]

Fonte: CRIADA primeira loja “Lixo Zero” do Brasil. **Só notícia boa**. São Paulo, 7 janeiro 2019. Disponível em: <http://www.sonoticiaboa.com.br/2019/01/07/criada-primeira-loja-lixo-zero-do-brasil/>. Acesso em: 15 fevereiro 2019.

CIDADE SUSSURRADA: NOTAS SOBRE A URBE NA POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

MURMURED CITY: NOTES ABOUT THE CITY ON THE POETRY OF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Alexandre Bezerra Alves¹
Mateus Bezerra Fernandes²

RESUMO

Este artigo pretende analisar as representações da cidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), centrando a atenção em dois textos, sendo o primeiro extraído da obra *Alguma poesia* (2015) – “A rua diferente” – e o segundo sendo integrante do livro *Sentimento do mundo* (2018), o poema “Revelação do subúrbio”. Trata-se aqui de abordar um temário ainda pouco explorado pela crítica literária brasileira na poética do autor, a exemplo de Soares Dias (2006). Existe neste trabalho uma procura por abordar a temática urbana em Drummond, pois ela se revelou como item conflituoso entre indivíduo e sociedade, tendo em vista o enfoque sobre a temática da cidade partindo de teóricos como Lynch (2017) e Dalcastagnè (2015). Tomam-se igualmente discussões sobre a poesia moderna vindas da vasta fortuna crítica sobre o autor, a exemplo de Candido (1977, 2006), Ferraz (2012), Moura (2018) e Pilati (2009), entre outros. Os resultados deste estudo permearam o viés crítico social que Drummond expõe em seus versos, observando a problemática insígnia urbana.

Palavras-chave: Drummond. Poesia moderna. Cidade.

ABSTRACT

This article intends to analyze the representations of the city on the poetry of Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), focusing two of his compositions. The first poem is extracted from the book *Alguma poesia* (2015) – “A rua diferente” –, and the second text is the poem “Revelação do subúrbio”, taken from the book *Sentimento do mundo* (2018). Here our intention is to approach a theme which is just slightly present on Brazilian critical reviews about the poems written by the author, by such names as Soares Dias (2006). This article searches for the urban themes on the poems of

¹ Professor de Literatura Brasileira na UERN. Doutor em Literatura Comparada pela UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL/UERN). Professor Colaborador do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-rio-grandenses (NCCEN/UFRN). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). E-mail: alexandre.alves@uern.br

² Aluno do curso de Letras (habilitação em Língua Portuguesa) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) do Campus Central da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Aluno bolsista do PIBIC-UERN no ano 2019-2020. E-mail: bf.mateus@hotmail.com

Drummond, which revealed the city as a conflictual item between the individual and his society. The theoretical background involving the city themes comes from names as Lynch (2017) and Dalcastagnè (2015). Other discussions about modern poetry are equally taken into account and these ones are present from the vast literary critical works about Drummond, as seen in Candido (1977, 2006), Ferraz (2012), Moura (2018), and Pilati (2009), among others. The results of this study permeated the critical view of the poet, which points out his verses about the problematic urban insignnia.

Keywords: Drummond. Modern poetry. City.

1 INTRODUÇÃO

Sendo um dos nomes mais lembrados quando o assunto é a poesia brasileira do século XX, o mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) emerge como uma de suas das figuras icônicas, tendo dezenas de obras sendo estudadas pela crítica literária nacional (ACHCAR, 2000; CANDIDO, 1977) e estrangeira (PERRONE, 1996; ZENITH, 2015). A presença de Drummond como um dos baluartes da lírica nacional explicita que sua produção poética marcou a literatura brasileira em meio à vastidão de poetas e temas que só fazem se proliferar entre o século XX e o novo milênio, tendo significativa parcela de tal situação ainda hoje sob a clara influência do Modernismo, cujas audácias “[...] ecoam num conceito de poesia como transgressão [...]. O poema é um espaço visível de liberdade [...]” (CARA, 1989, p. 49-50).

É justamente tal insígnia que recai sobre os versos modernos de significativa parcela dos poetas brasileiros a partir da década de 1920, iniciada por figuras como os paulistas Mário de Andrade e Oswald de Andrade na hoje simbólica Semana de Arte Moderna de 1922. Drummond também faria parte deste contexto em seus contatos epistolares com os mentores iniciais do Modernismo brasileiro (FERRAZ, 2012), além das ações em Minas Gerais, uma delas sendo a participação efetiva na revista *Verde*, que durou entre 1927 e 1929, gerando seis números.

O poema moderno acabou por se alastrar para outras partes do Brasil (BOSI, 1997), como se fosse uma nova corrente lírica unindo nomes nas décadas seguintes, como os pernambucanos Manuel Bandeira (1886-1968) e João Cabral de Melo Neto (1920-1999), os potiguares Jorge Fernandes (1887-1953) e Zila Mamede (1928-1985), os cariocas Murilo Mendes (1901-1975) e Cecília Meireles (1901-1964) ou o

maranhense Ferreira Gullar (1930-2016). O verso livre – sinônimo dessa escola literária – se expandiu com uma força poucas vezes observada na lírica nacional, neste sentido só se comparando ao Romantismo (CANDIDO, 2006), e até no século XXI a influência do Modernismo ainda se faz presente nas ainda conflituosas expressões “pós-modernidade” ou “pós-moderno” (PERRONE-MOISÉS, 2016).

Estudado pela crítica literária ao longo das últimas décadas e tendo seus livros republicados constantemente por editoras de alcance nacional, as obras de Drummond ainda têm muito a revelar em suas entrelinhas, indo bem além de certa linhagem da crítica literária, que enxerga uma repetição de temas, fato corroborado pelo próprio poeta. Em uma breve nota de página única na primeira edição de seu volume *Antologia poética*, editada originalmente em 1962, Drummond dividiu por conta própria aquilo que denominou como sendo elementos tendenciosos que existiriam em sua lírica, todas de acordo com o entendimento do poeta. Já com mais de dez obras publicadas até o começo da década de 1960, Drummond já teria “um dos conjuntos de textos mais prestigiados e importantes de toda a nossa tradição literária” (ACHCAR, 2000, p. 08) e também já seria “a figura central da poesia moderna no Brasil” (PERRONE, 1996, p. 13, tradução nossa).

Diante de tais assertivas, o poeta nascido em Itabira (MG) seccionou em nove temas a sua poesia e entre eles estão tópicos bem visíveis em seus versos, como o espaço (a terra natal, como ele mesmo nomeia), o ímpeto sentimental – o amor em seus muitos desdobramentos –, o que ele denominou de “choque social” (uma clara alusão ao temário das desigualdades presentes no cotidiano nacional) e a discussão sobre o gênero lírico. Sobre este último item, Drummond escreveu poemas tornados icônicos na poesia brasileira, a exemplo dos textos “Consideração do poema” e “Procura da poesia” na abertura de sua obra de 1945, *A rosa do povo*, duas claras discussões sobre o fazer do poema moderno que se tornariam ponto de discussão dali por diante pela crítica literária brasileira.

Diante de sua visão particular, a cidade foi esquecida, talvez em prol de certa limitação do poeta mineiro em perceber a si mesmo, assim deixando de lado o novo sujeito lírico diante do espaço urbano “[...] em meio a esse novo e movimentado ambiente que está sempre a oscilar entre o progresso e a ruína, entre a experiência e a reificação [...]” (DIAS, 2006, p. 40). As produções poéticas de Drummond consideram esta dupla percepção sobre a cidade, ostentando aspectos ambíguos sobre o ambiente urbano e suas rápidas transformações no século XX.

Assim sendo, fica notório que as representações da cidade e seus personagens se encontram na poesia de Drummond já desde suas obras iniciais, temas que merecem atenção em meio a sua lírica de muitas faces e que já dava sinais de intensidade poética já em sua obra de estreia, editada pelo poeta no ano de 1930. No provocativo título de *Alguma poesia*, o mineiro indicava um novo mundo que nascia, tanto em seu país quanto na poesia, ambos adentrando em uma aura modernizante.

2 ALGUMA POESIA URBANA EM DRUMMOND

A primeira obra publicada por Carlos Drummond se intitulava *Alguma poesia*, lançada em 1930. Há nela, nas palavras de Candido (1977, p. 95), “[...] um certo reconhecimento do fato. O sentimento, os acontecimentos, o espetáculo material e espiritual do mundo são tratados como se o poeta se limitasse a registrá-los”. Quer dizer, sua poética consistiria em manifestar visões que talvez o habitante da cidade não conseguisse captar por inteiro, fosse uma parte interior, intimista – como assim são poemas como “Infância” e “Família” – e outra exterior, como a paisagem da cidade transposta em imagens que simbolizam importantes passagens notadas pelo eu lírico e os personagens do cotidiano surgido nos versos.

Ainda sobre este livro de estreia do mineiro, Secchin (2012, p. 181) caracteriza que nas produções iniciais do poeta ele investe “[...] no verso livre, no humor, na tonalidade paródica, no poema-piada, no vocabulário avesso à tradição nobre do léxico da poesia”. Isto é, a lírica manifestada ao longo das primeiras produções poéticas drummondianas representam o que haveria de genuíno em sua percepção sobre o mundo. O próprio Drummond confirma tal fato ao afirmar que a confecção de sua poesia era baseada no “[...] prazer da expressão em uma forma nova, meio selvagem, mas visivelmente cheia de possibilidades [...]” (ANDRADE, 2008, p. 75). Entre tais opções surge também o cenário da cidade que, em uma visão mais ampla, não deixa de ser um espaço mutável, sendo “[...] o produto de muitos construtores que, por razões próprias, nunca deixam de modificar sua estrutura [...]” (LYNCH, 2017, p. 02).

De maneira a estruturar esse tipo de observação, Drummond buscou na imagem da cidade – inicialmente – a memória a partir da transformação do espaço. Esta visão surge como fio condutor de seus poemas e, corroborando com esta

assertiva, Pilati (2009, p. 75) explica que “[...] a meditação, especialmente quando se fala em rememoração do passado, que se daria, em princípio, numa situação de solidão e ensimesmamento, dá-se acompanhada de objetos ou artefatos que caracterizam o atraso”. Esse “atraso” se daria em dupla via: a primeira relativa a um ambiente praticamente fotografado no passado, através de elementos naturais que possam lembrar esse tempo, e uma segunda via relativa ao espaço citadino em plena mutação.

Em *Alguma poesia*, existem determinados textos de claro índice urbano, como o já conhecido provincianismo fotografado em “Cidadezinha qualquer”, o estupefato “Coração numeroso” – “mas tremia na cidade uma fascinação casas compridas / autos abertos correndo caminho do mar / [...] / A rua acabou, quede as árvores? a cidade sou eu” (ANDRADE, 2015, p. 24) e as oito partes de “Lanterna mágica”, longa composição tratando dos costumes das capitais Belo Horizonte e Rio de Janeiro colocados em pleno contraste com o ambiente interiorano de São João Del-Rey e Itabira. Como síntese desta atração e repulsão das frações urbanas na cidade, os versos do poema “A rua diferente” (ANDRADE, 2015, p. 17-18) esboçam este pensamento:

Na minha rua estão cortando árvores
botando trilhos
construindo casas.

Minha rua acordou mudada.
Os vizinhos não se conformam.
Eles não sabem que a vida
tem dessas exigências brutas.

Só minha filha goza o espetáculo
e se diverte com os andaimes,
a luz da solda autógena
e o cimento escorrendo nas fôrmas.

No decorrer do curto poema – por si só, uma consciência sobre o verso moderno, livre e breve –, o eu lírico relata as mudanças físicas e sociais que ocorrem em uma cidade, cujo espaço não permite concluir se era uma cidade menor (como pode parecer nos versos iniciais) ou uma cidade maior, como assim parece mostrar a estrofe final. O crescimento do cenário urbano é retratado de modo crítico, visto que, para acontecer, se fez necessária a modificação do ambiente no qual seus habitantes estão imersos. Isto não só atinge o plano físico, mas o lado sentimental

de quem estivesse envolvido nesta abrupta mudança tratada em um movimento de ação (cortando/botando/construindo).

Nos primeiros versos surge uma consciência ambiental por parte do eu lírico, apontado pelo fato de descrever sob retoque coloquial – outro vetor do verso moderno – a destruição da natureza presente (Na minha rua estão cortando árvores / botando trilhos / construindo casas.) em prol da construção de moradias e de linhas viárias, símbolos de progresso e modernização urbana. Na verdade, os versos funcionam como uma ação “[...] doendo na fotografia onde se encontram as retinas fatigadas pelos choques da modernidade com a efusão remota e lancinante involuntária [...]” (WISNIK, 2018, p. 40). Ou seja, a proximidade do eu lírico com o cenário da rua faz com que o olhar mostrado nos versos fique entre a estupefação e a paralisia perante uma paisagem artificialmente mudada sem o menor aviso.

Na sequência, a percepção internalizada do eu lírico com a paisagem forçadamente descartada (Minha rua acordou mudada.) e a não aceitação dessa suposta evolução pelas pessoas circunvizinhas ao eu lírico (Os vizinhos não se conformam.) confirmam um misto de resignação e estupefação diante do aspecto urbano que a cidade vai tomando, fato gerado pela própria sociedade a partir da presença metonímica da máquina de transporte: o trem. A devastação causada na via pública – agora tornada estéril sem a vida arbórea – emerge como uma crítica diante da destruição vegetal e a implantação de uma resignação: a da natureza sendo morta pela máquina.

Se o trem não aparece de forma inteiriça e explícita, os trilhos funcionam como metonímia devastadora e, possivelmente, uma alusão à cidade de origem do poeta (Itabira, município a aproximadamente 100 quilômetros da capital mineira), cuja geografia local sofreu desapropriações em sua área, cujas montanhas foram “[...] dinamitadas, britadas, processadas e dissipadas pelo mundo”, como assinala Wisnik (2018, p. 40) ao tratar do poema “A montanha pulverizada” (da obra *Boitempo*, de 1968) e já citando os danos causados pela atividade mineradora nos arredores de Itabira.

Retomando a segunda estrofe de “A rua diferente”, da alteração da paisagem até ali intocável do lado de fora, agora a imagem recente do passado daquela via urbana somente ficaria na memória de quem viveu naquele ambiente (Eles não sabem que a vida / tem dessas exigências brutas.), fazendo com que exista um traço de ironia do eu lírico sobre a resignação daquelas pessoas, paralisadas perante a

brutalidade – para usar um termo do próprio poema – trazida pela presença do trem chegando aos poucos na paisagem diante dos vizinhos. Em consonância com o título do poema, além de ressaltar a modificação do cenário, o eu lírico cita a passividade com que os moradores aceitam essa mudança, todos inertes diante da imparável modificação, causando um efeito, no mínimo, de dúvida sobre as mudanças percebidas pelo poeta:

Consciente, assim, de sua situação e nutrindo uma forte descrença no mito do progresso social, científico e tecnológico, o artista experimenta os efeitos da exclusão e engendra, por meio de um processo criativo, reconstruir um período anterior à ruptura estabelecida entre ele e o mundo (DIAS, 2006, p. 31).

Este aspecto de reconstrução de um passado citado por Dias atravessa justamente significativa parcela da lírica de Drummond, como aqui se mostra nas estrofes iniciais de “A rua diferente”, pois na ação exposta no poema fica notório o lado negativo do progresso social, simbolizado na decapitação arbórea explicitada no primeiro verso (Na minha rua estão cortando árvores), na percepção repentina do espaço – mesmo que personificado (A rua acordou mudada.) – e nas atitudes humanas (Os vizinhos não se conformam. / Eles não sabem que a vida / tem dessas exigências brutas.).

A estrofe final, no entanto, parece trazer alguma leveza diante do inesperado e espetaculoso progresso da tecnologia maquinal chegando sem aviso. A filha – aqui tornada personagem isolada e símbolo de uma geração nascida numa hora de constantes inovações –, em sua ingenuidade infantil, não percebe o antes existente e que agora os andaimes soterraram parte da vida do mundo adulto (Só minha filha goza o espetáculo / e se diverte com os andaimes, / a luz da solda autógena / e o cimento escorrendo das fôrmas.). De modo a identificar e estruturar tal tipo de imagem no ambiente urbano ocidental, Lynch (2017, p. 3-4) aponta a seguinte visão:

Muitos tipos de indicadores são usados [no ambiente urbano]: as sensações visuais de cor, forma, movimento ou polarização da luz, além de outros sentidos como o olfato, a audição, o tato, a sinestesia, [...] há um uso e uma organização consistentes de indicadores sensoriais inequívocos a partir do ambiente externo. Essa organização é fundamental para a eficiência e para a própria sobrevivência da vida em livre movimento.

Adaptada ou ingênua para se dar conta da nova “exigência bruta” do mundo exterior à casa, ao desfrutar da novidade das cores e formas da construção das casas e trilhos (a luz da solda autógena / e o cimento escorrendo nas fôrmas), a menina se torna o único ser humano contente com o teor da sensação visual inédita – a luz da solda talvez como um micro espetáculo exclusivo para ela –, mas justamente devido a isto ela fica em meio às supostas benesses do progresso social e assim deixando imperceptível um mundo mais natural que não existiria como antes.

A criança, por si só símbolo de ingenuidade diante do mundo adulto, seria o paralelo entre um mundo em pleno movimento e um passado que deixa de ser estático para o pai, salvaguardado agora apenas na memória. De modo similar, a transformação do cenário da rua surge como a morte de um passado, reforçando também “[...] o quanto a poesia de Carlos Drummond de Andrade faz da morte um de seus motivos centrais, visto a partir de diferentes ângulos [...]” (FERRAZ, 2012, p. 110).

O antagonismo que Drummond estabelece entre tais fatores urbanos expostos em “A rua diferente” e sua dimensão temporal – o antes e o depois da intervenção na rua – coloca em evidência determinados aspectos como a relação entre memória e cidade, a qual desponta ao longo de sua produção poética como um traço que permeia seus versos. De modo a corroborar com o exposto, Dias (2006, p. 75) informa que “[...] a questão do espaço imediato da cidade e a do espaço provinciano mediado pela memória atravessa boa parte de sua obra [...], mas sempre se revestindo de diferenças e de contingências”.

De modo geral, em “A rua diferente”, a área verde do espaço, fato predominante no campo, é gradativamente substituída pela modernização da urbe, notoriamente pela construção de uma ferrovia. O desapontamento com essa nova realidade intensifica a ausência do passado, dado que o eu lírico não se entrega ao presente, fazendo da criança uma percepção isolada do mundo (Só minha filha goza o espetáculo). Logo, segundo Lynch (2017, p. 05), tratando do ambiente da cidade urbanizada ocidental:

Uma boa imagem ambiental oferece a seu possuidor um importante sentimento de segurança emocional. Ele pode estabelecer uma relação harmoniosa entre ele e o mundo à sua volta. [...] significa que o doce sentimento da terra natal é mais forte quando esta é não apenas familiar, mas característica.

Dessa maneira, no poema “A rua diferente”, na situação de conforto versus desconforto emocional causado pela chegada da ferrovia em construção, a memória do adulto surgida como gatilho emotivo faz o eu lírico fotografar a realidade concreta – tão próxima a ele, dadas as expressões “Minha rua” e “Minha filha” – já sem a mesma vida de outrora. Contudo, é justamente através deste panorama desarmonioso do real entre os homens que Drummond consegue unir em seus versos o passado e o presente.

Nesta criação drummondiana de criar uma sensação de nostalgia e a resignação diante do imutável na lírica de seus poemas que remetem à cidade, o poema acaba por trazer em seus versos que acabam retornando em sua produção lírica posterior, marcando assim um elemento presente e ininterrupto diante de uma bibliografia literária que atravessou décadas.

3 RESENTIMENTO DO MUNDO: A CIDADE, O SUBÚRBIO E O POETA

No ano de 1934, Drummond dá continuidade à sua carreira poética, publicando *Brejo das almas*. Composto de vinte e seis poemas, a obra é percebida em parte pela crítica como sendo “[...] um livro de profunda negatividade, da mais profunda derrisão, [...] antes só descortinam [os versos] a falta ou o nada. [...] Visto desse ângulo, o novo livro marca um evidente incisivo ponto de inflexão [...]” (MOURA, 2018, p. 51). A nova obra referida pelo estudioso é *Sentimento do mundo*, publicada originalmente em 1940. Há nela vinte e oito poemas que expressam, como o próprio título do livro já sugere, o envolvimento do poeta com a conjuntura político-social que o mundo atravessava à época da publicação. Vale lembrar que, desde o início da década de 1930, a humanidade assistia à ascensão de regimes totalitários na Europa, como o Nazismo na Alemanha e o Fascismo na Itália, além da implementação do Estado Novo no Brasil, um contexto – no mínimo – preocupante do ponto de vista social.

O olhar crítico de Drummond aparece de modo mais latente em *Sentimento do mundo*, visto que agora o poeta não conseguia se desvencilhar do macro mundo que acontecia ao seu redor. Através dos versos, ele expressava sua reflexão lírica diante do cenário alarmante pelo qual o mundo estava atravessando, que foi a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Assim, de modo tenso e dinâmico, Drummond reuniu poemas que transmitiam uma polarização lírica, segundo a qual aparecia “[...]”

de um lado, a preocupação com os problemas sociais; de outro, com os problemas individuais, ambos referidos ao problema decisivo da expressão, que efetua a síntese [...]” (CANDIDO, 1977, p. 96). Essa síntese é a própria verbalização do sentimento duplo do autor dentro desta sua terceira obra.

Do lado mais intimista, figuram na obra composições poéticas a exemplo do memorialístico “Confissão do itabirano” – “E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, / é doce herança itabirana” (ANDRADE, 2018, p. 10) – e o ironicamente urbano “Privilégio do mar”: “Neste terraço mediocrementemente confortável, / bebemos cerveja e olhamos o mar. / [...] / Sabemos que cada edifício abriga mil corpos / labutando em mil compartimentos iguais. / [...] / O mundo é mesmo de cimento armado” (ANDRADE, 2018, p. 23).

Diante da áspera concretude das habitações litorâneas, o eu lírico do poeta ergue contrapontos ao privilégio de poucos, como assim ocorre numa dupla de textos – já marcadamente na cidade do Rio de Janeiro – focando o subúrbio, a favela, no caso, uma das muitas da cidade do Rio de Janeiro. Em “Morro da Babilônia” (ANDRADE, 2018, p. 19), as ações são distintas daquelas mencionadas anteriormente sobre o poema, duplamente oscilando entre a violência e a esperança:

À noite, do morro
descem vozes que criam o terror
[...]
Alguns, chumbados, morreram.
O morro ficou mais encantado.

Mas as vozes do morro
não são propriamente lúgubres.
Há mesmo um cavaquinho bem afinado
[...]
e desce até nós, modesto e criativo,
como uma gentileza do morro.

Ao contrário da tranquilidade exposta em “Privilégio do mar”, nos versos de “Morro da Babilônia” está entregue uma outra visão sobre a cidade, com outros personagens em um cenário pouco explorado pela poesia moderna até então. A favela é trazida aqui como retrato de um mundo igualmente existente, mas operando entre a dor da morte na realidade diária e a recompensa da música como trilha sonora (citado no poema, o cavaquinho é claro instrumento de ritmos populares como o samba ou chorinho, ambos bem presentes no subúrbio do Rio de Janeiro).

Ainda neste cenário suburbano, vem fazendo par com “Morro da Babilônia” outro texto de composição parecida. De modo curto em seus nove versos, porém não menos reflexivo, “Revelação do subúrbio” (ANDRADE, 2018, p. 38) utiliza imagens sequenciais de um eu lírico em viagem, percebendo a figuração de uma parte da cidade, enfim, revelada:

Quando vou para Minas, gosto de ficar de pé, contra a vidraça
[do carro,
Vendo o subúrbio passar.
O subúrbio todo se condensa para ser visto depressa,
com medo de não repararmos suficientemente
em suas luzes que mal têm tempo de brilhar.
A noite come o subúrbio e logo o devolve,
ele reage, luta, se esforça,
até que vem o campo onde pela manhã repontam laranjais
e à noite só existe a tristeza do Brasil.

Este é um dos muitos poemas drummondianos em que o autor pode ser notado se misturando com o eu lírico na confecção dos versos. De estrofe única – outro referencial moderno em sua estrutura rápida e concisa, beirando a narração –, o poema se inicia com a rememoração por parte do eu lírico quando este vai para Minas Gerais (Quando vou para Minas, gosto de ficar de pé, contra a vidraça do carro / Vendo o subúrbio passar.). O subúrbio, tema central desde o título, é tratado como cenário efêmero pelo eu poético, sendo vítima de seu próprio cotidiano, este quase imperceptível aos olhos da rotina diária (O subúrbio todo se condensa para ser visto depressa, / com medo de não repararmos suficientemente / em suas luzes que mal têm tempo de brilhar.).

Nos versos finais, o eu lírico relata a angústia que toma conta do subúrbio ao final do dia, de modo a retratar o cansaço no qual o cotidiano laboral causa ao habitante suburbano (A noite come o subúrbio e logo o devolve, / ele reage, luta, se esforça,), personificando a passagem do tempo e o próprio cenário, tudo a partir dos olhos de um passante, um viajante, um retrato que tornado presentificado (todos os dezessete verbos do poema se encontram num tempo atual, presente). Esta estratégia parece ser comum na lírica de Drummond quando os versos abordam uma “ideia de cidade”, como assim relata Dias (2006, p. 77-78) ao oferecer sua leitura do poema “Anoitecer” (da obra *A rosa do povo*): “Embora o ambiente urbano seja o grande motivo do poema, essa noção de espaço metropolitano só se faz patente mediante a sua articulação com a noção de tempo”.

E assim, notando a periferia da urbe por um instante congelado na memória do eu lírico em “Revelação do subúrbio”, os versos apontam para uma área que – simbolicamente – permanece em atrito constante com um inimigo invisível (ele reage, luta, se esforça,), talvez a própria injustiça social denotada nas áreas menos privilegiadas das grandes cidades. Justamente, é a escura noite que se encontra em um embate com o pouco iluminado subúrbio. Na figuração noturna como item negativo, tudo se encontra amalgamado ao ideário efêmero existente nos versos, como se existisse uma habitação tranquila nos versos de “Privilégio do mar” e um outro habitar, este impulsivamente ligado à luta para não ser derrotado, talvez uma alusão às más condições de vida no subúrbio, fato notório na falta de planejamento dos maiores municípios brasileiros.

No penúltimo verso, como se fosse uma breve fuga territorial, há um rompante igualmente fugidio com o cenário urbano, gerando a ideia romantizada do campo como fonte de esperança (até que vem o campo onde pela manhã repontam laranjais). Este derradeiro elemento usado no verso acaba trazendo uma reminiscência alusiva ao poema “Meus oito anos”, do poeta romântico Casimiro de Abreu (2006, p. 41) – “Debaixo dos laranjais! / Como são belos os dias” –, talvez como modo de reforçar um ideário romantizado em plena oposição à dura realidade urbana.

Porém, o verso final retoma o subúrbio através da lembrança noturna (e à noite só existe a tristeza do Brasil.), memória esta ligada a um ressentimento do mundo: o da desigualdade social. Neste conluio se fixa o sentimento de tristeza diante da revelação de que a cidade se ergue num contraste com a vida campestre exposta na luz matinal e no laranjal, ambos símbolos de um Brasil rural, bem distante dos problemas da metrópole. Mas, para Drummond, é isto – as realidades distintas – o que importa representar, de modo geral, na literatura: “é a aproximação, a comunhão que ela estabelece entre os seres humanos [...]” (ANDRADE, 2008, p. 52).

Como já exposto aqui, o próprio Drummond fala em “choque social” como um de seus temas recorrentes, acentuado também nos textos de *Sentimento do mundo*. O empenho com que o autor mineiro trouxe o tema no poema “Revelação do subúrbio” demonstra com clareza as diferentes realidades nacionais, as quais se apresentam com força evidente no ambiente marcadamente conflituoso da cidade, fato que se expressa quando uma visão geral sobre a lírica do poeta é lembrada, segundo Pilati (2009, p. 93):

A interpretação do país em Drummond equaciona-se literariamente na exposição de temporalidades em conflito, bem como pela equação poética pautada em elementos atritantes, entre os quais apresenta-se como decisiva a oposição entre o mundo ideal e o mundo material. Na lírica drummondiana, abre-se a porta da leitura do próprio país, que se esforçava para definir-se como nação, no primeiro quartel do século XX.

Sob os termos das “temporalidades em conflito” – seja a cidade litorânea com a periferia, seja a urbe e o campo –, a assertiva de Pilati retoma o visível atrito entre “o mundo ideal e o mundo material”, com o poeta agindo sua percepção sobre ambos. O olhar crítico de Drummond para com os contrastes tão latentes no Brasil no momento que compreendeu a publicação da obra parece perdurar até os dias de hoje. Tal mundo material, retratado em “Revelação do Subúrbio”, representa as condições nas quais o morador suburbano vive em seu cotidiano à beira da exaustão (ele reage, luta, se esforça,), afetando diretamente seu mundo ideal.

Nele, a noite encobre o destino e a quebra da imagem do verso em direção ao campo pelo eu lírico somente reforça as discrepâncias sociais. Todavia, em todo o poema e na obra como um todo –, o poeta seguiu evitando “[...] slogans denunciatórios ou visões utópicas de um futuro coletivo. [...] Ele estava admitindo [...] que a injustiça econômica e conflitos armados entre humanos eram tão inevitáveis quanto o clima [...]” (ZENITH, 2015, p. XIX-XX, tradução nossa).

Ou seja, em seus poemas de cunho mais coletivo, Drummond versava de modo a expor tais realidades urbanas, itens que eram, em geral, ocultados pelos poetas até a chegada do Modernismo, movimento que nasceu nas cidades europeias (Roma, Paris, Berlim, Londres) e se espalhou por outras no ocidente (CARA, 1989). Por isso tudo, a imagem do ambiente urbano surge múltipla, consoante Lynch (2017, p. 1), analisando a imagem da cidade ocidental:

A cada instante, há mais do que o olho pode ver, mais do que o ouvido pode perceber, um cenário ou uma paisagem esperando para serem explorados. Nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação aos seus arredores, às sequências de elementos que a ele conduzem, à lembrança de experiências passadas.

Trazida pelo eu lírico drummondiano, a região suburbana é justamente essa: a exposição de uma realidade multiplicada que poucos observam com interesse, inclusive os próprios moradores desse ambiente no verso 05 (que mal tem tempo de

brilhar), cansados pela rotina e por uma desigualdade no verso 04 (com medo de não repararmos suficientemente). Sendo assim, volta-se ao verso de abertura, quando de dentro da segurança do espaço do carro, o eu lírico reflete um real destoante, condensado numa parte da cidade cujas pessoas sequer conseguem enxergar a si mesmas.

No caso, o eu lírico do poeta acaba fazendo uma leitura sobre a cidade, mesmo estando em movimento, o que não deixa de ser possível, uma vez que “Essa distinção entre ver e viver a cidade, ou entre ler e escrevê-la, parece pertinente quando o objetivo é justamente entender personagens que se constituem, e constituem seu espaço, a partir de seus muitos deslocamentos [...]” (DALCASTAGNÈ, 2015, p. 85).

Desse modo, a reflexão que Carlos Drummond de Andrade procura causar em sua lírica expõe a aguçada percepção do entorno que rege o poeta mineiro e a compreensão com relação ao abandono de uma região citadina menos favorecida, mas não menos representante do que seria estar e viver na cidade, no caso, uma região específica da periferia da cidade do Rio de Janeiro. O poeta mineiro termina por embasar sua lírica também na experiência das realidades urbanas presentes em seus versos, por vezes sobre uma cidade pouco vista ou ouvida, praticamente sussurrada pelo poeta e que, nos versos analisados, pressupõe uma visão que vai além da mera imagem do subúrbio.

É justamente em um texto como “Revelação do subúrbio” que a poesia revela sua linguagem, trazendo consigo a relação do homem (poeta) com as múltiplas realidades ao seu redor. No caso de Drummond, a cidade seria um local além do trivial, do superficial. Nas imagens urbanas estaria também o retrato da vida humana, muitas vezes esquecida por parte da sociedade, como assim parece o subúrbio das grandes cidades. Aqui, o subúrbio acaba surgindo sussurrado nos versos do autor mineiro como uma representação ficcional, mas não menos presente no cotidiano brasileiro, considerando sua presença como igualmente parte da cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontando aqui um índice pouco aproveitado pela crítica literária existente sobre Drummond, a visão que também se pode ter dos versos de Drummond passa pelo crivo da cidade como um temário conflituoso e, por isto mesmo, instigante como

ponto de vista para novas interpretações. É justamente o espaço da cidade – como bem frisa Dalcastagnè (2006, p. 87) – que passa pela compreensão de que “Pensar o espaço implica, portanto, pensar a maneira como os sujeitos o praticam [...]”. Percebendo a visão sobre o eu lírico de Drummond sobre os dois textos analisados, ele ora se estende sobre a modernização tecnológica com a chegada de uma ferrovia a uma cidade de menor porte – daí talvez a estranheza causada na leitura do poema “A rua diferente” –, ora percebe os diferentes espaços e seus personagens em um olhar passante pela periferia, como assim se faz em “Revelação do subúrbio”.

Representados como ponto de atrito em ambos os poemas, a cidade se impõe na percepção do eu lírico a partir de situações distintas. Em “A rua diferente”, existe a centralização temporal entre um passado reinante como lembrança e um tempo presente na forma de surpresa da mudança. Isto vem a erguer uma tensão evidente no ambiente da via pública, fato tornado menos rígido em sua transformação a partir do olhar da criança, tomando a novidade da construção da ferrovia como um item cotidiano aceito sem a repulsa aparente dos adultos.

Já na exposição das diferenças sociais nos breves versos de “Revelação do subúrbio”, Drummond se utiliza de um instante praticamente fotográfico – a visão sobre uma parte da periferia de uma grande cidade – para constatar a alienação causada sobre os personagens, cujo peso da vida diária mal se torna percebida por eles. Todavia, tal cotidiano se torna visível aos olhos de quem passa rápido pelo subúrbio em direção a um espaço aparentemente oposto (o ambiente campestre), mas trazendo com o eu lírico a perspectiva de um sentimento melancólico acerca dos diferentes espaços no país, com a cidade encerrando uma visão negativa sobre o dia a dia percebido nos versos.

Os resultados deste estudo permitiram perceber o viés crítico social que Drummond termina por expor em seus versos sob a problemática insígnia urbana, mote da poesia moderna nascida justamente na cidade. A urbe continua ecoando e a lírica brasileira vem mantendo a presença de tal cenário como tema até chegar à lírica contemporânea do século XXI, provando que os versos do mineiro não somente traziam um retrato presente, mas atento e perspicaz, como assim também é escrita a poesia atemporal.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. **Primaveras**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

ACHCAR, Francisco. **Folha explica Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Tempo vida poesia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1989.

DALCASTAGNÈ, Regina. A cidade como uma escrita possível. *In*: AZEVEDO, Luciene; DALCASTAGNÈ, Regina (orgs.). **Espaços possíveis na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIAS, Márcio Roberto Soares. **Da cidade ao mundo**: notas sobre o lirismo urbano de Carlos Drummond de Andrade. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2006.

FERRAZ, Eucanaã. Modos de morrer. **Cadernos de Literatura Brasileira**: Carlos Drummond de Andrade. São Paulo, n. 27, outubro 2012. p. 181-190.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF : Martins Fontes, 2017.

MOURA, Murilo Marcondes de. Desejo de transformação. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PERRONE, Charles A. **Seven faces**: Brazilian poetry since modernism. Durham: Duke University Press, 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PILATI, Alexandre. **A nação drummondiana**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

SECCHIN, Antonio Carlos. Alguma polimetria. **Cadernos de Literatura Brasileira**: Carlos Drummond de Andrade. São Paulo, n. 27, outubro 2012. p. 181-190.

WISNIK, José Miguel. **Maquinação do mundo**: Drummond e a mineração. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ZENITH, Richard. Introduction. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Multitudinous heart**: selected poems. London: Penguin Books, 2015.

**SEXISMO E RACISMO: UMA ANÁLISE DO LIVRO
“QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”**

**SEXISM AND RACISM: AN ANALYSIS OF THE BOOK
*QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?***

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Rusiane da Silva Torres ¹
Raiane Torres da Silva ²

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro é considerada uma das principais estudiosas das questões raciais da atualidade. Autora de livros como *O Que é Lugar de Fala?* (RIBEIRO, 2017), *Quem tem medo do feminismo negro?* (RIBEIRO, 2018) e *Pequeno manual antirracista* (RIBEIRO, 2019), nessas obras as questões de gênero vêm atreladas às questões raciais, uma vez que as mulheres negras dificilmente são inclusas nas pautas dos movimentos feministas, conforme coloca Ribeiro (2017, p. 10):

Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios para que pensemos em um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências.

Em 2013, Ribeiro iniciou suas escritas para *sites*, dentre eles o da Revista *CartaCapital* on-line, cujo objetivo central se pautava em levar suas percepções para o maior número de mulheres, sobretudo, as negras. Ribeiro coordena a coleção *Feminismos Plurais*, da editora Letramento.

¹ Graduada em História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN-UFERSA-IFRN). Pós-graduanda da Especialização em Mídias na Educação (UERN). Tem experiência na docência na área de História. Desenvolve atividades de pesquisa na área de Ensino de História, com ênfase em temáticas de questões étnicas-raciais, gênero e metodologias de ensino. E-mail: rusianehistoria@gmail.com

² Graduada em Enfermagem com habilitação em Licenciatura e Bacharelado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Enfermagem e Saúde Coletiva, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Pós-graduanda da Especialização em Mídias na Educação (UERN). E-mail: raianetorressilva@hotmail.com

O livro *Quem tem medo do feminismo negro?* foi publicado em 2018 pela Editora Companhia das Letras. Trata-se de uma obra essencial pautada no feminismo negro. Ribeiro (2018) reúne nessa obra 34 textos publicados originalmente no blog da Revista *CartaCapital*, entre os anos 2014 e 2017, cujas temáticas centrais se voltam para discussões envolvendo o racismo, feminismo, machismo, sexismo e a mulher negra. Selecionamos alguns desses textos para análise e reflexão, ao mesmo tempo em que buscamos motivar os/as leitores/as à leitura completa da obra, que apresenta uma linguagem acessível e direta.

Logo na introdução do livro, intitulada “*A máscara do silêncio*” a autora usa da sua experiência pessoal para ressaltar a necessidade de incluir a mulher negra nas pautas do movimento feminista. Nascida na cidade de Santos – São Paulo, em 1980, Djamila Ribeiro conviveu desde cedo com o racismo e o sexismo vigentes. Negar suas origens foi a maneira por ela encontrada para tentar fugir dos comentários preconceituosos e se inserir nos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade e pela mídia, conforme ressalta “A sensação de não pertencimento era constante e me machucava, ainda que eu jamais comentasse a respeito. Até que um dia, num processo lento e doloroso, comecei a despertar para o entendimento.” (RIBEIRO, 2018, p. 15). Era chegado o momento de tirar a máscara do silêncio por ela colocada ainda na infância.

A filósofa destaca que a leitura de autores/as negros/as ajudaram a recuperar o orgulho de suas raízes e se assumir enquanto mulher negra. Para Ribeiro (2018, p. 27) “É imprescindível que se leia autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão”.

Após a introdução autobiográfica, o livro apresenta os 34 artigos. Em *Seja racista e ganhe fama e empatia*, Ribeiro (2018) lembra o caso de Patrícia Moreira, uma jovem flagrada pelas câmeras de um estádio de futebol ofendendo o goleiro Aranha num jogo entre Santos e Grêmio. Embora sua ofensa racista tenha sido exibida ao vivo nos principais meios de comunicação, Patrícia conseguiu espaço nas emissoras de televisão para se “justificar”, alegando não ser uma pessoa racista, que tudo não passou de um mal entendido. Em contrapartida, a mídia dificilmente oferece voz e espaço para as mulheres negras explicarem seus malfeitos. Angélica Aparecida, por exemplo, foi presa em 2005 por roubar um pote de margarina. Nenhuma emissora de televisão lhe concedeu espaço para uma entrevista. Sua

história de vida foi silenciada, sendo exibido apenas o furto. Vale ressaltar que o caso de Angélica Aparecida não ganhou repercussão nacional, ao contrário do caso da jovem Patrícia, tal fato deveria ter sido levantado no artigo de Ribeiro (2018).

Ainda nesse artigo, Ribeiro (2018) lembra de uma série dirigida por Miguel Falabella intitulada *Sexo e as negras*, exibida na Rede Globo. Só pelo título podemos perceber a erotização em torno do corpo das mulheres negras. Assim, é importante refletir como a mídia trata e exhibe a mulher negra. A autora frisa que ideias e frases racistas “[...] devem ser combatidas, e não relativizadas e entendidas como mera opinião, ideologia, imaginário, arte, ponto de vista diferente, divergência teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas, e não elogiadas e justificadas.” (RIBEIRO, 2018, p. 39).

No artigo *Quem tem mesmo do feminismo negro?*, Ribeiro enfatiza discurso intitulado *E não sou eu uma mulher?* proferido pela ex-escrava Sojourner Truth em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio-Estados Unidos, para nos explicar que as lutas promovidas pelas mulheres brancas não incluíam os interesses das negras. Em 1851, a escravidão se fazia presente nos Estados Unidos. A abolição da escravatura norte-americana ocorreu após a violenta Guerra Civil (1861-1865). Apesar das mulheres brancas estadunidenses terem dificuldades em reconhecer os interesses das mulheres negras, conforme colocado por Ribeiro (2018), é importante refletir sobre o discurso proferido por uma ex-escrava negra em uma importante convenção. A sua participação nos levar a pensar em um movimento feminista interracial, que deixava de fora as questões raciais, mas buscava incluir a mulher negra, devido sua condição de mulher, independente de sua cor.

Sobre a universalização do movimento feminista, a teórica Bell Hooks (1981, p. 64) ressalta que “Quando começou o movimento contemporâneo em relação ao feminismo, houve pouca discussão sobre o impacto do sexismo sobre o estatuto social das mulheres negras.” As mulheres brancas não estavam interessadas em incluir as mulheres negras nas suas lutas, em suas reivindicações pelo direito ao voto. Nesse sentido, estabeleceu-se uma segregação racial dentro movimento feminista.

Essa ideia de segregação é semelhante com o apresentado pela filósofa estadunidense Judith Butler (2010), ao ressaltar que comumente as mulheres são homogeneizadas no combate à opressão masculina. Entretanto, essa homogeneidade exclui a mulher negra, a mulher periférica, a mulher bissexual, a

mulher transexual. Butler discute a universalização da categoria mulher, uma vez que essa concepção foi feita tendo como base a mulher branca de classe alta e/ou média. O racismo das mulheres brancas impossibilitou as mulheres negras de participarem do movimento na luta pelos direitos sociais e políticos.

No texto *Hipocrisia em xeque*, Ribeiro (2018) analisa o tratamento dado às religiões afro-brasileiras. Embora a liberdade à quaisquer cultos religiosos esteja prevista na Constituição Federativa Brasileira do ano de 1988, são crescentes os casos de violência ou injúrias motivadas por divergências nas crenças religiosas, em especial, com os/as praticantes das religiões oriundas da África, das quais podemos destacar o Candomblé e a Umbanda.

No texto, a autora cita um processo de autoria da deputada Regina Becker (PDT), no qual proibia o sacrifício de animais em rituais religiosos. A Comissão de Constituição Justiça (CCJ) da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul alegou ser anticonstitucional tal projeto, já que o documento constitucional estabelece à liberdade religiosa. Dessa forma, podemos refletir sobre o preconceito em torno das religiões afro-brasileiras, uma vez que o objetivo desse projeto não consistia em proteger a vida dos animais sacrificados, mas minimizar as religiões oriundas do continente africano. Diante disso, Ribeiro (2018) levanta questionamentos, tais como: por que ninguém elabora projetos para proibir o consumo de peixe na Semana Santa? Ou do peru no Natal? Para a autora, as respostas são simples, esses rituais fazem parte do catolicismo. No entanto, é importante pensar sobre os significados desses sacrifícios de animais. Enquanto o consumo de peixes e peru tem uma simbologia religiosa dentro do cristianismo, eles também apresentam uma finalidade alimentícia, ao contrário do que ocorre com os sacrifícios de animais nos cultos afro-brasileiros, onde os animais são oferecidos aos/as deuses/as, e em muitos casos não são consumidos.

No artigo *Ser contra as cotas raciais é concordar com a perpetuação do racismo*, Ribeiro (2018) analisa como a sociedade brasileira se comporta diante das cotas raciais. Para a autora, “Cota é uma modalidade de ação afirmativa que visa diminuir as distâncias, no caso das universidades, na educação superior. Mesmo sendo maioria no Brasil, a população negra é muito pequena na academia.” (RIBEIRO, 2018, p. 73), tal fato ocorre devido o racismo institucionalizado que impede a mobilidade social e o acesso aos povos negros a esses espaços.

O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, em 1888. No entanto, após a abolição não criou-se nenhum mecanismo de inclusão desses povos. Sem dinheiro, os negros e as negras saíram das senzalas para as favelas, muitas vezes com acesso limitado aos ambientes escolares. É necessário conhecer nossa história para entender por que certas medidas, como as cotas raciais, são necessárias e justas. As cotas raciais incluem os povos negros em espaços antes negados, como as universidades. Ribeiro (2018, p. 75) ressalta que as “Cotas raciais são necessárias porque esse país possui uma dívida histórica para com a população negra. Dizer-se antirracista e ser contra as cotas é, no mínimo, uma contradição cognitiva e, no máximo, racismo.” Assim, é inviável lutar contra o racismo, sem incluir as cotas raciais nas reivindicações.

A filósofa estadunidense Angela Davis é citada no texto *O que a miscigenação tem a ver com a cultura do estupro?* Davis (2016) aborda o fato de as mulheres negras não serem taxadas como frágeis, tal como ocorre com as mulheres brancas. A exploração do corpo negro e sua associação a estereótipos como “fáceis”, “exóticas”, “indignas de respeito” disseminados no período colonial se perpetuam nos dias atuais. O grupo das mulheres negras são as mais violentadas e que mais sofre violência doméstica e violência sexual no país. Nesse sentido, com base nos fatos históricos, podemos dizer que existe uma relação direta com a escravatura na colonização e a cultura do estupro, uma vez que as mulheres negras continuam sendo desrespeitadas sexualmente, e seus corpos erotizados.

A erotização da mulher negra é o tema central do texto *Eduardo Paes e a desumanização da mulher negra*. No artigo, Ribeiro (2018) lembra o discurso do então prefeito do Rio de Janeiro (Eduardo Paes) que ao entregar imóveis em uma comunidade fez piadas de cunho sexual como “*Vai trepar muito no quartinho*”; “*Vai trazer muito namorado pra cá. Rita faz muito sexo aqui*”. Após as frases, a proprietária do imóvel ficou constrangida e permaneceu em silêncio. A fala de Eduardo Paes reflete o tratamento dado às mulheres negras no Brasil, um país machista e racista “Mulheres negras são hiperssexualizadas e tratadas como objetos sexuais. E a relação entre colonização e cultura do estupro é direta: no período colonial, as mulheres negras eram estupradas e violentadas sistematicamente.” (RIBEIRO, 2018, p. 120). Essa percepção dos corpos das mulheres negras difundidas no período colonial se perpetua, com grande incentivo dos meios de comunicação.

Conicionados a uma posição inferior, os/as negros/as tiveram sua história e cultura silenciadas por muito tempo. Diante disso, a leitura da obra de Djamila Ribeiro se torna essencial, uma vez que se trata de uma mulher negra, que escreve sobre outras mulheres negras. Ao lermos *Quem tem medo do feminismo negro?* percebemos a urgente necessidade de debates em torno das questões raciais no país, em especial, pautada para as mulheres. Notamos ainda como o racismo e o sexismo são vigentes na sociedade, e perpetuados pelos principais meios de comunicações do país.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. De Deci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman? Black Women and feminism**. 1 ed. 1981.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** - Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.